



Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning

**Några inlägg från en arbets-
grupp på lärarutbildningen**

Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning

Några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen

Tryck: L r rutbildningens reprocentral.

Malmö Högskola
L r rutbildningen
205 06 Malmö

ISSN 1101-7643

Innehållsförteckning

Förord	5
Ingegerd Tallberg Broman , Genusperspektiv på skola, utbildning och omsorg	8
Anna Sundman Marknäs , En skolvardag sedd ur genusperspektiv	27
Maja Lundahl , Feminiseringen av skolan - och om försök att bryta trenden	34
Annika Månsson , Flickor som bestämmer och pojkar som behöver närhet	48
Anders Lindh , Det är knappt man vågar tala om vilket program man går på i gymnasiet	58
Maria Sandström , Lika och ändå olika...så tänker flickor, pojkar och lärare om NO och skolan	71
Maja Lundahl , "Är du inte riktigt klok som frågar så'n't som du inte kan...?! - Naturvetenskapen (eller naturorienteringen) i skolan	82
Mats Greiff , Att synliggöra det som osynliggjorts. Nya perspektiv inom ett ämne. Exemplet kvinnor, genus och historia.	97
Kerstin Martinsson , Från teori till verkliga livet	118

Förord

I denna rapport redovisas ett antal texter som behandlar könsperspektiv på skola och utbildning.

Rapporten har sitt ursprung i en tidigare arbetsgrupp vid Lärarutbildningen- GASTgruppen. (Gender Aspects for Students and Teachers).

1997 tilldelades vi medel från Regeringens Jämställdhetsdelegation för att arbeta med genus- och jämställdhetsfrågor vid lärarutbildningen. Detta perspektiv har under åren varit framlyft vid Lärarutbildningen och haft många engagerade representanter. Sedan vi blev en del av Malmö Högskola tillhör vi nu en högskola som markerat vikten av perspektivet, genom att låta det utgöra ett av sina tre profilmrådena. (Miljö- IMER- och Genus).

I GAST-projektet har vi framför allt arbetat med kunskapsutveckling genom seminarier och studiedagar, och via teater och drama. Vi har aktivt sökt stimulera forskning och utvecklings- och examensarbeten med genusperspektiv. Detta har vi bl a gjort genom stöd till utvecklande av mediotekets mycket frekventerade ”Kvinnligt –Manligt” avdelning, och genom att instifta ett pris för bästa examensarbete med genusperspektiv. Detta initiativ har Lärarutbildningens jämställdhetsgrupp följt upp - när vårt projekt var avslutat - , och möjliggjort vidare.

Författare till de olika bidragen i denna rapport är medlemmar ur tidigare GAST-gruppen, som presenterar texter utifrån sina speciella kunskaps- och erfarenhetsområden. Arbetsgruppen har bestått av lärarrepresentanter från de olika avdelningarna och ämnesområdena och av studeranderepresentanter.

GAST- projektet kan vidare sägas ha fått ett efterföljande, nu pågående projekt, genom LoK projektet- Läraren och den kulturella grammatiken. I GAST projektet fokuserades genusperspektivet. I LoK-projektet kombineras perspektiven klass, genus och etnicitet vid studierna av skola och barnomsorg. Från denna arbetsgrupp kommer en av medförfattarna, Anders Lindh, och undertecknad som har samordningsuppgifter i båda projekten.

Rapporten är upplagd på följande sätt

Inledningsvis så belyses frågan om varför ser vi det som angeläget med ett genusperspektiv i skola och barnomsorg, liksom i lärarutbildningen. Detta bidrag kommer från Ingegerd Tallberg Broman, som tillsammans med Claes Malmberg varit projektledare för GAST-projektet, vars initiativtagare ursprungligen var Gunilla Svingby.

Därefter följer ett bidrag av en av de två studeranderepresentanterna som ingått i gruppen.

Då projektet avslutats för två år sedan har våra studeranderepresentanter nu hunnit ut i yrkeslivet. De för i rapporten in dessa nya erfarenheter. "En skolvardag sedd ur genusperspektiv" är rubriken på *Anna Sundman-Marknäs* bidrag, som ger ögonblicksbilder och ämnesrelaterade frågor att diskutera vidare kring.

Därefter exemplifieras flera av de tema vi arbetat med under åren-

Maja Lundahl problematiserar kring feminiseringen av skolan och anknuter till de olika rekryteringsprogram, som drivs vid flera lärarutbildningar för att nå en heterogenare lärarstudentgrupp.

Annika Månsson beskriver pedagogers könsbundna föreställningar om barn och därmed sammanhängande interaktionsmönster. Hon utgår i sin framställning från observationsstudier av de minsta barnen i förskolan och från intervjuer med de vuxna. Hon presenterar därmed en del ur sin avhandling: "Möten som formar"

Anders Lindh utgår från gymnasieskolan - och mer specificerat - från yrkesprogrammen med enbart killar. Hur ser de på sin situation? Med svaren sammanfattade i bidragets rubrik: "Det är knappt man vågar tala om vilket program man går på i gymnasiet" I Anders bidrag tydliggörs värdet av en kombination av köns- och klassperspektiv på de problem som diskuteras.

Maria Sandström behandlar ett av de områden som stått i fokus i många skolors jämställdhetsprojekt senare år och som varit angeläget att utveckla vidare kunskap om också i vårt GAST-projekt: Flickor och naturvetenskap – flickor och självförtroende och teknik etc. Maria relaterar lärarstuderandes intervjuer med elever, flickor och pojkar i de senare årskurserna. Hur tänker de om NO? Om skolan?

Maja Lundahl återkommer och utvecklar kunskapsområdet "Kön, undervisning och naturvetenskap" med tankar om vad som kan göras - hur kan undervisningen utvecklas? och varför har undervisningen i naturve-

tenskap blivit som den blivit? Hon diskuterar vad som kan och bör göras och ser förhoppningsfullt fram mot den nya lärarutbildningen.

Mats Greiff's bidrag innebär en problematisering av historieämnet utifrån ett genusperspektiv. Det kan också ses som rapportens exempel på behovet, möjligheten och resultatet av att man gör en analys av sitt ämnesområde med nya frågor och med ett genusperspektiv. "Att synliggöra det som osynliggjorts" är en uppmaning till alla ämnesområden.

Kerstin Martinsson, tidigare studeranderepresentant tillsammans med Anna Sundman Marknäs, avslutar rapporten. – "Från teori till verkliga livet". Vad händer med alla föreställningar och ambitioner när man går från utbildningstid till klassrummet? Jämställdhetsfrågorna var hjärtefrågor skriver Kerstin, verkligheten är nu utmanande och bjuder svårigheter - som att se allas verkligheter, pojkars som flickors, som att själv vara könsvarelse, vara kvinna och ha perspektiv, tankar och språk påverkat av denna tillhörighet etc. Kerstin betonar en positiv hållning trots svårigheterna, med en optimism som är grundad i förespråkandet av kontinuerlig reflektion och analys.

Avslutningsvis vill vi med denna sammanställning av texter stödja intresset för att se och tänka i termer av könsperspektiv under lärarutbildningens praktik- och teoriinriktade studier.

Malmö den 4.1 01

För arbetsgruppen
Ingegerd Tallberg Broman

Ingegerd Tallberg Broman

Genusperspektiv på skola, utbildning och omsorg

Genusperspektiv är ett av flera synsätt som kan läggas på skolans verksamhet dvs på ämnesinnehåll, arbetsformer, lärare och barn/elever, etc. Det finns dock ett stort problem med detta perspektiv såväl i lärarutbildningen som i skolan, vilket även gäller andra problematiserande perspektiv: - Ett antingen/eller problem.

Antingen finns det som det huvudsakliga innehållet: ”idag skall vi ta upp könsperspektiv” och återkommande hos en konsekvent genusengagerad lärare eller så finns inte könsproblematiseringen med alls. Det senare gäller kanske mycket som ni möter i lärarutbildningen. Köns/genusperspektiv med problematisering utifrån ”han och hon” - är frånvarande i läroböcker, i genomgångar, i tentamina. Undervisning och läromedel behandlar barnet, den unge, eleven, ämnet, verksamheten, läraren, som ett könsneutralt – och även ett klass- och etnicitetsneutralt faktum. Detta begränsar förståelsen av verkligheten och gör den också i många fall omöjlig att begripa.

Samma mönster kan ses i forskningen om skola och barnomsorg. Antingen diskuteras utifrån könsperspektiv genomgående och ofta ensartat, eller så är närmandet helt utan reflektioner om betydelsen av kön i undervisning, i ämnesinnehåll, i arbetssätt, i betygssättning och bedömning, i utvecklingsvillkor och lärande etc. Detta innebär också att könsforskningen och könsperspektiv på skola och undervisning ofta blivit marginaliserad. Den utgör liten sektion för sig i annexet till den verkliga skol- och förskoleforskningen.

Könsperspektiv kan, naturligtvis på olika sätt och med olika dominans, läggas på i stort sett alla fenomen i omsorg och utbildning. I denna inledande text skall några frågor beröras:

- Vad kan det betyda att problematisera utifrån kön?
- Hur har intresset för könsperspektiv på skola och barnomsorg varit i olika tidsperioder?
- Är kön en pedagogisk fråga?
- Vilka jämställdhetsprojekt bedrivs i förskolor och skolor?
- Vilka könsrelaterade problem är mest påtagliga i förskola och skola idag- exempel

Att problematisera utifrån kön / genus

Att problematisera utifrån kön/genus kan innebära att försöka fånga hur man i olika tider och i olika kulturer sett och ser på kön, på vad som är kvinnligt och manligt och vad detta har betytt för skola, utbildning, arbetsliv. Vidare att försöka fånga och göra sig medveten om: Hur framställs och beskrivs män och kvinnor idag t ex i texter som läroböcker, barn- ungdomsböcker, i filmer, i videospel, i reklam? Hur associerar jag själv till begreppen man- kvinna? Vad lägger jag i begreppen manligt och kvinnligt? Vilka är föreställningarna? Vilket innehåll lägger vi i termerna och var går gränserna?

Några pojkar 6 år gamla fick frågan om vad de tänkte på när det gäller vad som kännetecknar en flicka respektive en pojke.

En av pojkarna svarade:

- En flicka har långt hår, örhängen och halsband. En pojke har kort hår.- Flickor kan dansa. Intervjuaren frågar: är det något du är bättre på för att du är pojke? (lång tystnad) – Att busa
- Mattias 5 ½ svarar: Pojkar bygger gevär och raketer och hus av små- lego. Flickor är bättre på att leka ”Mamma, pappa barn”. Men det är tråkigt med dockor och nu orkar jag inte sitta är längre”.

Så svarar några barn i förskoleåldrarna och med åren kommer de att utveckla innehållet i sina könsbegrepp. Då föreställningarna om kön i hög grad påverkar vårt handlande är det viktigt att som pedagog/lärare göra sig medveten om dessa. Maskulinitets- och feminitetsföreställningarna beskriver innehåll och sätter gränser i genuskonstruktionerna.

Man är inte man blir – och läraren / pedagogen har här en viktig roll

Barnen/eleverna formas och formar sig till flickor respektive pojkar under de många förskole- och skoloråren. *Man är inte man blir*, för att omformulera ett känt uttryck - ”Vi föds inte till flickor vi görs till det”, som den franska filosofen och författarinnan Simone de Beauvoir skrev i den uppmärksammade boken ”Det andra könet” (1949). Senare tänkande betonar även individernas egna formandet. Vi gör också oss själva. Vi medverkar aktivt till skapandet av vårt genus. Genus skapas i interaktion - och mitt i detta samspel står pedagogen och läraren med sitt aktiva, ofta omedvetna, formande av genus.

Begreppet genus

Begreppen inom könsforskningen har varierat och utvecklats. Från uppdelningen i två grupper, i flickor-pojkar, i män-kvinnor har följt begrepp som markerar *variationen* inom grupperna. En riktning inom forskningen framhåller också att då skillnaderna mellan individerna är större än mellan könen, bör kön som indelningsgrund inte användas.

Begreppet gender, i översättning här genus, började användas inom den anglosaxiska kvinnoforskningen på 1970- talet. Under senare delen av 1980- talet och på 1990- talet har begreppet genus varit flitigt använt i debatten och forskningen inom området. Begreppet markerar den sociala relationen i kön. Det tydliggör att relationen mellan könen, liksom flickors och pojkars beteenden, egenskaper, sysslor etc inte är biologiskt givna utan socialt och historiskt konstruerade. Hur vi utformar vår kvinnlighet respektive manlighet är resultatet av en social anpassning och en konstruktion i relation till de omgivande sociala villkoren.

Vad som är kvinnligt respektive manligt, pojkaktigt/flickaktigt är relaterat till tid, plats och sammanhang. Varje individ är olika beroende på plats, situation och sällskap men inom vissa *genusgränser*.

I stora delar av könsforskningen undviks numera analys efter indelningar som hänvisar till tudelningen: flickor-pojkar respektive män- kvinnor. Begrepp som maskuliniteter och feminiteter markerar istället mångfalden i möjliga uttryck och innehåll i manligt/kvinnligt. Man vill härmed markera att det finns inget bestämt som är manligt eller kvinnligt. Det finns inget manligt- kvinnligt språk; manligt och kvinnligt ledarskap - *det finns många* - relaterade till tid och sammanhang.

Genusgränserna

Genusgränserna är ibland viktiga att upprätthålla. Man kan förlora, eller hota, sin manlighet eller sin kvinnlighet om man ägnar sig åt fel saker, fel yrken, fel ämnen. Överträdelser karakteriseras som att man beter sig omanligt eller okvinnligt. Många historiska exempel finns av reaktioner på gränsöverträdelser i form av bestraffningar, förnedringar, förlöjligande etc. Här tycks det vara så att det är farligare eller värre för en pojke eller man att överträda acceptabelt beteende för sitt kön. Att vara en flickaktig pojke, att bete sig som en kärring, mjukis, eller som ett fruntimmer utmanar starkare än flickors utvidgning av sina genusgränser, dvs vad som kan tänkas vara tillåtet för tjejer, kvinnor i den kulturen och tiden.

”Ska vi ha män i förskolan ska det vara ”riktiga män”, kommenterar kvinnliga förskollärare redovisade i olika studier (bl a berört av Havung, 2000; Vallberg-Roth, 1995). Ja vad är det? Och förlorar en ”riktig man” sina egenskaper och benämning om han verkar i de kvinnodominerade undervisnings- vård- och omsorgskulturerna? Att vara könsbrytare vad gäller yrkesval påverkar i många avseenden.

Kommentarerna kan vara hårda även för kvinnliga könsbrytare. Även här lurar förlust av genus. Ett historiskt exempel skall ges från ett mycket könsladdat yrkesområde, ledarskapet för skolan.

” De quinnor som passa i skolan, äro ej egentligen quinnor till sin karakter, utan män. Har en quinna länge förestått en skola, så får man se att hon förlorat sin quinnlighet ”(Rohde, Örebro 1868, citerad i Florin 1987, s 32)

Här kan man diskutera vidare: Vilken betydelse har könsaspekter i det yrke jag arbetar i eller skall utbilda mig till? I de kunskaps- och ämnesområden jag studerar? De föreställningar om kön som är de dominerande kommer att leda till handlingar på alla områden. Detta är tydligt i såväl organisation av utbildning, som i praktiskt pedagogiskt handlande.

Föreställningar om kön

Så hur ser då föreställningar om manligt-kvinnligt i olika tidsperioder och situationer ut? Trots föränderlighet återkommer många drag exempelvis i beskrivningen av manlighet. Nordberg (2000) beskriver i en artikel om ”Macho eller mjukis” hur manlighet uppfattas i 1930-talets Värmland och

vid intervjuer med unga män som arbetar i kvinnodominerade yrken i nutiden. Uppteckningarna från 1930-talet ger ungefär samma innehåll som i de långt tillbaka i tiden upptecknade isländska sagorna: Exempelvis fysisk styrka, uthållighet, och förmåga att ta hand om de sina.

I dagens föreställningar om maskulinitet och manlighet är bilden mer splittrad. Föreställningen om mannen som den mer rationelle, till skillnad från den emotionella relationsinriktade kvinnan är dock mycket tydlig (Nordberg, 2000). Claes Ekenstam framhåller självbehärskning, som ett karaktärsdrag som drivits långt i den manlighet som tagit form i det moderna samhället. ”Mannen ska vara stark, stå upprätt och låta sig ledas av sitt förnuft (Ekenstam, s 157, 2000). Självbehärskningen, att ha egen kontroll beskriver också Nielsen som honnördrag i manligheten på nästan samma sätt från år 1869. Så beskriver han i skriften ”Huruledes ynglingar blifwa män:

”En man är den, som är herre öfwer sig sjelf, öfwer sina begär och krafter. Och den som fullkomligt kan styra sig sjelf och andra är den bästa man”.

För att återvända till den pedagogiska världen skall ges exempel på hur föreställningar om kön påverkat utbildnings- och skolpolitik. Med föreställningar om kön som placerade *kvinnan som natur*, och *mannen som kultur* utvecklades skolor och universitet. Kvinnan stod för det praktiska, mannen för det teoretiska. Man och kvinna var helt olika väsen och skulle också hållas åtskilda. Den franske 1700-tals filosofen J-J Rousseau och den svenska Skolkommittén 1918 får exemplifiera:

- Rousseau uttrycker sina föreställningar, som vida påverkat många tankar om mäns och kvinnors plats i utbildning och samhälle bl a så här:
”Det är kvinnornas sak att tillämpa principerna, mannens att finna dem”
och:
”Snilleverk överstiger deras förmåga, likaså ha de varken tillräcklig noggrannhet eller uppmärksamhet för att med framgång idka de exacta vetenskaperna”

- 1918: års skolkommitté uttrycker sin föreställning om genus relaterat till ung kvinna på följande sätt:

ur hygienisk synpunkt hade invändningar rests mot samundervisningen främst, medan flickorna, vilkas organism det vore angelägnast att skydda mot intellektuell överansträngning utsattes för samma krävande uppgifter som gossarna”

Motsättningar i könsuppfattningar ger stora kulturkrockar

Innehållet i könskategorierna kvinna respektive man varierar stort över tid och i olika klass- kultur- och etnicitetsrelaterade grupper. I ett samhälle av stor mångfald som exempelvis de senmoderna storstäderna bryts föreställningar om kvinnligheter och manligheter mot varandra. Mycket skiftande, och för den enskilde motsägelsefulla förväntningar föreligger då ofta på samma individ, från hemmet, släkten, kompisarna, lärarna. För barnen och ungdomarna utgör detta myller av föreställningar, om hur man skall vara som tjej eller kille, stora påfrestningar i sökandet efter och utprovandet av den egna identiteten. Flera exempel har beskrivits under senare år. Det har då ofta berört tonårsflickor och pojkar som tillhör två kulturer, den svenska skol- och ungdomskulturen och familjens hemkultur, med mycket olika signaler om vad som är möjligt och lämpligt.

”Vi har inte problem med det”

Att ställa frågor utifrån köns- / genusperspektiv kan vara komplicerat. Vi menar så olika när vi talar om dessa frågor och då ju dessa frågor inbegriper oss själva är det lätt att man känner sig anklagad och hotad och det leder lätt till avvisande, ibland snarast aggressiv hållning.

Frågor om betydelsen av könstillhörigheten på olika didaktiska/pedagogiska områden möts därför ibland av ett första avvisande. ”Det görs ingen skillnad mellan flickor och pojkar här.” ”Vi har inte problem med det.” ”Här behandlas alla lika - eller det är från individ till individ.” Eva Gannerud (1999) beskriver från sin studie om lärarinnor att de flesta inte tycks ha reflekterat över vad deras eget kön betyder för deras situation på arbetsplatsen och för deras arbete. De ser snarast denna typ av frågor som ett ifrågasättande och svarar undvikande: ”Jag har inte haft något problem med det”!

Studera –observera-- analysera

En bra väg förbi dessa hinder är dock att ge sig i kast med egna observationer och analyser.

När det gäller sådana områden som kommunikation och bedömning kan det varit ganska näraliggande att se betydelsen av könsaspekter. Visst vi talar olika till pojkar och flickor, vi uppmärksammar dem för olika saker och förväntar oss olika saker av dem i hur de skall uppföra sig och vara.

När det gäller problematisering av andra områden som t ex synsättet på innehållet i förskolan och skolan, på ämnesinnehållet, ämnet, kan det varit mera komplicerat. Här har normen blivit så tydlig att det framstår som den enda möjligheten, det sanna och rätta. Att förskolans innehåll är tydligt präglad av att det utarbetats och definierats av en mångårig pedagogisk kvinnokultur kan vara begripligt på ett sätt, men vad betyder det för innehållet? Finns det andra möjligheter att se på innehållet i en förskola? Hur starkt könsrelaterat är innehållet? Vad händer exempelvis när personalen till hälften består av manlig personal? Forskning redovisar att när fördelningen mellan könen är mycket ojämn påverkar det underrepresenterade könet knappast alls innehållet och verksamhetens uppläggnings. (Havung, 2000)

Ja kan innehållet se annorlunda ut? Kan ämnet avgränsas och innehållsbestämmas på ett annat sätt? Vad har osynliggjorts? Här har diskussionen inom många ämnesområden varit komplicerad. ”Det finns inga könsaspekter att lägga på detta ämnet, matte är matte och fysik är fysik”. ”Det har ingen betydelse om vi pratar om män eller kvinnor, flickor eller pojkar- Ämnet är som det är av vetenskapliga skäl, och innehållet är inte relaterat till könsaspekter. Framför allt inte inom naturvetenskaperna”. Så kan en framställning vara, och här finns mycket att fundera vidare kring. Hur bestäms innehållet i verksamheten? I ämnet -? Vad sysslar man med och vad skulle kunna finnas med, vad saknas? I att utforska skola, omsorg och undervisning med köns / genusperspektiv ingår en uppmaning att problematisera sin egen verksamhet och sitt eget kunskaps- / ämnesområde.

Intresset för könsperspektiv på skola och barnomsorg

Intresset för könsperspektiv på skola och barnomsorg har varierat kraftigt. Forskning har senare år producerat en hel del kunskap som belyser problem kring "en skola för alla". Först år 1962, genom grundskolans genomförande, fick Sverige en skola för alla barn. Dessförinnan redovisar den svenska skolhistorien en uppenbart köns- och klassegregerad skola (tex Arnman & Jönsson, 1983, 1986; Florin, & Johansson, 1993; Kyle, 1972; Nordström, 1987; Rudvall, 1995). Barnomsorg och skola har fått ett uppdrag att ge alla barn lika möjligheter. Men blev den en möjlighet för alla? Var den en god uppväxt- och utbildningsmiljö för alla? Den stora tillfredsställelsen att skapat en gemensam skola för alla barn efter en lång politisk kamp följdes av kritiska frågor.

Klass- och social bakgrund som kritiskt perspektiv på "en skola för alla"

Det perspektiv som först applicerades i en kritisk granskning var klass/socialgruppsrelaterat. Undersökningar, som inkluderat socioekonomiska data har visat på skillnader, vad avser utformningen av förskolans/skolans vardag, innehåll och det professionella uppdraget, i olika typer av områden (Svenning & Svenning, 1979; Arnman & Jönsson, 1983). Några av de kritiska frågor som ställdes var hur barn från olika sociala bakgrunder mötte skolans värld, och vilka värderingar, normer och kunskapsbegrepp som genomsyrar skolan samt vilket språk och kommunikationssätt som tillämpas.

I svaren beskrevs en sorterande och segregering skola. Den tydligt formulerade ambitionen att skolan skulle ha en utjämnande effekt syntes ha alltför bristande redskap för sitt förverkligande. Det saknades såväl kunskaper, medvetenhet som ekonomiska resurser.

Kön som kritiskt perspektiv på en "en skola för alla"

Under 1980-talet, och framför allt under 1990-talet, har den kritiska granskningen av förskolan och skolan tillförts nya frågor och då först från ett könsperspektiv (exempelvis Einarsson & Hultman, 1984; Staberg, 1992; Tallberg-Broman, 1998; Wernersson, 1989, 1991; Vallberg Roth, 1992; Öhrn, 1990). Frågorna har bl a behandlat vem skolan och dess un-

dervisning främst vänder sig till. De har också kunnat vara om vi fått en skola där pojkar dominerar? och där flickorna intar passiva eller stödjande lyssnarroller? Under 1990-talet har också andra frågor formulerats - är det snarare så att skolan representerar en kvinnodominerad arbetsmiljö med språk, värde och normer utvecklade av och i en kvinnokultur, med mindre möjlighet till förståelse och förmåga att hantera uppväxande pojkar? (Connell, 1994; Kryger, 1990, 1993; Nordahl, 1996, 1996)

Under senare tid har flickornas generellt högre betygsnivå diskuterats. Flickor har genomsnittligt högre betyg och högre meritvärde än pojkarna nu genom hela skolsystemet, med några få undantag då framför allt ämnet Idrott och Hälsa. Varför dessa skillnader? Är skolan framför allt flickornas möjlighet, där de med stor insats kan ta tätpositioner, medan fritiden utgör mer betydelsefulla arenor för pojkarna att hävda sig på? Är flickornas omtalade skolframgång i form av betyg och meritvärden snarare ett tecken på underordning och osjälvständighet? Och vad är det lärarna bedömer?

Etnicitet som kritiskt perspektiv på en "en skola för alla"

Under de senaste åren har granskningen av skolan också skett utifrån skolverkligheten för barn och ungdomar med annan etnisk bakgrund än majoritetskulturen. Representerar denna "krock eller möte" för barnen? Vad vi ser är att en allt större grupp elever, inte minst med invandrarbakgrund, misslyckas i skolan, många på grund av alltför dåliga kunskaper i svenska. Tydligt är också en ökad segregering och en allt större diskrepans mellan de som är elever och de som är lärare. Det blir ett slags ond cirkel där elever med invandrarbakgrund förknippas med något negativt och förklaringen till deras misslyckande formuleras i kulturella termer (Lahdenperä, 1997).

Perspektivfrågorna tycks alltså i svensk skolpolitik och i projekt som syftar till utveckling eller utvärdering av skola och barnomsorg snarast representera modellen: Ett perspektiv i sänder. Fokus under en tidsperiod åt ett av dem, i en annan något annat. Dock skall väldigt tydligt konstateras att utvidgad förståelse och djupare mening i vad man ser får man när man kombinerar dessa tre närmande kön, klass, etnicitet och dessutom placerar den studerade frågan, själva problemet, i sitt lokala, kontextuella sammanhang.

Från ideologi till pedagogik

Förutom en strävan till att kombinera problematiseringen av skola och barnomsorg till att se dessa utifrån flera perspektiv, så föreligger också en förändring i hur man ser på könsfrågor och jämställdhetsarbete. Från att ha varit mer ideologi har det blivit pedagogik. Därmed har det i allra högsta grad hamnat på lärarutbildningens och lärarnas bord.

Kön som pedagogisk fråga – med krav på didaktiska svar från läraren

I Utbildningsutskottets betänkande (1994/95: UbU18) sammanfattas att:

Regeringen anser att *jämställdhet* mellan könen bör lyftas fram som en pedagogisk fråga, som förutsätter grundläggande kunskaper om rådande könsmönster. Ett sådant synsätt måste få konsekvenser för en rad områden: Lärarutbildning och lärarfortbildning, forsknings- och utvecklingsarbete, uppföljning och utvärdering, men framför allt för det dagliga arbetet i skolan, framhåller regeringen (s 14)".

Förändringen vad gäller förhållningssättet till frågor som handlar om könsperspektiv inom skolvärlden kan skildras som att man omvandlat *en ideologisk fråga till bli en pedagogisk fråga*.

Frågor om rättvisa, makt- omfördelning av makt, av rättigheter och skyldigheter kan ses som ideologiska könsfrågor. Kön som pedagogisk fråga handlar om exempelvis val av undervisningsätt, ämnesinnehåll, klassrumsinteraktion, samtalsmönster, bedömningsdimensioner, pedagog-läroroll, ledarskap etc. När man ser kön som en pedagogisk fråga blir det pedagogens och lärarens ansvar att skaffa kunskap om detta och att ta hänsyn till detta i sitt arbete.

Jämställdhetspedagogik och projekt i förskolor och skolor

Från framhållande av likhet till att bejaka skillnader

En jämlikhetsideologi i form av *likhetsideologi*, där alla skall behandlas lika och där könsneutralitet råder har länge genomsyrat utbildnings- och barnomsorgskulturerna. Barnet, eleven och den unge ses här främst som en individ och inte som en flicka eller en pojke med skillnader i villkor och uppväxtkulturer. Målet med jämställdhetsarbete blir med de utgångspunkterna att behandla flicka och pojke lika.

Senare tid har andra närmande till problematiken fått ökat utrymme och resonemang utifrån flickors och pojkars *olikheter* - i intressen, i utvecklingsförlopp, inlärningsstrategier, etc. - har erövat en plats såväl i diskussionen som i olika projekt. Detta har ökat intresset för frågorna.

Sammanfattningsvis kan sägas att många åtgärdsförsök för ökad jämställdhet utifrån olika utgångspunkter och föreställningar är under genomförande runt om i skolorna. I Sverige har bl a skolverket gjort många försök, under främst 1990-talet, att samla in och sprida kunskap om könstillhörighetens betydelse för utveckling, uppfostran och undervisning. Mycket av arbetet är, och har varit, avhängigt av enskilda entusiaster och företrädare såväl bland lärare, forskare, som tjänstemän. Framhållandet av vikten av ett genusperspektiv i pedagogik/ didaktik har stärkts i retoriken och myndigheternas stöd föreligger, men den är dock ej inlemmad i skolans och barnomsorgens huvudfåra och förståelse för sitt uppdrag generellt

Några exempel på aktivt jämställdhetsarbete från barnomsorg och skola skall nämnas: först den uppenbara fokuseringen på stöd åt flickor i projekten, därefter exempel på könsindelade grupperingar.

Flickor i fokus

Flickorna har generellt uppmärksammats mest i skolornas jämställdhetsprojekt. Liksom i skolforskningen med könsperspektiv. Det har då handlat om att stödja flickor och naturvetenskap, flickor och teknik, flickor och datorer i många skolexempel. Flickorna ges speciell undervisning, mer omfattande undervisning, annan typ av undervisning eller sommarkurser, och extrakurser för att stödja deras utveckling inom områden

där man uppfattar att pojkarna som grupp har ett försteg. Något liknande generellt mönster finns icke för stöd åt pojkar i andra ämnesområden. Här återfinns mer enstaka projekt där pojkar fokuseras för selektiv träning i språk, i läsning, samt med emotionella och sociala uppgifter.

Könsuppdelad verksamhet

Könssegrerade grupper har använts inom flera ämnen, som i matematik, No-ämnen, svenska, musik, gymnastik, slöjd och i smågruppsindelningar inom klassens ram t ex i hemkunskap. Utgångspunkten är att könsuppdelade grupper kan erbjuda bättre undervisningsmöjligheter och ett mer avpassat innehåll på områden och i ämnen som på något sätt "tillhör" det ena könet mer än det andra. Det uttrycks som att de är könskodade kvinnligt, flick- eller manligt, pojk-. I vår utbildningshistoria återfinns många tydliga exempel på könskodning. Bara för män, bara för kvinnor. Vår nuvarande gymnasieskola har i de mer yrkesinriktade program en tydlig könsmärkning av program, med tydliga flick- och pojkprogram. I dessa är dominansen av det ena könet mycket påtaglig 80-95 procent. Det gör det betydligt svårare för den som tillhör det underrepresenterade könet, något som är speciellt märkbart bland flickor som väljer de yrkesinriktade "pojckprogrammen". Här är avhoppet i det närmaste 50 %. Könsmobbing, även från lärarens sida, anges ofta som skäl till avhoppet.

Där det har varit möjligt har prövats med att tillfälligt ha helt könsuppdelade grupper där flickor t ex på el-, bygg- och industriprogrammen och omvänt pojkar på textil- omvårdnad- och barn- och fritidsprogrammen därigenom kan få större, och avpassat, psykiskt utrymme i undervisningen.

Könsuppdelad verksamhet används också inom socialt betonade områdena inom skolan. På många skolor har samtalsgrupper för flickor utvecklat, där vardagsliv och relationer kan diskuteras, många gånger under ledning av kuratorn eller skolsköterskan. På senare år har även flera pojkgrupper organiserats, där samtalen då oftast är kombinerade med mer aktiviteter, exempelvis har man haft video + samtal, aktivitet + samtal osv. etc. I flickgrupperna är då oftast ledaren / ledarna kvinnor, i pojkgrupperna är det manliga ledare.

Det är angeläget att diskutera varför könsuppdelning kan anses vara nödvändigt, när, hur och med vilket innehåll? Det finns ofta trender och

mode i den pedagogiska världen. Viktigt är att pröva och diskutera arbets-sätt och uppläggnings mot barnomsorgens och skolans mål.

Jämställdhet och genus i styrdokument

För grundskolans del kan genomslaget för något som kan kallas jämställdhetspedagogik sägas ha kommit i samband med Lgr 69. I 1962 års läroplan finns begreppet jämställdhet inte med. I Lgr 69 däremot formuleras ett brett närmande till begreppet jämställdhet och området behandlas utförligt (Hjälmeskog, 1996; Zachari, 1996). Läroplanen uttrycker att pojkar och flickor skall behandlas lika.

1979 fastställdes i skollagen att skolan skulle verka för jämställdhet. 1979 tillkom också statens arbetsmarknadsnämnd (SAMN), som bl a fick till ansvar att stödja och stimulera jämställdhetsarbete. Sedan 1 juli 1980 finns lagen om jämställdhet mellan kvinnor och män i arbetslivet.

I Lgr 80 talas om jämställdhet och könsjämlighet. Jämställdhetsproblemet sågs framför allt som en attityd- och informationsfråga. Det in- nebar också att satsningarna bestod av informations- och rekryteringskampanjer exempelvis för att ändra traditionella könsval.

I Lpo 94 betonas jämställdhet som en värdegrund. Ett ökat jämställdhetsarbete inom den obligatoriska skolan framhålls från politiskt ansvarigt håll som mycket angeläget. Bl a framhävs just problemen kring ungdomarnas starkt könsrelaterade val av utbildningslinjer och vägar. Detta beskrivs vara till förfång för förändringen av arbetsmarknaden och ungdomarnas personliga utveckling och framtidsmöjligheter. Att arbeta med jämställdhetsfrågor inom skola och utbildning framställs från skolmyndigheterna som en *pedagogisk fråga*, där den enskilde pedagogen har ett *professionellt ansvar* att kunna hantera detta område (Utbildningsdepartementet Ds 1994:98). Det ska inte gå att undvika frågan, den skall vara en del av det professionella ansvaret. Pedagogen måste utbilda för framtiden, både av rättviseskäl och pga samhällets krav.

I Lpo 94 formuleras jämställdhetsinriktningen på följande sätt:

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

pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörigheten "(Lpo 94, s 15).

Lpo 94 formulerar att jämställdhet är en *värdegrund*.

Senare års könsrelaterade skolproblem:

Några exempel på senare års mer provocerande och uppenbara könsrelaterade problem skall beskrivas:

- Klimatet ute i skolorna har blivit sämre, så beskriver många. Det finns en råare ton på många ställen och ett hårdare klimat. Många fall av könsrelaterad mobbning finns i våra förskolor och skolor.
- Alltför många pojkar fungerar ej väl i skolan. De reagerar med att vara "störiga", de är okoncentrerade, tar mycket tid och uppmärksamhet och låser klassrumsarbetet. En oroande andel, och det handlar om pojkar framför allt, marginaliseras och hamnar utanför skolans arbete och får svårigheter med framtida utbildningsmöjligheter. Detta utgör ett allvarligt såväl nationellt som internationellt problem, både för den enskilde eleven och för samhället och dess integration.
- Språket har på en del skolor förråats och sexualiserats. Bögdjävlar, hora - Könsorden riktas såväl till lärarna och till kamraterna. "Jävla hora, jävla kärring sa de till mig - och jag är bara 27 år" skriver en lärarstuderande i sin praktikrapport.
- Behovet av en heterogenare lärargrupp har också inneburit att många kvinnor känt sig allvarligt ifrågasatta. De är för många! De skulle hellre vara män! Män behövs mer, och män t.o.m. avlönas mer. Kvinnliga lärare och lärarstuderande redovisar också kulturkrockar och ifrågasättande av sig själva som ledare att respektera. Skolan ropar efter karlar och polis- och den kvinnliga personalen kan känna sig kränkt i flera avseenden såväl av elever, någon gång av föräldrar, men oftare av massmediadebatten och skolpolitiken.

Här finns många engagerande och dynamiska problem att förbereda sig för genom djupare studier och diskussioner. I senare myndighetstexter understrykes också värdegrundsfrågorna och att elever skall hindras från att utsätta varandra för kränkande behandling. Det är en daglig utmaning i skolan!

Skollagen 1 kap. 2 §

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar i skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan

- främja jämställdhet mellan könen
- bemöda sig om att hindra varje försök från elever att utsätta andra för kränkande behandling.

Arbete med könsperspektiv och jämställdhetsfrågor i lärarutbildningen

I propositionen "Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet" (1994/95:164) framhålls lärarutbildningarnas roll i jämställdhetsarbetet.

"Särskilt bör jämställdhetsarbetet intensifieras vad gäller lärarutbildningarnas kunskap om jämställdhetsfrågor, könstillhörighetens betydelse i undervisningen och den sociala miljön i klassrummet måste finnas hos alla lärare" (Regeringens proposition 1994/95:164 s 23).

I arbetet med jämställdhetsfrågor i lärarutbildningarna är det av stor vikt, att de studerande själva får styra vilka frågor som utmanar dem och väcker deras intresse. Området har för många behandlats tidigare under skolorn och i allmän samhällsdebatt. De lärarstuderandes erfarenheter av jämställdhetsfrågor i vid mening, skiljer sig också ofta från den undervisande lärarutbildarens. Behovet av att man själv definierar problemen och söker vidare kunskap är mycket tydligt för att det skall kunna bli ett utvecklande arbete och en integrerad del i en framtida pedagogkompetens (Hägglund, m fl 1997).

Problem behöver formuleras på fler sätt och med mångahanda utgångspunkter. Nödvändigt och viktigt är det som påbörjats, men vidare angreppssätt krävs för utveckling av jämställdhetsåtgärderna och forskningsområdet. Jämställdhetsarbetets syften och åtgärder måste också problematiseras utifrån olika perspektiv. Vad är egentligen syftet?

Nyfikenhet på varandras infallsvinklar och erfarenheter, öppenhet och tolerans även för vildvuxenhet bland åsikter är mer befrämjande för utvecklingen av kunskaper och förståelse för relationen kön - skola - samhälle. I skolan och under utbildningen har de studerande möjligheter att lära mycket av varandra. Och visst kan man utgå från att varje blivande pedagog och lärare OCH deras blivande elever intresserade av dessa frågor bara de får för dem rätt startpunkt för vidare frågor.

Cecilia Eidem och Gunilla Halsius, lärare vid Vilunda gymnasiet avslutar sin rapport "Bland primadonnor och strömkarlar - om kön, ämnesinnehåll och arbetssätt i gymnasieskolan" (Skolverket, 1994, s 110)

"det påstås ofta att ungdomar avvisar diskussioner om jämlikhet mellan könen. Våra erfarenheter är rakt de motsatta. Eleverna vill tala om detta och i alla slags klasser blir debatterna livliga när kvinnors och mäns villkor i gårdagens, dagens och morgondagens samhälle kommer på tal. Hur kan det vara annorlunda? Det handlar om de ungas liv".

Ingegerd Tallberg Broman, docent i pedagogik Jag arbetar som undervisare och forskare i pedagogik. Jag arbetar nu framför allt med grundskollärautbildningen, magisterutbildningen i utbildningsvetenskap och forskarutbildningen i pedagogik. Mina huvudsakliga kunskapsområden är förskole- och skolhistoria samt läraryrkenas innehåll, förändring och kvalificering. Genusperspektivet ser jag som tillämpbart och nyskapande i all undervisning och forskning.

Referenser

- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1983). *Segregation och svensk skola. En studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Arkiv.
- Arnman, Göran & Jönsson, Ingrid (1986). *Olika för olika. Aspekter på svensk utbildningspolitik*. Lund: Arkiv.
- Beauvoir, Simone de (1949, 1999). *Det andra könet*. Stockholm : PAN pocket.
- Connell, Robert W. (1994). *Teaching the Boys*, paper, Faculty of Education, University of Sidney.
- Einarsson, Jan. & Hultman, Tor G.(1984).*Godmorgon pojkar och flickor*. Stockholm: Liber..
- Ekenstam, Claes (1999). Rädd att falla : gråtens och mansbildens sammanflätade historia I: Anne Marie Berggren (red.) *Manligt och omanligt i ett historiskt perspektiv*. Stockholm : FRN Ss.157-173
- Florin, Christina (1987). *Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliserings-processen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla (1993). "*Där de härliga lagrarna gro...*" *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*. Stockholm: Tiden.
- Gannerud, Eva (1999). *Genusperspektiv på lärargärning : om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg studies in educational sciences ; 137.
- Havung, Margareta (2000). *Anpassning till rådande ordning : en studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Malmö : Studia psychologica et paedagogica.
- Hjälmeskog, Karin (1996). "*Vi har börjat prata om det...*" *Om jämställdhet i lärarutbildningen*. Stockholm: Högskolverkets rapportserie 1996: 1 R.
- Hägglund, Solveig.; Wernersson, Inga. & Öhrn, Elisabet. (1997). Avslutande kommentar. I: Skolverket. *Utvärdering av lokala jämställdhetsprojekt inom JÄMSAMs nätverk*. Skolverket: Rapport nr 97:305, Ss 57- 62.
- Kryger, Niels (1990). Drengapedagogik? I: H. Jacobsen, & L. Højgaard, (Red.) *Skolen er køn*. København: Ligestillingsrådet, Ss. 81-93.
- Kryger, Niels (1993). Grabbarna i prydighetens skola. I: *Visst är vi olika!* Stockholm: Utbildningsdepartementet, Ss. 15-17.

- Kyle, Gunhild (1972). *Svensk flickskola under 1800-talet*. Göteborg: Kvinnohistoriskt Arkiv.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Nordberg, Marie (1999). Macho eller mjukis : om historiska ideal, könskonstruktioner och manligt identitetsskapande på kvinnodominerade arbetsplatser. I: Anne Marie Berggren (red.) *Manligt och omanligt i ett historiskt perspektiv* Stockholm : FRN ss 275-295.
- Nordahl, Bertill (1996). *Hankön i skolan : en debattbok om pojkar i en kvinnovärld*. Lund : Tiedlund.
- Nordahl, Bertill (1996). *Vilse i damdjungeln : en debattbok om pojkar i barnomsorgen*. Lund: Tiedlund.
- Nordström, Marie (1987). *Pojkskola Flickskola Samskola. Samundervisningens utveckling i Sverige 1866-1962*. Lund: Lund University Press.
- Rudvall, Göte (1995). Parallellskola - enhetsskola - mångfaldsskola. Likvärdighetsfrågor i svensk skola under 70 år (1919-1989). I: *Likvärdighet i skolan - en antologi*. Stockholm: Skolverket. Ss. 79-167 (1992).
- Skolverket. *Bland primadonnor och strömkarlar. Om kön, ämnesinnehåll och arbetssätt i gymnasieskolan*. Skolverkets rapport 48.
- Staberg, Els-Marie (1992). *Olika världar skilda värderingar*. (Ak. Avh.) Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.
- Svenning, Conny & Svenning, Marianne (1979). *Daghemmen, jämlikheten och klassamhället*. Lund: Liber.
- Tallberg-Broman, Ingegerd (1998). *De lärarstuderande och könspektiven*. Malmö: Pedagogisk-psykologiska problem, Nr 640.
- Vallberg Roth, Ann-Christin (1992). Kön, jämställdhet, jämlikhet och hierarki i relation till pedagogisk kvalitet i förskolan. *Pedagogisk - psykologiska problem* (Malmö: Lärarhögskolan), nr 569.
- Wernersson, Inga (1989). *Olika kön - samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevens könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. F 89:1. Vad säger forskningen? Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, Inga (1991). *Könsskillnader i gymnasieskolan. En kunskapsöversikt*. F91:2 Vad säger forskningen? Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Zachari, Gunilla (1996). Jämställdhet i skolan ur tre läroplaners perspektiv. *Skolbarn*, 6(6), 32- 34.

Öhrn, Elisabet (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktionen. En observations- och intervjustudie av högstadielevs lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Anna Sundman Marknäs

En skolvardag sedd ur genusperspektiv

Att vi som pedagoger måste förhålla oss jämställt och beakta genusperspektivet i undervisningen var för mig en självklarhet under utbildningstiden. Det är fortfarande självklart att det är så, det är dock inte lika självklart hur det skall genomföras. Nedan följer en beskrivning av min syn på skolvardagen, som den ter sig för flickor och pojkar och för mig som tämligen nytexaminerad pedagog.

Genus i undervisningen har minst två sidor; dels den sida som handlar om elevernas skolvardag och hur den gestaltar sig utifrån ett genusperspektiv, dels den innehållsliga sidan, där stoff och metoder återfinns.

Färden genom skolsystemet

Flickors beteende premieras i förskolan. De bråkiga, livliga pojkarna hålls tillbaka och dämpas av välmenande pedagoger, som till största delen är kvinnor. Flickorna blir tidigt hjälpfröknar och lär sig vad som är accepterat; att vara lugn, att hjälpa till, att föra lågmälda samtal. Killarna lär sig att stå i ständig opposition till de vuxna i skolvärlden, deras beteende är inte accepterat och ofta utsatt för korrektion. De måste kämpa för att få utrymme. Så upplevs ofta inte situationen av pedagogerna. Man upplever att pojkar tar mycket kraft på bekostnad av flickorna. Att flickorna hela tiden får stå tillbaka, de klarar ju sig så bra själva. Först på högstadiet börjar det sakta vända till pojkarnas fördel. En orsak kan vara att andelen manliga pedagoger ökar, en annan att arbetssätt och innehåll i undervisningen förändras. Nu gäller det att ta sin plats i skolsalens offentliga rum, det gäller att ha synpunkter och kunna diskutera. Pojkarna vinner mark. De gamla undersökningarna om talutrymme i klassrummet håller fortfarande; läraren talar två tredjedelar av tiden, av den tredjedel som finns kvar tar pojkarna två tredjedelar och till flickorna blir endast en tredjedels tredjedel kvar.

Flickorna vinner ändå en seger när de går ut grundskolan med i snitt högre betyg än pojkarna. Flickor är bättre på att bygga relationer med lärare och genomskåda lärarstrategier. De vet ungefär hur proven för enskilda lärare kommer att vara uppbyggda, de vet hur de skall prioritera. De har tidigt knäckt koden, de har lärt sig innehållet i den dolda läroplanen. Det vill säga det som händer i skolan, utan att det återfinns i några styrdokument eller lokala policyskrifter. Det som genomsyrar det sociala livet, både i klassrummet och utanför. De dolda ordningar som lär elever att vara tysta, att vänta i oändlighet, att lärare oftast får rätt, att man inte skall sticka ut och tro att man är något.

Valet till gymnasiet görs fortfarande i de flesta fall traditionellt. Det är få flickor och pojkar som vågar bryta de osynliga könsbarriärerna. Flickorna hamnar sedan i låglöneyrken och pojkarna gör karriär inom branscher där det gäller att ta för sig, att visa vem man är, att våga gå på. Ekonomiskt blir flickor och kvinnor förlorare. Detta är naturligtvis en grov generalisering men i stort har det inte hänt så mycket med könsrollerna.

Normaliteten

Det handlar inte bara om att könsrollerna snävar in och begränsar. Det finns många andra faktorer som verkar begränsande. Klimatet har hårdnat i skolan, liksom i samhället i övrigt. Alla är livrädda för att sticka ut och vara annorlunda. Ingen vill utsätta sig för massans kritik. Det förstår ju alla, att massans kritik är något diffust och svårgripbart, ingen kan förut säga vad som väcker den. Detta får till följd att det som kan betraktas som normalt har trängts in i allt mindre ramar. Alla sneglar oroligt på varandra för att få någon ledning till det accepterade. Rädslan för att hamna utanför gör att man är snabb att fördöma. Hellre förekomma än förekommas.

Vi läser dagligen i pressen om mobbing i skolan, ibland kallas det könsmobbing, då handlar det om att elever ger varandra kränkande tillmälen som på olika sätt grundas på kön. Det kan också handla om ovälkommet tafsande, att tjejer blir indragna på toaletten av ett gäng killar och tafsas på. Killar tar sig stora friheter mot tjejer idag och få är de flickor som säger ifrån, man vill ju inte vara en torrboll. Killarna mår inte heller bra i situationen, de gör vad de tror förväntas av dem. Den andra mobbingen handlar många gånger om rädsla att själv hamna utanför. Vår uppgift som pedagoger är att skapa en trygg miljö. Trygga, nöjda barn mobbar inte, tror jag.

Skolvardagen

Jag vill förmedla några ögonblicksbilder som jag tycker visar hur elevernas sociala liv styrs av deras könsroller på ett negativt och begränsande sätt. Jag vill belysa olika delar av skolverkligheten som jag varit i kontakt med, dels som förälder, dels som pedagog.

Förskolan

Sexåriga bruttor som står vid sidan av i platåskor och midjedunjacka och på allvar hävdar att det är barnsligt att åka pulka, medan de andra barnen under skrik och skratt kastar sig utför backarna. Sexåriga tjejer som inte äter sig mätta för att de tror att det lilla hopknipbara skinn de har på magen är fett. Småkillar som inte kan ha på sig röda kläder, för då blir de retade av de andra killarna för att ha tjejkläder. Allt som är ”tjejigt” är negativt.

Lågstadiet

Min sjuåriga dotter kommer hem och berättar att killarna i klassen kallar henne och de andra flickorna för fittor. Hon vet inte hur hon ska hantera situationen.

Mellanstadiet

Lilla Ellen skulle aldrig någonsin få för sig att räcka upp handen för att svara rätt på en fråga. Hon skulle aldrig tala om att hon hade alla rätt på proven. Gjorde hon det skulle hon raskt sjunka i graderna på den interna rankinglistan. Att göra könskarriär är viktigare än betyg.

Pelle, som älskar att dansa balett, bestämmer sig plötsligt för att sluta. Trycket från de andra pojkarna blev för stort. Han orkar inte längre ständigt försvara sitt intresse.

Högstadiet

Scen 1

Det tuffa gänget skall tillsammans med andra elever på skolan hålla konsert i aulan. Det är en improviserad lunchkonsert, där eleverna har möjlighet att komma och gå som de vill. Efter några violinstycken och solo-

sånger är det dags för första rapinslaget. Upp på scenen släntrar ett gäng tonårsgrabbar. När musiken sätts igång visar det sig att de inte repeterat sin framträdande i någon större utsträckning. Precis framför scenen står ändå en ivrig beundrarskara. Det är de tuffa tjejerna som är med i gänget på samma villkor som killarna, som dricker lika många öl på helgen och som drar lika djupa halsbloss, som är precis lika bra som killarna på att kaxa mot lärarna. Hårdingarna på scenen bevärdigar dem inte med en blick. Efter framträdandet skockas beundrarna runt dem.

Efter ytterligare några sång- och instrumentalinslag är det de tuffa tjejernas tur. Vi inser snart att de verkligen har satsat på att genomföra sin låt med stil. De har repeterat och tänkt igenom allt. Killarna, deras kompisar, håller sig i bakgrunden. Flickorna på scenen söker dem med blicken. Efter bara ett par takter görs en viskande överenskommelse och de tuffa grabbarna försvinner ut på nya äventyr, utan att skänka det som händer på scenen en blick. Luften går fullständigt ur tjejerna, resten av låten klarar de knappt av att genomföra. Med besvikna miner lämnar de scenen och aulan. De har lärt sig läxan; de skall inte tro att de är något! Tjejer skall hålla sig i periferin och inte göra något väsen av sig.

Scen 2

Lisa står med några andra elever och väntar på att lektionen skall börja. För dagen är hon iförd ett tjockt lager smink, stora örringar, en topp som lämnar hela magen bar, ett par byxor som är så låga att stringtrosorna syns samt ett par högklackade stövlar. När jag närmar mig gruppen hojtar hon: - Han säger att jag ser ut som en slyna, säg åt honom!

Angrepp

Det ovan beskrivna är situationer som alla ligger utanför klassrumsundervisningen. Jag menar att det ändå att det är vår uppgift att ta itu med attityder som visar sig i de olika situationerna. Det är en fråga om trygghet och jämlikhet. Vi som pedagoger kan inte blunda för att det som händer utanför klassrumsdörren påverkar det som händer innanför.

Som pedagog finns det olika vägar att angripa spelet mellan könen. Min erfarenhet är dock att det är svårt att komma någon vart vid direkta diskussioner. Attityder ändras inte av att vi vuxna talar om hur det ska vara. Det är tyvärr inte så att "den som vet det rätta, gör det rätta". Vuxnas direkta påverkan är inte längre så stor. Vi tjänar inte längre som förebil-

der, utan betraktas nog ofta som mästrande och utan verklighetsförankring. Ungdomarna lär sig om relationer och könsrollsmönster från såpor och reklam, vi står oss ganska slätt i konkurrensen. De någorlunda vakna eleverna är mycket väl medvetna om vad som är politiskt korrekt och diskuterar enligt detta.

Det är svårt att demaskera deras innersta åsikter i frågan. Det vi måste göra är att hitta utmanande frågeställningar som engagerar utan att vara övertydliga. Att ta reda på attityder till och fördomar mot det andra könet är första steget för att kunna utmana och utveckla.

En annan effekt av öppna diskussioner kan vara att det sker en polarisering mellan könen. Att eleverna anklagar varandra för det som sker i skolan, utan att se att mycket ligger utanför deras kontroll. Att samhällsstrukturen och framförallt media påverkar oss och vår vardag. Medvetna flickor som tydligt deklarerar sin motvilja mot att pressas in i att fack baserat på kön blir hånade för feminism och killarna förstärker sitt ”manliga” beteende. Ett beteende som många gånger grundas på den manlighet man möter i filmer och tidningar och som är minst lika svår att leva upp till som mediabilden av kvinnan.

Ämnesinnehåll utifrån ett genusperspektiv

Vad menar vi när vi talar om att lägga ett genusperspektiv på alla ämnen, på alla arbetsområden? Tror vi att det räcker med att se till att hälften av författarna vi tar upp i litteraturhistoria är kvinnor, kan det vara att räkna talutrymmestid, eller betyder det något annat?

Jag menar att man måste lägga ett genusperspektiv på all undervisning, inte bara i SO-ämnena och svenska, där dessa diskussioner traditionellt hamnar. Vi måste hela tiden fråga oss om material och arbetssätt passar alla. Vi måste också vara medvetna om att våra föreställningar om kön, både historiskt och i nutid påverkar och har påverkat de teorier som ligger till grund för de ämnen vi studerar i skolan. Detta gäller i lika hög grad NO-ämnena som övriga. Det är ett manligt tänkande som styrts forskningen, det manliga har tjänat som norm.

Exempel

SO

När vi skall undervisa om olika historiska skeenden kan man angripa genusperspektivet på två sätt. Dels kan vi lyfta fram de kvinnor som haft betydelse för epoken, dels kan vi titta på hur samhällsstrukturen sett ut och vilka konsekvenser det fått för kvinnor respektive män. Jag tror att det handlar om att konsekvent dela upp gruppen "människor" i män och kvinnor. Det är också viktigt att titta på vad klasstillhörighet har betytt för människors möjligheter att påverka samhällsutvecklingen. Tittar vi på köns- och klassperspektiven måste vi fråga oss om alla kvinnor levde under liknande förhållanden. Kan det vara så att kvinnorollen ser olika ut beroende på var på samhällsstegen man befinner sig? Hur har mansrollen gestaltat sig? Hur har papparollen sett ut?

Svenska

Är det skillnad mellan mäns och kvinnors språk? Finns det en könsskillnad i sociolekter (språk som grundar sig i social tillhörighet)? Under vilka villkor har manliga respektive kvinnliga författare verkat? Finns det olikheter i ämnesval? När vi delar in litteraturhistoria i epoker, är det den av män producerade litteraturen eller den av kvinnor som beskrivs?

Vi kan också tala om innebörden av olika ord. Vad står det för, när man kallar någon "bög", vad betyder "hora"?

NO

Är skolböckernas texter fria från värderingar, grundade på kön? Kan det vara så att det passiva och mottagande i olika processer beskrivs med kvinnliga termer, medan det aktiva, aggressiva beskrivs med manliga? Även i de naturvetenskapliga ämnena är det av vikt att titta på under vilka historiska skeenden teorier kommit till. Vilka ideologier styrde det samhälle som gav upphov till teorierna. Var fanns kvinnorna i den samhällsstrukturen? Det är möjligt att kvinnlig forskning ser likadan ut som manlig. Det kan också vara så att kvinnliga forskare fokuserar på annat än manliga. Att man undersöker andra aspekter, lägger tyngden annorlunda. Det typiska är ju medicinsk forskning, där mannen av en viss längd i en

viss ålder varit norm, vilket fått till följd att många för kvinnor specifika åkommor förefallit helt obegripliga för läkarvetenskapen.

Även i skolans sex- och samlevnadsundervisning gäller det samma. Den manliga sexualiteten är norm. Vid sexuell upphetsning får mannen erektion, inget sägs om kvinnans lubrikation (slidan fuktas). Flickorna går vilse och hittar inte sin sexualitet i läroböckerna. Vad är normalt? Vad är det inte? Vad skall jag "ställa upp" på? Vad kan jag säga nej till? Killarna känner krav på sig att vara drivande och krävande tekniker som erövrar motvilliga flickor. Vi måste våga tala med våra ungdomar om att leva samman.

Anna Sundman Marknäs är verksam som grundskollärare vid en högstadieskola i Malmö. Under studietiden vid Lärarhögskolan i Malmö (1994 – 1998) arbetade hon för studentkåren med bland annat jämställdhetsfrågor.

Maja Lundahl

Feminiseringen av skolan - och om försök att bryta trenden

Inledning

Om sex fullsatta jumbojetplan störtade varje dag året om och alla dog - skulle världen reagera då? Självklart! Men när lika många kvinnor dör varje dag i samband med graviditet och förlossning reagerar världen föga. Det är mer än en halv miljon kvinnor om året. Av dessa mödrar finns 99% i Tredje världens länder.

Om alla skolor för pojkar (men inte för flickor) i ett land stängdes och den som försökte undervisa pojkar blev straffad för det, skulle då detta meddelas i en liten notis i massmedia och lämnas i stort sett utan debatt och åtgärd i internationella sammanhang? Knapast. Men när detta händer flickorna i Afghanistan lämnas dessa flickor i tystnad och ensamhet, trots att berövandet av undervisning klart strider mot FN:s mänskliga rättigheter.

Så inleder Monica Roselius antologin "Med kvinnors ögon"¹, som tillkom med anledning av FN:s kvinnokonferens i Peking 1995. Antologin visar med all tydlighet på ojämlikheten i världen men också en optimism då det gäller att förändra kvinnornas ställning för att skapa en mera jämlik värld. Vår dåvarande jämställdhetsminister, Mona Sahlin, inledde sitt tal på konferensen med: "Jag är stolt över att representera den svenska regeringen - den enda i världen som har lika många kvinnliga som manliga ministrar!", och det är ett faktum att internationellt sett ligger Sverige väl framme när det gäller jämställdhetsfrågor.²

¹ *Med kvinnors ögon* 1999. red. Roselius, Monica & Nedgård, Ann-Christin. Stockholm. Utbildningsförlaget Brevskolan

² *ibid.*

Ändå är det så att arbetsmarknaden i Sverige uppvisar mycket segregerade områden med nästan hälften av kvinnorna arbetande i yrken med minst 90 % kvinnor³. Förskollärare och fritidspedagoger är till 93 % kvinnor⁴. Grundskolan är också ett område med kvinnodominans där andelen kvinnor under de senaste tio åren sakta ökat för att idag utgöra mer än 70 %. Andelen kvinnor bland skolledarna var för tio år sedan 15 % för att idag vara närmre 60 %⁵. "En skola för alla" håller på att bli helt kvinnodominerad och därmed feminiserad, dvs läraryrket uppvisar förutom numerär kvinnodominans också låg status och därmed låg lön⁶, och det reses krav på att försöka bryta denna utveckling.

Genusstrukturen inom skola i Sverige och lärarutbildningen i Malmö idag

Statistisk årsbok för 1999 visar att av den förvärvsarbetande befolkningen med pedagogiskt arbete (barnomsorgen ej inräknad) utgörs till 69 % av kvinnor och faller således utanför jämställdhetsintervallet 40-60 %. Ser vi närmare på könsfördelningen bland anställda från förskola till universitet, så finner vi en nästan total kvinnodominans i förskolan. Denna dominans minskar efter hand i skolan, och när eleverna möter ämneslärarna på gymnasieskolan, så finner vi att könsfördelningen hamnar inom jämställdhetsintervallet. På universitet och högskolor är 32 % av pedagogerna kvinnor och vi finner en mansdominans bland universitetens professorer liknande kvinnodominansen i förskolan⁷.

Personalkatalogen för Lärarutbildningen i Malmö 2000 visar liknande mönster. Könsfördelningen bland lärarna faller visserligen idag innanför jämställdhetsintervallet med 45 % män (1999 var det bara 39 % män - den medvetna rekryteringen av manliga lärarutbildare verkar ha gett utslag!), men vid en närmare granskning finner man att lärarna på institutionen för fritidspedagog- och förskolläraryrket till 75 % består av kvinnor

³ *På tal om kvinnor och män, Lathund om jämställdhet* 1996. Stockholm. Statistiska Centralbyrån.

⁴ *Statistisk årsbok '99* (Tab.212.) 1999. Stockholm. Statistiska Centralbyrån.

⁵ www.scb.se/utbildning/skola_barn/lararreg/lararregdia.asp Uppdaterad 99-10-12.

⁶ Bremer, I. 1987. *Der widerspruchliche Alltag; Probleme von Frauen im Lehrberuf*. Berlin. Frauen&Schule Verlag.

⁷ *Statistisk årsbok '99* (Tab. 212.) 1999. Stockholm. Statistiska Centralbyrån.

(1999: 79 %), medan lärarna på institutionen för yrkespedagogik till 60 % består av män (1999: 64 %). Institutionen för metodik och ämne-teori, MÄT, har en ungefär lika fördelning mellan kvinnliga och manliga lärare⁸. Ser vi så på könsfördelningen bland våra studerande, så är den sneda fördelningen slående. Vi har bara 20 % män i utbildningarna och majoriteten av dem finner vi bland studerande på grundskollärautbildningen 4-9 och gymnasielärautbildningen. På barn- och ungdomspedagogiska (BUP) utbildningen är det ca 90 % kvinnor⁹!

På förslag av Lärarhögskolans jämställdhetsgrupp läsåret 95/96 tillsatte dåvarande rektor Lars Haikola en idégrupp för att klargöra hinder och möjligheter för att öka antalet manliga studerande i dess utbildningar. I idégruppens rapport "Lön, status och karriär" lyfter man fram arbetsvillkoren i skolan som skuld till varför så få män söker sig till lärarutbildningarna. Man menar att sådana faktorer som lön, frihet, flexibilitet och karriärmöjligheter är viktiga. Man pekar också på att vi finner flest män bland ämneslärarna, vilket gör att man kan se den "nya", ämnesövergripande lärarutbildningen från 1988 som mindre attraktiv för män (även om uppdelningen i Ma/NO och Sv/SO för lärare för yngre barn syftade till motsatsen). Vidare framhåller man i idégruppen sin oro över att det då nya läraravtalet på många skolor runt om i landet medfört en "stämpelklocksanda", vilken skulle verka avvisande på män.¹⁰ Man finner också på andra håll yttranden som visar på att just kvinnodominansen inom en yrkeskår kan verka avvisande på män att välja yrket (vilket behandlas mera utförligt nedan).

Idag, fyra år senare, har läget blivit än mer komplicerat genom att pedofilmålen fått sådan uppmärksamhet. "Säger du att du är intresserad av att arbeta med barn, så blir du 'klassad' som pedofil...", säger en tillfrågad manlig lundastudent. Detta kan få till följd att det blir ännu svårare att rekrytera manliga studenter till förskolläraryrket och läraryrket framöver. När vi nu ser att det kommer att bli en enorm lärarbrist när 40-talisterna pensio-

⁸ *Personalkatalog lärarutbildningen 2000 (och 1999)*. Malmö högskola

⁹ *Antal män och kvinnor bland personal, organisation och studerande samt löneutvecklingen på lärarhögskolan i Malmö 1993-1995*, nr 4. Jämställdhetsgruppen 1995. Samtal med Lars Schill visar att inga förändringar ägt rum till idag.

¹⁰ *Lön, status och karriär* 1996. Idégruppen för rekrytering av manliga studerande. Lärarhögskolan i Malmö

neras inom en 10-årsperiod, så gäller det verkligen att handla strategiskt redan idag.

Hur har läraryrket blivit så kvinnodominerat?

Man kan konstatera att rekryteringen av kvinnor till läraryrket pågått i två omgångar. Den första omgången skedde under den senare delen av 1800-talet av framför allt ekonomiska skäl. Den andra omgången, vars orsak är svårare att förklara, skedde på slutet av 1900-talet. Låt oss emellertid börja med att se hur skolan vuxit fram - ur ett könsperspektiv - i Sverige.

Utbildning var i ståndssamhällets Sverige ett manligt företag. Adeln hade privata informatorer, prästerna utbildades vid stiftens dom- och katedralskolor medan borgarna inrättade stadsskolor, där pojkarna lärde sig att räkna, läsa och skriva. Böndernas barn lärde sig av de vuxna och gick inte i skola. Dock hade man katekesundervisning i hemmen (och då var det ofta modern eller ambulerande skolmostrar/konfirmationsflickor, som undervisade) - både för pojkar och för flickor - och denna kontrollerades genom husförhör av prästen¹¹.

Med industrialismen ändrades samhället och under 1800-talets början diskuterades livligt behovet av en skola för alla barn. Liberalerna lyckades blidka de konservativa skolmotståndarna med att framhålla att skolan skulle kunna vara ett effektivt medel mot social oro. 1842 fick vi i Sverige vår första folkskolestadga, vilken föreskrev att varje socken och varje stadsförvaltning skulle ha en skola med en utbildad (manlig) lärare (Kvinnor hade vid denna tidpunkt ännu inte tillträde till offentliga tjänster.). Kyrkans makt stod kvar genom att kyrkoherden var ordförande i skolstyrelsen. Folkskolan var dock inte obligatorisk för barnen och den drevs parallellt med de manliga läroverken och de privata flickskolorna för "fint" folk¹².

Det höll på att gå helt galet med folkskolan. Många bönder vägrade att sända sina barn till en skola långt bort. Dessutom var missnöjet med att behöva betala för arbetarklassens utbildning i form av skolbyggnader och lärarlöner stort. I det läget föreslog den ansedde skoldebattören Torsten Rudenschöld att undervisningen i hemmen skulle återupptas. Så infördes

¹¹ Dahlgren, Hans & Östling Dahlgren, Margit 1986. *Lärare i grundskolan*. Eke-lunds förlag

¹² ibid.

1858 små-skolan med lokala, outexaminerade och billiga lärare. Samtidigt framhölls kvinnans förträfflighet när det gällde att ta hand om de små barnens utbildning, vilket medförde att småskollärarkåren snart helt kom att bestå av kvinnor. I normalplanen 1878 kom lärarna följaktligen att kallas lärarinnor. Ett kvinnligt lärarproletariat med löner lägre än pigornas hade uppstått¹³.

På 1850-talet ställdes krav på att folkskollärarytbildningarna skulle utökas i omfattning (den kunde ibland vara bara en termin lång) samt öppnas för kvinnor. En starkt bidragande orsak till det sistnämnda var det ökande antalet ogifta kvinnor framför allt i städerna¹⁴. 1862 utfärdades vårt första seminarielement, och vi kom att få en treårig utbildning vid sex manliga och två kvinnliga seminarier med en icke ringa del av tiden ägnad åt studier i de teoretiska ämnena (vilka många tyckte att kvinnorna inte behövde - eller kunde ta skada av!). Läraryrket kom att professionaliseras, vilket blev en seger för reformsträvarena.¹⁵

Hur såg då småskolläraernas utbildning ut? Christina Florin konstaterar att det på slutet av 1800-talet var en "brokig" småskollärarytbildning vid privata, landstingsfinansierade eller statliga seminarier, som kom att ersätta den "utbildning" som tidigare getts av den lokale skolläraren. Det var först 1897, som vi fick den första stadgan för småskoleseminarierna. Genom den statliga standardiseringen fick småskoleseminarierna status, något som folkskoleseminarierna fått 35 år tidigare, och "småskollärarinnornas professionella projekt startar" därmed¹⁶.

Skolan för arbetarbarnen kom att bli fullt utbyggd först i början av 1900-talet¹⁷ och kom då att delas in i en totalt kvinnodominerad småskola och en folkskola, som hade lika många kvinnliga som manliga lärare.

¹³ Florin, Christina 1987. *Kampen om katedern*. Umeå. Acta Universitatis Umensis

¹⁴ *Handbok i svensk kvinnohistoria*. 1987 red. Kyle, Gunhild. Stockholm. Carlsons Bokförlag

¹⁵ Sjöstrand, Wilhelm 1965. *Pedagogikens historia III:2* Lund. CWK Gleerups förlag

¹⁶ Florin, Christina 1987. *Kampen om katedern*. Umeå. Acta Universitatis Umensis

¹⁷ Dahlgren, Hans & Östling Dahlgren, Margit 1986. *Lärare i grundskolan*. Eke-lunds förlag

Christina Forin¹⁸ påpekar att staten då styrde intagningarna, så att det inte skulle bli ett kvinnoöverskott bland folkskolans lärare. Parallellt med denna skola, som ibland kallades "fattigskolan", hade vi för de bättre bemedlades barn läroverk och flickskolor (vilka också tvingades att omorganiseras för att bättre möta ett förändrat samhälle), vars lärarkår var mansdominerad. Anledningen därtill var - förutom traditionen - att visserligen hade universiteten öppnats för kvinnor redan 1873 (1870 för kvinnliga medicine studerande), men det var bara flickor i välbeställda familjer, som hade råd att ta studentexamen med guvernanters hjälp eller på kostsamma flickskolor. Pojkar kunde ta studentexamen på statliga läroverk men det dröjde ända till 1927 innan flickor fick rätt till undervisning vid de högre allmänna läroverken. Rätt att undervisa där fick kvinnor emellertid redan 1918 - om de var ogifta¹⁹!

Samma år (1918) kom den 6-åriga folkskolan att kompletteras med frivillig fortsättningsskola och samtidigt kom skolan att frigöras från kyrkan genom att kommunen blev huvudman. Parallellsystemet med folkskola för arbetarbarnen och läroverk/flickskola för barnen till de bättre bemedlade levde dock kvar med en i stort sett stabil könsfördelning enligt ovan bland lärarna ända till 60-talet, då grundskolan infördes, även om man redan 1927 införde en fyraårig gemensam bottenskola för alla. När man vid grundskolans införande 1962 frågade sig vad man skulle göra med de "gamla" adjunkterna på läroverkets realskola (vilken infördes 1905 med egen examen och som var gymnasieförberedande) med sina traditioner, så blev till slut ecklesiastikminister Edenmans svar att de fick undervisa tillsammans med vidareutbildade (dock ej till fil. kan. examen) folkskollärare på grundskolans högstadium (se nedan). På högstadiet uppstod därmed motsättningar mellan olika lärargrupper och läroverkstraditionerna kom att leva vidare... naturligtvis med konsekvenser för grundskolan - en skola för alla²⁰.

Att det var de "stökiga" arbetarbarnen, som fick de manliga lärarna att sluta eller män att undvika att bli lärare är föga sannolikt. Den ökande an-

¹⁸ Florin, Christina 1987. *Kampen om katedern*. Umeå. Acta Universitatis Umensis

¹⁹ Staberg, Else-Marie 1992. *OLIKA världar - skilda VÄRDERINGAR*. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

²⁰ Dahlgren, Hans & Östling Dahlgren, Margit 1986. *Lärare i grundskolan*. Ekelunds förlag

delen kvinnliga lärare kan inte heller förklaras med kortare eller mycket annorlunda lärarutbildning. Snarare måste vi titta på de omfattande förändringarna i samhället utanför skolan för att föröka finna en orsak till att när grundskolan infördes så startade den andra stora feminiseringsvågen i läraryrket.

Den 9-åriga grundskolan kom att indelas i tre treåriga stadier: låg-, mellan- och högstadiet. Lärarutbildningarna vid seminarierna försvann och ersattes av utbildningar vid lärarhögskolor (som dock inte kom att inordnas under högskoleverket förrän 1977). Lågstadielärarna kom att utbildas under 2,5 år och de var i princip alla kvinnor. Mellanstadielärarna utbildades under 3 år på samma lärarhögskolor och vi finner att mängden män/kvinnor i förhållande till de tidigare folkskollärarna sjunker. Högstadielärarna liksom gymnasielärarna fick sin ämnesutbildning på universitetet med ett års följande utbildning på en lärarhögskola och där kan man initialt skönja en jämställdhet. Dock kom andelen kvinnliga lärarna i den obligatoriska skolans högstadium att öka och den ökade snabbare än bland gymnasieskolans lärare.

Under 50-talet var de flesta medelklasskvinnor hemmafruar åtminstone tills barnen börjat skolan. På 60-talet blev det i Sverige stor brist på arbetskraft och vi lockade italienska och jugoslaviska invandrare hit, men vi ordnade också "dagis" för att hemmafruarna skulle kunna börja arbeta. Redan i början av 70-talet under "rödstrumpe"-tiden var få välutbildade mammor hemma och passade sina barn under längre tid än barnledigheten varade. Den ökade andelen kvinnor på arbetsmarknaden kom att sugas in i bl.a. läraryrket, vilket förmodligen berodde på att läraryrket för många kvinnor kändes som möjligt att kombinera med arbete med familjen. "Tre goda skäl till att bli lärare - juni, juli och augusti" var ett vanligt talesätt på den tiden.

Enligt Maria Stansfors och Lars Svensson på institutionen för ekonomisk historia, Lunds universitet, så har kvinnor en större benägenhet att via utbildning ta sig in i mansdominerade yrken än männen har benägenhet att ta sig in i kvinnodominerade yrken. Kvinnorna har tidvis haft statligt stöd för detta, vilket männen sällan fått, och kvinnorna är idag lika väl företrädda som männen t.ex. i de tidigare mansdominerade tandläkar-, läkar- och juristyrkena. Vidare visar Stansfors & Svensson att arbetet i hemmet t.ex. med vård av sjuka barn egentligen aldrig kommit att bli männens uppgift även om staten försökt att uppmuntra en sådan föränd-

ring på laglig väg²¹. Den dubbelarbetande kvinnan, som tidigare hade stora möjligheter att göra sina lektionsförberedelser i hemmet, kanske valde läraryrket av också denna anledning (förutom "juni, juli och augusti").

1988 reformerades lärarutbildningen framför allt eftersom de tre stadierna på grundskolan tenderade att vara tre separata skolor med ingen eller liten förbindelse dem emellan. Man ville också stärka undervisningen i naturvetenskap, vilken många låg- och mellanstadielärare undvek. Därför infördes ett system med 1-7-lärare med inriktning mot Ma/NO eller Sv/SO och man tänkte sig att dessa skulle arbeta tillsammans med de yngre barnen. Samtidigt utbildades 4-9-lärare för grundskolan med något större specialisering än "tidigarelärarna". Gymnasielärarutbildningen förändrades i mindre omfattning, även om gymnasieskolan genomgått en förändring, som i omfattning liknar den obligatoriska skolans och idag med 97 % av ungdomarna kan ses som en förlängning av grundskolan²².

Grundskollärutbildningen kom i Malmö att utformas så att 1-7-lärarna kom att få hela sin 3,5-åriga utbildning förlagd till lärarhögskolan medan 4-9-lärarnas ämnesutbildning kom att ligga vid Lunds universitet med pedagogiska och didaktiska inslag på lärarhögskolan. Avslutningsterminen ligger på lärarhögskolan (- som idag kalls Lärarutbildningen). Vad vi idag kan se är att den "nya" utbildningen inte tas tillvara i kommunerna, där mycket väl t.ex. en 1-7-lärare i Ma/NO kan få undervisa en mellanstadieklass i samtliga ämnen. Vi finner också att det är ännu färre sökande män till utbildningarna och att många män, som påbörjar en lärarutbildning, tyvärr aldrig fullföljer den.

Problemen med så få män i skola/förskola tror inte jag bara som de flesta andra handlar om status och pengar. Det problem som jag upplever som störst är inte bara att få män till att söka till utbildningen, utan snarare att få dem att stanna kvar på densamma. När jag började var vi 10 killar som började och vi är efter 2 år bara 3 kvar. Problemet med utbildningen är att den inte tar upp de pro-

²¹ Stansfors, Maria & Svensson, Lars 2000. *Education, career opportunities and changing patterns of fertility: a study of women in the labour market in 20th century Sweden*. Under publicering

²² Stansfors, Maria 2000. *Kön, naturvetenskap och teknik - en historisk översikt och en introduktion till relevanta frågeställningar vad gäller kvinnor och naturvetenskaplig och teknisk utbildning*. Presenterad vid NOT-konferens i februari 2000.

blem vi ställs inför när vi kommer ut, vi är inte förberedda på misstänkta blickar och att jobba med bara kvinnor. Jag kan för egen del säga att jag önskat få en bättre mental förberedelse på hur det kan vara att: man i förskolan=pedofil, Jag fick faktiskt förklara för föräldrar att man kan faktiskt vara kille i förskolan utan att vara knepig trots vad tidningar och massmedia ger för bild.

(Skriven av Niklas 2000-03-20)²³

Utifrån detta inlägg måste vi fråga oss hur vi vid lärarutbildningen bättre kan verka för att behålla de manliga kandidaterna i utbildningarna. År 2001 startas en ny lärarutbildning, som kommer att vara mycket mera flexibel i sin konstruktion än den vi har idag. Förhoppningsvis kommer den nya flexibiliteten att vara mera lockande för män. Dock kan än en gång framhållas mäns obenägenhet att ta sig in i kvinnodominerade yrken och det är i det perspektivet vi måste se Länsarbetsnämndens och Lärarutbildningens, Malmö högskola, satsning på att föröka särskilt rekrytera arbetslösa, "lämpade" män till lärarutbildningen.

Varför en önskan om fler manliga lärare?

När nu de dömda pedofilerna uteslutande är män, varför vill vi då ha fler män i förskolan och skolan? En faktor, som ofta framhålls, är trivselfaktorn. Flera undersökningar visar att en jämställd arbetsplats med båda könen ungefär lika representerade är trivsammare och uppvisar lägre sjukfrånvaro än en könssegregerad arbetsplats. Det är också ett faktum att kvinnodominerade yrken har lägre status och lägre genomsnittslön²⁴. Vidare framhålls idag vikten av, när många barn växer upp med bara en förälder och då fortfarande oftast mamman, att barnen får manliga förebilder i förskola och skola. I "Visst Är Vi Olika!", en antologi utgiven av arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan, lyfts likheter och olikheter mellan pojkar och flickor fram, och i artikeln "Grabbarna i prydighetens skola" pekar Niels Kryger på hur svårt det kan vara för pojkar att anpassa sig till skolans (kvinno-) kultur²⁵.

²³ www.lut.mah.se/nyhetsdb/singel.asp?id=47

²⁴ Martinsson, Kerstin & Nilsson, Ola 1997. *Ökad rekrytering av manliga studenter till Lärarhögskolan - ett projektförslag*. Malmö. PiM

²⁵ *Visst Är Vi Olika!* 1993. Arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan. Stockholm. Utbildningsdepartementet

Pirjo Birgerstam har i sin forskning om manliga och kvinnliga förskollärare kommit fram till att de med identiska mål för sin verksamhet uppvisar stora skillnader när det gäller val av strategier för att uppnå dem.

Männen är framtidsorienterade. De planerar projekt och har ett längre tidsperspektiv. De avskärmar sig delvis från nuet, för att koncentrera sig på att uppnå ett visst mål, t ex bygga en raket ihop med barnen. De upplever att de kan skaffa kontroll över sin vardag och sin situation - oavsett hur verkligheten ser ut. Men - och här ser vi paradoxen - samtidigt som de ser världen som "trygg" och kontrollerbar, så betonar de vikten av att vara djärv och våga handla - för att något ska hända.

Kvinnorna - vars största ambition är att skapa trygghet och harmoni - befinner sig å andra sidan sällan i detta paradisiska tillstånd. De är här och nu - och där råder ofta kaos! De är mitt i röran och försöker göra någonting åt det. Kvinnorna tycks ha ögon i nacken, de avskärmar sig inte utan verkar uppfatta allt. Detta gör dem flexibla, förmögna att se varje barn och uppfatta olika behov. Samtidigt kan de ha svårt att följa en uppgjord plan, eftersom det nästan alltid kommer annat i vägen.²⁶

En nyligen framlagd avhandling, "Anpassning till rådande ordning" av Margareta Havung, pekar dock på att i ett kvinnodominerat yrke som förskollärares kommer männen inte att ändra innehållet. Kvinnliga traditioner, som funnits i över hundra år, är normgivande. Dock har maskulinitetsbegreppet där förändrats.

– Här ser jag att dessa män, liksom män i sjukvården eller i annat omsorgsarbete är med och hjälper till att omdefiniera maskulinitetsbegreppet. Praktiskt omsorgsarbete kan nu tolkas som både manligt och kvinnligt och dessa kunskaper och värderingar kan vara till stor nytta för kommande generationer. Däremot är det betydligt svårare att könsmissigt rucka på annat arbete i förskolan. I egenskap av man eller kvinna förväntas man ta på sig vissa arbetsuppgifter vilket man sedan också gör. Det är fortfarande kvin-

²⁶ Collberg, Britta 1996. "Så fick kvinnorna respekt för männen i barnomsorgen" i *Lunds Universitet Meddelar (LUM)* nr 10/1996

norna som står för exempelvis pyssel och utsmyckning av den fysiska miljön. Männerna smiter undan även om de gillar sådant arbete. Däremot får männen klara vaktmästarsysslor även om de aldrig hållit i en spik och hammare förut.²⁷

Såväl män som kvinnor med sina olika förhållningssätt behövs i förskola och i skola, men att förändra den totalt kvinnodominerade förskolan genom att locka fler män dit kommer enligt Margareta Havung inte att ändra förskolans innehåll inom överskådlig tid. Dock kan förskolläraernas status - och lön - förbättras om den totala kvinnodominansen bryts. Vidare kan män i förskolan - trots att de "anpassar sig till rådande ordning" - ge manliga förebilder för barn.

Vad gäller skolan så gäller det "att stämma i bäcken" dvs att bryta trenden att läraryrket håller på att bli kvinnodominerat och därmed feminiserat. De män, som finns kvar i skolan måste få uppbackning och bli synliga, men dessutom måste vi locka fler män till yrket för att ändra läraryrkets status. Ett sådant projekt är preparandåret för arbetslösa män, vilket i höst tillsammans med Länsarbetsnämnden i Skåne startats vid lärarutbildningen i Malmö.

"Jag kan förstå kvinnor som tycker att vi kommit in via en gräddfil - men hur skall man göra för att få fler män till skolan?"²⁸

Rubriken ovan är ett citat av en av deltagarna, som påbörjat preparandåret i Malmö nu i höst. Projektet bygger framför allt på erfarenheter från Brytprojektet (numera kallat "Fler män till skolan") i Stockholm, ett projekt som pågått sedan hösten 1998. Anledningen till att man bygger på detta projekt är att man också i Malmö därmed kommer att kunna erbjuda de män, som genomgår preparandåret med godkänt resultat, en garanterad plats vid lärarutbildningen. (Många av dessa män skulle inte ha antagits på sina gymnasiebetyg.) Ett antal projekt ute i kommunerna också med syftet att locka fler män att utbilda sig till pedagoger, t.ex. i Borås, Hörby och Helsingborg, har inte kunnat erbjuda denna "gräddfil".

²⁷ www.lut.mah.se/nyhetsdb/ Skriven 2000-03-04 av Helena Smitt

²⁸ www.lut.mah.se/inblick/flerman.html Skriven 2000-10-23 av Helena Smitt

Efter det att Länsarbetsnämnden (LAN) i Skåne i augusti annonserat i dagspressen och arbetsförmedlingarna i Skåne en längre tid haft informationsmaterial i form av en folder, var det 61 arbetslösa män i målgruppen, dvs 20-40 år, som sökte sig till preparandutbildningen. Av dessa var 40 behöriga eller nästan behöriga med möjlighet att komplettera vid KomVux under preparandåret. Företräde till de 20 platserna skulle ges åt män, som var intresserade av att arbeta som pedagoger i förskolan eller på grundskolan med inriktningarna matematik/naturvetenskap eller språk. Ett omfattande intervjuarbete följde för att finna de "lämpade" männen med dessa inriktningar, och 24 män, de flesta i 20 -25-årsåldern, antogs och påbörjade sin utbildning i slutet av september. Många av männen har erfarenheter av att arbeta med barn och ungdomar både i och utanför förskola/skola. Av de 21 kvarvarande deltagarna (3 har av olika orsaker hoppat av) har 11 sagt att de är intresserade av att arbeta på förskolan, 4 vill arbeta med yngre barn i skolan och 6 med de äldre barnen²⁹.

Inledningsvis fick också ett omfattande arbete göras för att finna praktikskolor i de 13 skånska kommuner, som de arbetslösa männen är skrivna i, med ansvariga handledare åt kursdeltagarna. I Bryt-projektet i Stockholm har kommunerna själva stått för detta. I gengäld har handledarna där fått en 5 dagars fortbildning vid Lärarhögskolan. I rapporten från Bryt-projektet³⁰ framhålls vikten av förankring i kommunerna och man har bildat en referensgrupp med kontinuerliga möten. Vidare nämns vikten av regelbundna, öppna kontakter med rektorer och handledare. Malmöprojektets annorlunda organisation måste utvärderas i relation till stockholmserfarenheterna.

Preparandåret är upplagt så att kursdeltagarna följer arbetet på sin praktikskola 4 dagar i veckan under hela året. Kursdeltagaren skall då inte bara följa arbetet med barnen/eleverna utan följa pedagogens hela verksamhet. I Malmö har man ordnat det så att deltagarna besöker annat "stadium" under en 4-veckorsperiod under våren för att de skall få en bild av hela förskolan/skolan. Redan efter en månads verksamhet finner man emellertid att några av deltagarna menar att de kanske valt fel "stadium" och skulle vilja pröva ett annat.

²⁹ Samtal med Mariette Henrysdotter, RUC, och Håkan Widén, LAN, 2000-11-14

³⁰ Arnegård, Johan 2000. *Rapport över utvecklingsarbetet "Fler män till skolan"*. Institutionen för samhälle, kultur och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm

En dag i veckan samlas studerandegruppen på Lärarutbildningen och följer då olika kurser i ungefär 9 veckor vardera: "Pedagogiskt ledarskap", "IT som redskap i skola", "Barns utveckling och lärande i och utanför skolan" och "Grupprocesser och relationer". I Bryt-projektet får deltagarna tillgodoräkna kurser på Lärarhögskolan som 10 poäng, d.v.s. första halva terminen i lärarutbildningen. Det kan tyckas vara en miss att Lärarutbildningen i Malmö inte kan erbjuda detta. Vid diskussion med projektansvarig i Stockholm framgår emellertid att tillgodoräkandet inte är en avgörande faktor, utan många män - bl.a. av studiemedelsskäl - följer pedagogutbildningen hela första terminen. För enstaka män kan dock möjligheten med tillgodoräknande spela viss roll³¹.

Att "gräddfilens" kursdeltagare är uppskattade på skolorna framgår av att flera redan blivit erbjudna vikariat. Häri ligger ett dilemma. Att kursdeltagarna får erfarenheter är bra, och som vikarierande lärare erhåller de i vissa fall högre lön än utbildningsbidraget ger. Det är emellertid också viktigt att männen i sin utbildning får handledning och att de så småningom får behörighet som förskollärare eller lärare. Kanske en annorlunda organisation av utbildningen skulle kunna lösa detta. I ett projekt i Borås med att rekrytera fler män till skolan har man arbetat med en modell med en gemensam start för deltagarna under en månad. Därefter följer fem månaders praktik med två handledare. Praktikperioden avslutas därefter med att aspiranten (som han där kallas) vikarierar för en handledare i taget, då handledarna erbjuds två veckors fortbildning vardera. Denna organisation har uppskattats mycket av såväl aspiranterna som av handledarna på praktikskolorna³².

Lärarutbildningen vid Malmö högskola är inne i första fasen av projektet att försöka få fler män till förskola/skola. Det är självklart viktigt med stor lyhörighet för deltagarnas önskemål, men lika viktigt är det att man vid utvärderingen ställer denna i relation till erfarenheter gjorda i andra liknande projekt i landet. Bryt-projektet har visat att det i sin utformning lyckats locka ca 20 män/år till förskolläraryrket/lärarutbildningen.

³¹ Efter samtal med Åke Hallström, Bryt-projektet i Stockholm, den 20/11 2000.

³² *Utbildningsbeskrivning Läraraspirant*. Utbildningscentrum, Borås kommun 990614. Och samtal med Per Fagerström.

På tre år är det alltså ca 60 män³³... Förändring tar TID! Men med fler män som pedagoger i verksamheten kommer förhoppningsvis yrkets status att öka. Att vi i Malmö dessutom introducerat en magisterexamen i utbildningsvetenskap, som på sikt skall kunna följas av en licentiat-/doktorsexamen inom samma vetenskap, bör göra att lärarprofessionen blir tydlig(are). Karriärmöjligheter - åtminstone lönemässiga - finns alltså redan nu. Förhoppningsvis kommer också detta att bidra till att bryta kvinnodominansen bland pedagoger inriktade mot att arbeta med yngre barn. Och detta i perspektivet att vi är den mest jämställda nationen i världen...!

Maja Lundahl: "Jag är naturvetare och började min lärargärning på högstadiet, gymnasieskolan och KomVux. Där har alltid miljöfrågorna känts viktiga att arbeta med. På 80-talet fick jag som naturskoleföreståndare i Lunds kommun möjlighet att se hela undervisningssystemets naturundervisning. I arbetet med de små barnen lärde jag mig - utifrån barnens nyfikna frågor - mycket om naturen och kanske lika relevanta saker som jag lärt mig på universitetet. Jag blev också medveten om barns lärande och hur komplicerat det är, viktiga erfarenheter att lägga till mina erfarenheter av att arbeta med vuxna, när jag senare har arbetat med fortbildning och i mindre omfattning med grundutbildning."

³³ Efter samtal med Åke Hallström, Bryt-projektet i Stockholm, den 20/11 2000, framgår det att efter detta preparandår kommer också ca 20 deltagare att påbörja lärarutbildningen.

Annika Månsson

Flickor som bestämmer och pojkar som behöver närhet

Inledning

”Hon leker också jättefint, också bestämd, väldigt bestämd.”

”Hon gnäller om hon inte får som hon vill. Just hennes sätt att prata. Man kan samtala med henne. Hon har ett rikt språk. Lite snusförnuftig.”

”Han har det där behovet av närkontakt. Han kryper in på vilan och ska ligga så tätt ihop och kommer gärna och klappar på ryggen och ska sitta i knät.”

”Han ser ut precis som en viking med sitt ljusa hår. Han är så robust på nå't vis. Stor är han.”

I pedagogernas föreställningar om barn finns gemensamma drag vilka bildar mönster, som exempelvis den bestämmande flickan och den närhetssökande pojken i citaten här ovan. Citaten är exempel på pedagogers beskrivningar av barnen på några förskoleavdelningar. Att undersöka pedagogernas föreställningar om barn och genus utifrån dessa beskrivningar är något som intresserat mig och som ingår i den studie som ligger till grund för min avhandling (Månsson, 2000). Det har stor pedagogisk betydelse vilka tankar och föreställningar man har om flickor och pojkar när man arbetar med barn. Samspelet med barnen påverkas mycket av hur man tänker om dem och ens tänkande är könsbundet (Andréson, 1995) vilket är viktigt att vara medveten om i arbetet med barn. Att tänkandet är könsbundet har dubbla aspekter; vem pedagogen är, om det är en kvinna eller man, får konsekvenser i mötet med barnet, samtidigt som barnets kön påverkar mötet.

I min avhandling rörde huvudfrågan interaktionen mellan de yngsta barnen på förskola och de kvinnliga pedagogerna. Detta samspel har oftast beskrivits på ett könsneutralt sätt. En ambition var därför att undersöka om det gick att finna genusformande interaktionsmönster och variationer i interaktionen. Undersökningsgruppen bestod av de yngsta barnen från ett till tre år och deras pedagoger inom verksamheten. Ytterligare ett

syfte var att belysa hur pedagogernas föreställningar om barn och kön framträdde efter intervjufrågor om barnen på deras respektive avdelningar. Studien genomfördes vid tre småbarnsavdelningar på lika många förskolor bland sju pedagoger och 34 barn. Undersökningsmetoderna utgjordes av videoinspelningar och intervjuer.

Något om föreställningar

Olika individers skilda föreställningar om samma fenomen eller företeelse grundas i att dessa föreställningar formats utifrån skilda erfarenheter och skiftande materiella och idémässiga bakgrunder. En individs föreställningar kan fungera som ett slags filter för hur omvärlden uppfattas. De omfattar olika kunskaper och antaganden om verkligheten och bestämmer individens handlingsberedskap (Franke-Wikberg, 1980).

Zetterström (1988) beskriver hur föreställningar intar en central plats i förståelsen av samhällets dynamik. Han menar vidare att föreställningar formas i och formar olika samhällliga verksamheter och individer. För att förstå samhällets bevarande och förändrande krafter, borde det vara angeläget att förstå de föreställningar som kommer till uttryck i skilda samhällliga verksamheter (a.a., s 70).

Vid en beskrivning av människors föreställningsvärld kan tänkandet vara såväl reflekterat som oreflekterat. När det gäller föreställningar om barn kan de utgöras av kulturellt gällande tankegångar men kan även utläsas ur beskrivningar av vardagens självklarheter, som man kanske aldrig funderar över (Halldén, 1992). Halldén menar att man kan använda praktiken för att komma åt det oreflekterade tänkandet i och med att livet med barn inte enbart styrs av reflekterat tänkande utan också av det man uppfattar som självklart.

En utgångspunkt för min studie var att pedagogernas samspel med barnen förutom individuella personliga upplevelser även innefattar de samhällligt och kulturellt färgade föreställningarna om kön. Föreställningarna kan ha en reproducerande, bevarande effekt men kan även, i och med att de kan vara flerfaldiga och motsägelsefyllda, innebära dynamik och förändring.

Pedagogernas könsbundna föreställningar om barn

Det framkom i intervjuarens beskrivningar av flickorna respektive pojkarna, att pedagogerna har köns- och individrelaterade förväntningar, del-

vis mindre medvetna och oreflekerade, delvis ambivalenta. Dessa beskrivningar bygger till viss del på individuellt och kulturellt färgade tankar om flickor och pojkar.

Självständiga flickor och behövande pojkar

En av de mest könsspecifika bilderna som framträder ur beskrivningarna av barnen är bilden av flickorna som är bestämda och självständiga och pojkarna som har behov av närhet och kroppskontakt.

Orden bestämmer och bestämd, som används mer om flickor än om pojkar, har en delvis negativ klang och i vissa fall kan tonen det sägs i ge beskrivningen av flickan i fråga en kritisk ton:

”Hon leker också jättefint, också bestämd, väldigt bestämd.”
”Jag vill inte att hon ska bestämma.”

Att pojkarna har behov av närhet och vill sitta i knät nämns betydligt oftare än motsvarande uttalanden om flickorna. De berör åtta pojkar och två flickor. Ibland ges uttalandena med en varm ton och eget uppskattande av situationen från pedagogens sida:

”Nu är han hur go och glad som helst och verkligen så där mysypys (skratt). Han tycker om att sitta och ler och klappar och så vill han gärna röra vid en. Han är mycket sensibel, känner att han vill kramas mycket.”

Pedagogernas uttalanden om pojkarnas större behov av närhet stämmer väl med resultatet från observationerna i en annan tidigare studie (Månsson, 1996). Det visade sig då att pojkarna, speciellt vid omvårdnadssituationerna, fick mer tid och närhet från pedagogerna än flickorna som oftare klarade sig själva.

De vuxnas bild av flickorna som bestämda och som vet vad de vill, kan också kopplas till tidigare studier kring olika könsmönster. Barn bedöms olika av både föräldrar och förskolepersonal beroende på kön. Flickor tillskrivs ofta egenskaper som självständighet och tidig kompetens. Haavind (1992) analyserar den bild som ges av småflickor och småpojkar och ser den som ett resultat av de egenskaper mödrarna tillskriver dem. Mödrarna i Haavinds undersökning bedömer t ex en flickas självständighet utifrån om hon utför traditionellt typiska kvinnoysslor, som att hålla ordning på saker och kunna klä på sig själv. Hon ska på något sätt hela tiden bevisa att hon håller på att bli ”stor”, medan pojkar som inte utför dessa sysslor kallas självständiga på grund av hävdande av egen vilja. Även i FAST-projektets (Familjestödsprojektet) undersökning

(Hägglund, 1984) av föräldrars och daghemspersonals beskrivningar av daghemsbarnen, beskrivs flickorna som mer ansvarstagande och mer självständiga än pojkarna, både av mödrarna och personalen.

Flickor med förnuft och pojkar med kropp

Ytterligare ett könsspecifikt mönster som framträder ur intervjumaterialet är benämmandet av egenskaper som signalerar intellekt, såsom hon är smart, kan föra en diskussion, är snusförnuftig, i högre grad bland flickorna än pojkarna:

”Man kan samtala med henne. Hon har ett rikt språk. Lite snusförnuftig är hon emellanåt.”

Pojkarna beskrivs med fysiska och kroppsliga egenskaper som robust, liten, springer och flänger:

”Han ser ut precis som en viking med sitt ljusa hår. Han är så robust på nå't vis. Stor är han.”

Betoningen av förnuft och rationalitet hos flickorna skulle kunna tolkas som en avvikelse från en traditionell könsdiskurs där rationalitet varit kopplat till maskulinitet. Hos ett flertal äldre manliga tänkare och författare bl a Jean Jacques Rousseau (nytryck, 1979) har flickors intellektuella utövning t o m setts som något onormalt. I sin bok om uppfostran av pojken Emile beskriver han flickors studier av bl a matematik och filosofi som ett brott mot naturlagarna.

När det gäller beskrivningar av flickorna är det däremot få beskrivningar som har med deras kroppslighet eller motorik att göra. Verb som uttrycker motorisk rörlighet används frekvent i beskrivningen av pojkarna men förekommer så gott som inte bland flickbeskrivningarna:

”... och så slänger han sig. På samlingarna går ju inte, han kan ju inte sitta stilla länge utan han ska upp och gå och springa så honom har vi inte fått att sitta stilla... Han kastar sig mycket på golvet och på soffan och slänger sig så här.”

Denna beskrivning av pojkar som mer livliga än flickor finns bl a redovisad i en undersökning av föräldrar och daghemspersonals beskrivningar av barns egenskaper och sociala beteenden (Hägglund, 1984). Utvecklingspsykologins beskrivningar av den tidigt utvecklade grovmotoriken hos pojkar kan ses i ljuset av dessa betoningar av det grovmotoriska hos pojkarna.

Gränstestande flickor och busiga, roliga pojkar

Det finns fler beskrivningar av flickor som provocerar och testar gränser än av pojkar:

”Hon har alltid fogat sig innan och lyssnat och gjort som vi har sagt men nu har hon börjat ändra på sig så att hon precis provar våra gränser och provocerar väldigt mycket i matsituationer och så’nt.”

Av de få sådana uttalanden om pojkar består tre stycken av: De förstår inte reglerna, vilket dessutom uttrycker ett visst överseende, vilket inte återfinns bland flickuttalandena. Dessutom används orden trams, hyss och bus betydligt oftare för pojkarnas gränsöverskridande:

”Han springer runt mycket och har lätt för att trissas upp. Dan brukar kunna få honom att tramsa lite och så. Han brukar spela lite teater och då hänger Martin med och busar.”

I samma ordgrupp som hyss och trams, vilka har en positiv grundton eller åtminstone en ton av överseende, har även rolig och tokig kategoriserats.

Exemplen från intervjuerna om barnen på förskolan visade på föreställningar om gränstestande flickor och ”tramsiga” pojkar som inte helt stämde med observationerna av barnen i praktiken, där observationerna mer visade på pojkar som protesterade mot pedagogerna. När flickor betar sig på ett sätt som bryter mönstret för den traditionella bilden av vad det innebär att vara flicka så ”sticker det ut” och ger vuxenreaktioner:

”Hon är också ett mycket viljestarkt barn. Har alltid fogat sig innan och lyssnat och gjort som vi sagt, men nu har hon börjat ändra på sig så att hon precis provar våra gränser.”

”Han gillar också att busa och sedan ibland då han har gjort något bus och någon vuxen säger till honom, och det är likadant med F(flicka), det glömde jag att säga, att om man säger till dem så kan de bara börja skratta åt en. De tror inte att det är allvar. Men det är det att hon testat den vuxne.”

Vad som utgör pojkars brytande mot det ”normala” i att vara pojke är mer svårbedömt (Berge, 1997). Omedvetna mallar och värderingar för hur flickor och pojkar bör vara, beroende på såväl egen fostran som kultur, leder till projiceringar. Sådana projiceringar kan fungera som förvrängningar av erfarenheter och leda till myter rörande innebörden av att vara flicka eller pojke. Man skulle i det här sammanhanget kunna tala om ”en dubbelt standard” som Andréson (1995) använder som teoretiskt redskap i

sin studie om genusrelaterad interaktion. Detta uttryck innebär att samma beteende eller aktivitet bedöms utifrån olika kriterier beroende på kön.

Kari och Arne, två barn från Andrénsens studie på en förskoleavdelning i Norge, kan stå som exempel på att flickors och pojkars liknande beteende bedöms olika beroende på kön även bland förskolepersonal. Kari är en livlig flicka som är aktiv och ibland högröstad. Arne har ungefär samma beteende som Kari, men medan Kari får ständiga tillsägelser av förskolepedagogerna behandlas Arne med överseende. När pedagogerna ska beskriva barnens beteende beskriver de Kari som dominerande och Arne som aktiv. En parallell går att dra till pedagogernas uttalanden om bestämda flickor och aktiva pojkar i min studie. Det är av betydelse att påpeka, att i de ovan givna exemplen rör det sig om äldre förskolebarn, medan det i den nu aktuella studien rör sig om barn från ett och ett halvt till drygt tre år.

Man skulle kunna se det som ett utslag av flickornas tidigare mognad eller pedagogernas medverkan i en eventuell genuskonstruktionsprocess som bidrar till att flickorna utvecklar vissa sidor, som exempelvis det tidigare nämnda begreppet ”förnuftighet”. Daghemspersonal anser ofta att flickor klarar sig själva tidigare än pojkar och verkar uppmuntra dem ytterligare till att utveckla denna sida hos sig själva genom att visa dem större tillit och ge dem mindre uppmärksamhet.

I intervjuvären görs uttalandet om flickor och rolighet med ett visst förbehåll: Hon har någon slags humor.

De studier som är gjorda kring barn och humor rör framför allt barn som är äldre än de yngsta förskolebarnen vilka är aktuella i denna studie.

Humorns könsbundna uttrycksformer redovisas i ett pågående avhandlingsarbete (Ohlsson, 1999). Kvinnliga och manliga informanter svarade på en fråga om den roligaste litterära figuren. Då nämndes 90 manliga figurer och en enda kvinnlig. När det gäller vardagserfarenheter innehåller dock svaren fler kvinnor som roliga, främst bland de kvinnliga informanterna. I familjekretsen anses 29% av de kvinnliga släktingarna vara roliga, dock endast en rolig mamma.

Tanke och handling

Ett av syftena med min studie var att diskutera om det finns någon relation mellan pedagogernas föreställningar om barnen i ett genusperspektiv och deras samspel med barnen. En grundtanke bakom detta syfte är att

pedagogernas föreställningar är en del av förutsättningarna för praktiken, men även att föreställningarna är ett resultat av praktiken. Tanke och handling står i ett ömsesidigt förhållande till varandra (Bae, 1985). Pedagogernas föreställningar kring vilket/vilka barn de har framför sig, spelar med stor sannolikhet roll för deras samspel med dem. Projiceringar och kulturellt styrda och könsgrundade förväntningar har en aktiv roll.

Den historiska traditionen och de genom åren skiftande ideologiska strömningarna rörande förskoleverksamheten spelar även de en roll. Jämförelserna mellan handling och tanke – mellan det observerade handlandet och föreställningarna – görs utifrån intervjumaterialet som går att jämföra med observationerna. Jämförelsen mellan resultatet av pedagogernas beskrivningar av barnens egenskaper och resultatet av det videoobserverade barn/pedagogsamspelen är intressant, bl a eftersom båda fokuserar könsaspekten.

Föreställningen om bestämda, självständiga flickor är svår att relatera till observationerna. Vad menas med *bestämmer* och innebär *självständighet* att kunna klara praktiska saker som på- och avklädning själv och att klara av andra praktiska sysslor på förskolan? Det finns några observationer där flickorna går in och agerar hjälpfröknar, vilket skulle kunna kopplas till detta hanterande av praktiska situationer. I min föregående studie iaktogs hur pojkarna fick mer hjälp och hur flickorna i större utsträckning fick klara sig själva (Månsson, 1996). Jag studerade då samspelen ur pedagogperspektiv, till skillnad från i denna undersökning, där analysen utgår från barnens initiativ. Här kan jag, utifrån analysen av observationerna, inte uttala mig om könsskillnad avseende självständighet kontra vuxenberoende.

När det gäller *bestämmer* och *stark vilja* visar observationerna att pojkarna hävdar sin vilja och bestämmer i större utsträckning än flickorna.

Föreställningen om att pojkarna har mer behov av närhet än flickorna kan jämföras med resultatet från videoobservationerna. Registreringarna visar inte någon könsskillnad när det gäller känslomässigt kontaktsökande mellan barn och pedagoger, vilket är intressant med tanke på pedagogernas uttalanden om pojkarnas större behov av närhet. Detta kan tyda på en skillnad mellan verklighetens pojkar och pedagogernas föreställning om dem i det här avseendet.

Den dolda läroplanen (Broady, 1981), vilken innebär att pedagogerna i praktiken inte alltid handlar som de i ord beskriver att de gör, visar dock

att det ofta är en inte medveten särbehandling som blir en del av lärandet. Något barnen lär sig är innebörden av kön/genus. I och med att pojkarna i många situationer får en framskjuten position och ett stort utrymme kommer de att uppfatta sig själva, eller i alla fall sitt kön som högt värderat. Det blir en form av idealisering och uppvärdering av det maskulina. Pojkar får spela huvudrollen och eftersom genus är relationellt, alltid skapat i relation till något annat, blir flickornas roll inte någon huvudroll utan en biroll eller statistroll. Denna rollfördelning sker tydligast och framför allt i de vuxenledda samlingarna. Men just för att det är en samlingsstund, där man dagligen följer en ritualiserad uppläggning med teaterliknande form, ger den sannolikt stort avtryck. Alla sitter i en ring. Någon framträder och de andra tittar och lyssnar. Ibland ges också bifall i form av leenden och skratt. Mycket samlad uppmärksamhet riktas i en sådan situation mot den person som är i centrum och bekräftelsen blir därför extra stark och betydelsefull. Den legitimeras dessutom av att huvudrollen ibland tas över från eller delas med en vuxen som abdikerar och överlåter den till den som vill ta över, vilket i de fall som redovisats här har varit en pojke. Både den nye huvudrollsinnehavaren och birollerna lär sig att ledning är genusrelaterat.

De vuxna ingår i en dynamisk ömsesidig interaktionsprocess tillsammans med barnen, där såväl barnen och de reaktioner de utlöser som de vuxna är en del av en pågående identifikationsprocess.

Det behöver också uppmärksammas och diskuteras vilken betydelse det har, att man som förskolepersonal reagerar olika på olika barn, att barnen väcker skiftande känslor hos en beroende på vem barnet är och beroende på vem man själv är som person. Denna aspekt är även en del av genuskonstruktionen. Att man själv som pedagog och kvinna är en del i processen som formar flickor och pojkar och att man även är en del av en process där ens egen subjektivitet skapas, omskapas och förändras, är något som behöver lyftas fram i fortbildnings- och utvecklingssammanhang. Detta skulle kunna synliggöras genom exempelvis videoinspelningar och kollegaobservationer med åtföljande diskussioner.

Annika Månsson, fil. dr. i pedagogik: Jag undervisar på förskolläraryrket och i fritidspedagogutbildningen och grundskolläraryrket. Ett av mina

intresseområden är genus- och könsidentitetsfrågor. Jag har gjort en undersökning på ett antal förskolor bland små barn för att studera samspelet mellan pedagogerna och barnen. Jag var intresserad av hur genuskonstruktionen tar sig uttryck i en sådan utpräglad kvinnomiljö som en småbarnsavdelning på en förskola utgör. Undersökningen gav till resultat en avhandling med namnet Möten som formar

Referenser

- Andrésen, R. *Kjønn og kultur. En studie av voksnes deltakelse i barns kjønns sosialisering på grunnlag av et observasjonsmateriale fra norske barnehager*. Høgskolen i Finnmark, Alta, 1995.
- Bae, B. *Hvor er opplevelsen? Rapport fra et forprosjekt om voksen-barn-relasjonen i barnehagen*. Oslo: Barnevernsakademiet, 1985.
- Berge, A.-M. Styra eller styras. G. Nordborg, Red., *Makt & kön*. Stockholm: Symposion, 1997, s 15-32.
- Broady, D. *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposion, 1981.
- Franke-Wikberg, S. *LONG-projektet och en teori om pedagogisk överföring*. Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, 1980.
- Haavind, H. *Liten og stor. Mödres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget, 1992.
- Halldén, G. *Föräldrars tankar om barn*. Helsingborg: Carlssons bokförlag, 1992.
- Hägglund, S. *Livliga pojkar och stillsamma flickor*. Mölndal: Göteborgs universitet, institutionen för praktisk pedagogik, 1984.
- Månsson, A. *Möte med flickor och pojkar – bekräftande interaktionsmönster på förskola i ett genusperspektiv*. (Licentiatavhandling). Lunds universitet, Lärarhögskolan i Malmö, 1996.
- Månsson, A. *Möten som formar – interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. (Doktorsavhandling). Lunds universitet, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö, 2000.
- Ohlsson, M. Skämt, makt och myter – humor i genusperspektiv. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 1999, 20(2), 31-42.

Anders Lindh

Det är knappt man vågar tala om vilket program man går på i gymnasiet

Den här studien är ett försök att visa hur elever på ett yrkesprogram med enbart killar upplever sin situation och sina relationer till främst teorilärare, men även teorielever. Efter en preliminär diskussion med kurator på en gymnasieskola i södra Sverige, som påbörjat ett projekt med en klass på industriprogrammet om föreställningar, attityder och självkänsla i gruppen, genomförde vi en enkät i klassen om hur eleverna upplevde sin situation som ”yrkeselever”. Resultatet av enkäten pekade på att det skulle kunna vara fruktbart att i studien, som även skulle omfatta intervjuer med elever och lärare på industriprogrammet, anta ett status- eller klassperspektiv. Hur uppfattar elever på industriprogrammet sin relation till lärare och andra elever på skolan, främst på ”teoriprogrammen”?

Jag tycker att resultatet av studien som jag redovisar indikerar betydelsen av att det i lärarutbildningen i allmänhet och i utbildningen av gymnasielärare i kärnämnen i synnerhet, oavsett ämnesinriktning, ingår moment av studier, diskussion och reflektion kring frågor som rör klass, ungdomskulturer – vilka ju inte är homogena utan kopplade till bakgrund –, kön, etnicitet och andra perspektiv.

De frågor som jag ställde mig inför studien var: Vilka attityder hos lärare är gångbara i dessa grupper för att man skall få konstruktiva relationer? Hur påverkas elevernas föreställningar och attityder? Vad innebär lärande för yrkeseleven? Hur ser elever i en IP-klass på sin egen status och hur upplever de sin situation ur ett klassperspektiv?

Att göra en studie av det här slaget inbegriper något slags teori- eller modellbygge. Att utarbeta en förklaringsmodell blir en del av själva arbetsprocessen. Den här studien är främst en probleminventering och jag har arbetat med olika teman och kan alltså inte säga att jag som utgångspunkt använder den ena eller den andra teorin. Teorier om lärande som jag menar kan ha något slags relevans i sammanhanget är dels s.k. verksamhetsteorier, dels teorier som diskuterar mästare-lärling-relationer och

lärande i sådana sammanhang. Eventuellt kan de tankar om lärande som framkommer i teorier om inlärningsstilar ha en viss relevans här.

Min utgångspunkt vad gäller undervisning är, att jag menar att det för att bedriva en framgångsrik undervisning är nödvändigt att ha något slags teori att arbeta utifrån. Verksamhetsteoretiker menar att det i mycket arbete inom skolans värld finns en teorilöshet. För att motverka den är det nödvändigt att undervisningen tar ett slags utgångspunkt i modeller eller teorier om undervisning. På danskt område för t.ex. Mads Hermansen i sin bok *Lärandets universum* en diskussion om undervisningens teorilöshet.³⁴ Vad är då en teoretisk undervisning i denna kontext? Hermansen hävdar att...:

”En teoretisk undervisning är en undervisning som arbetar aktivt med att skapa en sammanhangsförståelse.

Sammanhangsförståelsen kan befrämjas på ett bokligt, praktiskt, konstnärligt eller annat sätt, men undervisningen måste tidigt lyfta in teorier eller modeller som etablerar en sammanhangsförståelse, så att man på ett systematiskt och kunskapsutvecklande sätt kan arbeta med stoffet. Därför måste goda undervisningsförlopp börja med att lärare och elever skaffar sig en överblick över den kunskap som man hitintills har tillägnat sig. Det utgör sedan den ram som man utgår ifrån i undersökningen av det nya stoffet.

Undersökningen får inte präglas av förutfattade meningar. Därför är det bra att inledningsvis uttrycka en rad påståenden som ger ett sammanhang. Dessa utgör ramen, men också något som man är beredd att överge, om det skulle visa sig att det nya stoffet kullkastar delar av den redan etablerade teoretiska förförståelsen.

Undervisning på denna grundval blir således en fortlöpande teori-korrigerande. Undervisningsmetoden är i grunden vetenskaplig, då den lägger vikt vid samma element som den ideala vetenskapliga kunskapsprocessen gör.”³⁵

Hermansen menar också att många som undervisar i gymnasieskolan saknar en teoretisk modell att arbeta utifrån, att man ofta saknar genomtänkta målformuleringar inför projekt, liksom ett målstyrt arbetssätt.

³⁴ Verksamhetsteoretikernas synsätt beskrivs på ett ingående sätt i Hermansen (2000) t.ex. s. 108ff. där han diskuterar just teorilösheten i dagens skola.

³⁵ Hermansen, a.a. s 109.

Jag menar att ett reflekterande arbetssätt kan vara början till att tillägna sig en arbetsmodell, vare sig denna arbetsmodell är en modifiering eller en tillämpning av en modell som vetenskapligt prövats av den pedagogiska forskningen eller en egenreflekterad modell, något som inte behöver stå i motsättning till varannat. Med en egenreflekterad modell menar jag en modell som genom erfarenhet och reflektion arbetats fram av den praktiserande läraren. Den bygger ofta på beprövade teorier, men kan ha utarbetats utan att läraren varit direkt medveten om dessa. En egenreflekterad modell kan också beskrivas negativt. Den bör, som namnet antyder, inte vara resultatet av ett oreflekterat sätt att undervisa, där läraren tillägnar sig och för vidare en modell som denne själv varit underkastad i sin egen utbildning, vare sig denna modell är en av den pedagogiska forskningen prövad modell eller ej.³⁶ Jag föreställer mig att det blir problem vid tillämpningen om läraren inte själv reflekterat och funderat över modellens innehåll och struktur. Ett oreflekterat sätt att undervisa grundat på förmedlingspedagogiska principer torde det vara svårt att nå framgång med i den grupp elever, som den här studien handlar om.

Som en inledande fas i undersökningen om föreställningar och attityder hos elever på industriprogrammet gjorde jag, som jag nämnt ovan, en enkät för att hitta en utgångspunkt inför kvalitativa intervjuer med några slumpmässigt utvalda elever. Enkäten visade tydligt att det som skulle vara mest givande att undersöka var ip-elevernas attityder till och föreställningar om relationer till teori elever och kärnämneslärare, men även ip-elevers attityder till och reflektioner om yrkeslärare.

Enkäten omfattade alltså 10 elever från industriprogrammet på en blandad gymnasieskola i södra Sverige.

En första beaktansvärd iakttagelse jag gjorde i enkätaterialet var att på frågan om de tyckte att det är intressant med teoriämnen svarar 9 av 10 elever ja, att åtminstone vissa teoriämnen var intressanta. En elev menade att de flesta var ointressanta och ingen ansåg att de var meningslösa. De elever som blev intervjuade gav alla uttryck för att de upplevde det som meningsfullt att läsa teoriämnen, delvis troligen beroende på att de ville läsa på högskolan för att vidareutbilda sig efter gymnasiet.

³⁶ Liknande tankar förs fram och utvecklas av Linnér och Westerberg i deras rapport Kan man lära sig att bli lärare? Linnér och Westerberg bygger i viss utsträckning på tankar hos Bourdieu och på svenskt område Carlgren.

På en fråga om huruvida de kände sig någorlunda som hemma, att de tilläts vara sig själva, på kärnämneslektionerna svarade en knapp majoritet (6 av 10) att de oftast gjorde det. Detta trots att miljön och ”kulturen” i kärnämnen skiljer sig ganska markant från den miljö de har i verkstaden. Några menade att de sällan kände sig som hemma, medan en elev alltid kände sig hemma och en aldrig upplevde detta på kärnämneslektioner. På denna fråga svarade en elev på både alternativet ”ja, oftast” och alternativet ”Nej, sällan”, vilket väl får ses som elevens kommentar till frågan och ett belägg för att en enkät med svarsalternativ är ett ganska osmidigt verktyg.

En tendens till att de upplever sig som mer hemma i karaktärsämnen går alltså att märka, vilket väl är att förvänta sig. Dock är detta inte så markant som man skulle kunna räkna med om man ser till vad som framkommit i tidigare rapporter. I en artikel i Lärarnas tidning (29/95) med rubriken Yrkeselever besvikna på allt ämnesplugg menar tillfrågade elever att de visserligen kan förstå att de ska läsa vissa kärnämnen, men de menar att vissa ämnen, som religionskunskap och samhällskunskap, kunde de ha klarat sig utan. Frågeställningarna i den här enkäten är inte riktigt desamma. Min inriktning är mot attityder och upplevelser i ett socialt perspektiv eller sammanhang. Och i den kontexten finns en tendens mot att man upplever kärnämneslektionerna som meningsfulla. Detta framkommer än tydligare i intervjuerna, där det till och med är så att någon av IP-eleverna upplever kärnämneslektionerna som mer tillfredsställande än karaktärsämneslektionerna ur vissa aspekter. Om det är så att det håller på att ske en förändring bland yrkeselever mot en mer positiv attityd till kärnämnen skulle en möjlig förklaring kunna vara att den nya gymnasieskolan, med kärnämnen, nu har funnits några år. Den jämförelse med hur det fungerade i den gamla gymnasieskolan, med olika kurser för teori- och yrkeselever, som man tidigare gjorde håller på att sakta försvinna. Både elever och kanske framför allt karaktärsämneslärare har börjat acceptera och se fördelar med den nya ordningen, en inställning som dessa lärare förmedlar till sina elever. Naturligtvis kan det finnas andra och mer sofistikerade förklaringar till detta resultat, men att acceptera nyordningar tar ofta tid.

En av frågorna i enkäten tog sin utgångspunkt i en konkret klassrumssituation som vem som helst som varit lärare i en yrkesklass knappast skulle betrakta som alltför verklighetsfrämmande: ”om du t.ex. har

glömt dina böcker eller en penna till någon lektion, hur tycker du att dina kärnämneslärare bemöter detta?” Sju av 10 menade att det som oftast sker är att lärarna blir irriterade och skäller, medan två menade att de flesta inte bryr sig. Några kommentarer tyder på att problemet var aktuellt för eleverna: ”de lånar en penna till en”, ”NN börjar skrika om vi inte har pennor”, ”den sletne NN börjar att skrika”.

De flesta eleverna i klassen, 6 av 10, tycker att lärare i allmänhet är schysta och gör så att eleverna ska må bra och trivas i skolan. Fyra tycker att så sker endast ibland.

På en fråga om huruvida de upplevde att de blev accepterade och uppskattade för den de är av sina lärare (de fick i instruktionen till frågan klart för sig att det var möjligt för dem att svara på mer än ett alternativ här) kryssade 6 för alternativet ”ja, av mina yrkeslärare”, 2 kryssade för ”ja, av alla mina lärare” och en kryssade för både alternativet ”ja, av mina manliga kärnämneslärare” och ”ja, av mina kvinnliga kärnämneslärare”, vilket jag tolkar som att den eleven menar att han känner sig mer accepterad och uppskattad av sina kärnämneslärare i allmänhet.

”Hur tycker du att dina kompisar i teoriklasser ser på dig som yrkeselev?” var en fråga som i kommentarerna visade på en känslig punkt i deras självuppfattning. Detta har också bekräftats vid samtal med kurator på skolan, som menar att just deras självbild är problematisk och behöver bearbetas. De flesta, 6 av 10, tycker ”att många verkar se ner på mig för att jag går yrkesprogram”, medan 3 av 10, svarat ”jag upplever inte att de har någon särskild attityd till mig”. En elev känner sig som ”jämbördig kompis”. Ett deprimerande resultat om än väntat. Hur förhåller man sig då i den här manliga kulturen (läs: macho-kulturen) till en sådan självbild? ”Dom kan bara hålla Flabben”, ”men jag skiter i vilket” är några kommentarer till frågan.³⁷ En händelse som de flesta i klassen pratade om när vi diskuterade enkäten efter de hade fyllt i den, beskrev en elev såhär: ”När läraren från teoriklasserna var och visade runt på yrkesprogrammet, då sa han: 'ska vi mata djuren’”.³⁸ Händelsen bekräftades också av de in-

³⁷ Jfr. t.ex. Westerberg, B. *Det är ju vi som är negern*, s 117 som refererar en elevs kommentar till att teorielever verkar se ner på dem som går yrkeslinjer, ”...fast jag bryr mig inte om det.”

³⁸ En parallell finns i Westerberg, a.a., s 120, där en elev menar att man i teoriklasserna brukar referera till verkstadsdelen av skolan som ”aphuset” – Aphuset – kallar vi deras hus – det är ett visst förakt.”

tervjuade eleverna och de gav en mer detaljerad bild av händelsen. Det var trots detta bara en elev som skulle vilja gå på ett gymnasium med enbart ”yrkesklasser”, de övriga föredrog blandat gymnasium. Orsakerna till detta diskuterades inte.

Syftet med en fråga var att försöka få en bild av hur de som upplever att ”teorielever” ser ner på dem betraktar sina möjligheter att förändra situationen. Svarsalternativen var ”ja, om jag ändrar mig”, vilket en elev valt, ”ja, om de ändrar sig” vilket fyra valt, ”ja, om lärarna gör något” som två valt och ”nej, knappast” vilket två valt. En elev valde både alternativ 2 och 3. De flesta verkar mena att ansvaret för en förändring i attityden hos ”teorielever” gentemot ”yrkes elever” ligger hos ”teorieleverna” själva eller hos lärarna.

Enkäten slutade med ett par öppna frågor som de skulle svara på med egna ord:

Fråga: ”Försök att skriva några ord om en händelse när du kände att någon såg ner på dig och du tänkte att det är bara för att jag går på IP som dom är så mot mig. Det kändes så dj-a taskigt när...”

Elevkommentarer: ”Svårt att beskriva, ibland bra, ibland dåligt, eftersom att man känner att man inte passar in i omgivningen så blir det att ens klasskompisar vänder sig emot en” (Markus). ”När en tekniklärare som visade sina elever vår verkstad och sedan säger till dem, ska vi mata djuren dvs oss”. ”En lärare såg ner på mig så vi började slåss. Han slog mig, jag hann inte, för elever/kompisar kom in i klassrummet”. ”Det är en massa lärare som har fördomar och driver om oss med andra elever.” ”eftersom jag inte bryr mig så kommer jag inte ihåg någon gång”, ”se sid 3”(hänvisar till kommentar om läraren som sa, ska vi mata djuren, redovisat i kommentar till frågan om hur yrkes elever upplever att teori elever ser på dem).

Fråga: ”Skriv några rader om hur du skulle vilja att lärare och även andra elever skulle vara för att du skulle må bättre/ännu bättre i skolan.

Elevkommentarer: ”Att lärare skulle ha pennor till eleverna, för vi har knappast råd med vårt studiebidrag”, ”Någon ville att datorklubben skulle bygga spel där man går runt på IP och sköt Ipelever”. ”Vara snälla.” ”Bättre tider i skolan”. (Han menar alltså att arbetsdagen är för lång *förf. anm.*) ”Att lärare och elever skulle respektera en och inte bara tro att man var ett rötägg”

Utgångspunkten för intervjustudien tog jag i enkätsvaren, och arbetade vidare för att se hur eleverna resonerar och funderar runt de aktuella frågeställningarna, när deras reflexioner kan utvecklas i intervjusituationen. I en intervjustudie får eleverna en möjlighet att reflektera över frågor av mer personlig karaktär. Intervjuer kan väl närmast ses som nedslag i föreställningar om en verklighet som aldrig låter sig framställas på något entydigt sätt. Vad jag menar här är, att de tankar om i detta fall skolverkligheten som elever eller lärare har är i en bemärkelse flytande och situationsbetingade, vi relaterar vår syn på verkligheten beroende på vilken typ av situation vi befinner oss i. I en intervjusituation relaterar vi på ett visst sätt beroende dels på vad vi har för föreställning om vad intervjun syftar till, dels på relationen till den som intervjuar, dels på vilka frågor som kommer upp. Intervjusituationen menar jag kan påverka och utveckla vår syn på det som är objektet för intervjun, i detta fall upplevelsen av skolverkligheten. En viss betydelse vid intervjuerna hade förstås det faktum, att jag själv varit dessa elevers lärare under ett år.

Jag valde även att intervju några av lärarna på industriprogrammet. Syftet med att intervju lärare som arbetar med IP på den skola jag utförde elevstudien var att jag ville försöka utröna hur de ser på hur sociala skillnader yttrar sig i perspektivet med programskolan. Hur upplever de att relationen för dem själva som lärare är till teorisidan, och vad upplever de att "deras" elever tycker om teoridelen av utbildningen? Vidare ville jag ta reda på vad de menar är utmärkande för "deras" elevers lärande.

De elever som deltagit i enkäten och de som jag intervjuat verkar inte uppleva kärnämnen i allmänhet som något de helst skulle vilja slippa eller enbart som något nödvändigt ont, vilket vissa tidigare studier pekat på. De upplever, vilket förstås är att förvänta, kärnämnen på olika sätt. En av de intervjuade eleverna är mycket positivt inställd till kärnämnen och många kärnämneslärare, som han menar har god tolerans för IP-elevers sätt att vara, medan en annan av dem verkar vara mer kritisk, eftersom han inte tycker att han får tillräckligt fria händer och möjlighet att röra sig som i verkstan. Man kan också märka en instrumentell attityd hos dem. De är positiva till kärnämnen delvis därför att de vet att de måste läsa dessa, för att kunna studera på högskola senare.

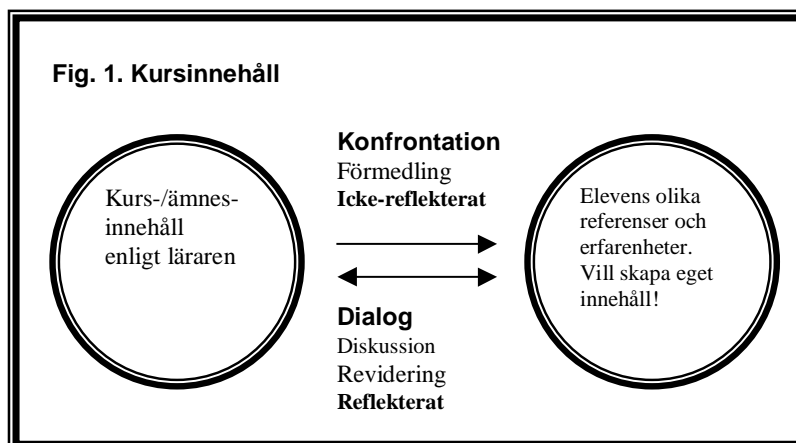
I pedagogiskt avseende ger både eleverna och lärarna uttryck åt bestämda uppfattningar. Eleverna har ett uttalat önskemål om att det är

handledning de vill ha i sin undervisning och inte föreläsningar. De framför också krav på reflektion – att få "stanna upp och diskutera" – och att yrkeslärarna kräver att kärnämnesundervisningen ska vara kopplad på något sätt till yrkesprogrammet, till tillämpning. Detta menar jag åtminstone delvis hör samman med den tradition de är vana vid, en mästare-lärling-tradition, där det utmärkande är att man i lärandet imiterar en praxis-situation. Jag tror att det är av betydelse att dessa elever, i yrkesämnena, tillägnar sig kunskap i ett slags lärlingssituation. De elever jag intervjuat refererar till eller tänker på sitt eget lärande på ett sätt som överensstämmer med det sätt de lär i verkstaden, vilket förstås inte är särskilt märkligt. Jag tror att det vore fruktbart, om vi vill få en djupare inblick i lärande som dessa elever finner mera meningsfullt, att studera deras lärande med utgångspunkt i teorier om just mästarlära och lärlingsskap. Jag menar att undervisningen i kärnämnen oftast är skolastisk i betydelsen att elever förväntas tillägna sig kunskaper i en situation som är skild från den situation där de ska tillämpa kunskaperna, om nu någon tillämpningssituation över huvud taget existerar. Stoffet är inte kopplat till någon praktik. Den sortens undervisning upplevs ofta inte som meningsfull av dessa elever. Och reaktionen från dem låter inte vänta på sig. Men som deras yrkeslärare påpekar i intervjuerna, de som i skolan kanske uppfattats som de mest problematiska är ofta mycket omtyckta och skickliga i sitt arbete sedan de kommit ut i förvärvslivet. Man kan alltså förmoda att problemet ofta inte sitter i bristande förmåga att lära eller förståelse för sociala regler. Samtidigt kan man notera att de upplever den pedagogik som vissa av deras kärnämneslärare tillämpar som positiv. På vilket sätt framgår inte av intervjuerna, men att de upplever det som befrämjande för lärandet att ha en kompisrelation till läraren kan vara ett moment i vad de menar är en bra pedagogik.

Yrkeselevernans sätt att resonera runt sitt lärande pekar alltså mot att de är tämligen positivt inställda till kärnämnen, och att de vill att undervisningen bedrivs på ett sätt som ger utrymme för kopplingar till en praxis, till tillämpning, och under relativt fria former ("jag vill kunna röra mig"). De är kritiska till vissa delar av undervisningen i yrkesämnena. De menar att det ibland inte ges utrymme för deras egen initiativförmåga och kompetens. Men de känner sig, kanske delvis av sociala skäl, mest hemvana i verkstaden.

Yrkeslärarna å sin sida är på det hela taget mycket noga med att betona vilka fina killar många av deras elever är. Här ser vi en fördjupad relation mellan yrkesläraren och hans elever. Det framgår också tydligt av intervjuerna att dessa elever efterfrågar en personlig relation även till kärnämnesläraren, en kompisrelation, eller något slags intressegemenskap. Detta betonar också yrkeslärarna, som dessutom framhåller betydelsen av att yrkeslärare och teorilärare "sitter och dricker kaffe ihop...att vi jobbar tillsammans", för att ge eleverna en upplevelse av helhet i undervisning och skola. Att eleverna ser teori- och yrkeslärare tillsammans i en social verksamhet, menar yrkeslärarna ger en upplevelse av att skolan inte är lösryckt från livets helhet, livets verklighet, utan en integrerad del. Yrkeslärarna framhåller i intervjuerna dessutom de fördelar de ser med ämnesövergripande arbetslag, förutsatt att man i arbetslaget diskuterar och utvecklar idéer av pedagogisk och didaktisk karaktär. Det torde vara ett väl fungerande arbetslags uppgift att tillsammans utarbeta formerna för undervisning i olika ämnen på programmet. Det är ju faktiskt så att en praktisk tillämpning i samma bemärkelse som i yrkesämnen inte står att finna i många av kärnämnen. Den fråga som uppstår och som inte låter sig lätt besvaras är, hur man ska bevara ämnesinnehållet i de olika kärnämnen och samtidigt skapa en meningsfull praxisorienterad undervisning i yrkesprogrammen.

Vid intervjuerna framkom det att eleverna i sin undervisning i kärnämnen gärna vill skapa ett innehåll i de olika ämnena själva. Jag tror att det kan vara ett problem för lärare, när eleverna upplevs få för "fria tyglar", som när man t.ex. arbetar problembaserat. Kärnämnesläraren har en bild av vad som är ämnets innehåll, som han eller hon skapat sig. Den bilden av ämnet kan vara reflekterad, eller oreflekterad i betydelsen att läraren kanske assimilerat en föreställning om ämnet utifrån den litteratur han eller hon studerat och/eller utifrån den bild av ämnet som förmedlats under den egna skoltiden och under de akademiska studierna. När bilden av ämnesinnehållet utsätts för en revidering av eleverna, som vill skapa sitt eget innehåll, uppstår lätt en konfrontation. Det jag, som lärare, ser som innehållet håller på att förändras av eleverna. Här kan säkert konfrontationen i vissa fall relateras till en upplevelse av tvivel om lärarrollen, "vilken är min lärarroll?" Det är viktigt att inte ta för lätt på denna fråga. Det är ju mycket betydelsefullt vad som ska utgöra ett ämnes innehåll, dess stoff. Den här frågan låter sig inte heller enkelt besvaras. Vad jag tycker



att man som lärare kan ställa sig positiv till är emellertid att gå in i en öppen dialog med elever och med utgångspunkt i deras upplevelser och förutsättningar eventuellt skapa nya mönster och kanske ett reviderat, för eleven meningsfullt, innehåll i ämnet, som eleven kan relatera till. Man skulle på det sättet få till stånd en elevorientering av ämnets innehåll.

Ett problem som kommer upp i olika sammanhang vid diskussioner med praktiserande lärare är relationen mellan läroplan och kursplaner. Och även mellan olika delar av kursplanerna. Dessa kan tyckas reflektera en ogenomtänkt teori, där krav om arbetssätt ställs mot krav om "kunskaper". Det kan tyckas som om man ska arbeta enligt ett visst arbetssätt och sedan kräva kunskaper som förutsätter ett annat sätt att bedriva undervisning. Man skulle kunna förklara det med att det saknas en teoretisk enhetlighet, och läraren upplever ett dilemma som han eller hon kanske löser genom att arbeta på ett traditionellt kunskapsförmedlande sätt. "Hur ska jag kunna sätta betyg om de inte läst det och det som kursplanen förutsätter?", är en vanlig frågeställning hos lärare som prövat på att arbeta problembaserat eller -orienterat. Detta är förstås en tolkningsfråga, hur tolkar jag läroplaner och kursplaner, och vilken är min kunskapssyn, men jag tycker att frågeställningen är angelägen med tanke på att många lärare upplever en frustration i det här sammanhanget. Och för eleverna blir frågan viktig, därför att lärarens tolkning av kursplan och läroplan, får man förutsätta, påverkar undervisningen.

Vad beträffar de elever jag intervjuat tycker jag det är intressant att iaktta hur de reflekterar över sitt eget lärande, eller över sitt sätt att vara och bete sig i lärandesituationen. Att de faktiskt reflekterar tycker jag är en viktig, och borde vara en spännande utgångspunkt och möjlighet för de lärare som har dessa elever. Att många yrkeselever, som deras lärare påpekar i intervjuerna, reagerar direkt och spontant på den undervisning de deltar i är förvisso en pedagogisk utmaning för de lärare som har yrkesprogram.

Yrkes eleverna och deras yrkeslärare på industriprogrammet upplever statusen på programmet som mycket låg. En av de intervjuade eleverna vill helst inte tala om att han går på industriprogrammet, yrkeslärarna upplever att om de har en elev på industriprogrammet som är duktig i teoretiska ämnen anses denne slösa bort sin talang, känslan av att inte vara omtyckt finns i elevgruppen ("antagligen så tycker han inte om oss" citat av en elev som råkade i slagsmål med en teorilärare). Det finns bland yrkes eleverna en föreställning om att man från teorisidan ser ner på dem, att de är mindre värda. I intervjusituationen sa t. Ex. en elev "det är knappt man vill säga vilket program man går på i gymnasiet", när han skulle beskriva hur han upplevde det då han träffade nya kompisar. Den enda tendens mot ett nytt sätt att se på yrkesprogrammen gav en av eleverna uttryck åt då han menade, att eftersom de som går yrkesprogram läser samma kurser som de som går teoriprogram borde statusen inte vara sämre på yrkesprogrammen. Det verkar som om han upplever det som statushöjande att programgymnasiet har kärnämneskurser som ger möjlighet till högskolestudier för dem som gått yrkesprogram.

Skulle man göra en mer vittgående studie för att försöka utröna relevansen hos de resultat den här studien pekar på, tror jag det kunde vara meningsfullt att som jag nämner ovan titta på yrkes elevers lärandesituation i kärnämnen insatt i ett lärlingsperspektiv. Genom att eventuellt införliva andra program än IP i en sådan studie skulle man kunna vidga horisonten till att omfatta även kvinnliga yrkes elever och deras upplevelse av lärande i kärnämnen. I så fall skulle man dessutom kunna se om de föreställningar som elever på industriprogrammet ger uttryck åt också förekommer hos andra yrkes elever och hur detta är relaterat till deras programtillhörighet.

De tolkningar av enkät och intervjuer som jag redogör för i diskussionen är förstås mina egna, men det finns givetvis andra synvinklar man

kan ta och andra reflektioner man kan göra utifrån det här materialet. Min förhoppning är också att rapporten ska kunna ge impulser till fördjupade studier, tankar och reflektioner om yrkeslevers situation i dagens gymnasieskola.

Jag tror att det är viktigt att det i lärarutbildningen i allmänhet och i utbildningen av gymnasielärare i kärnämnen i synnerhet, oavsett ämnesinriktning, ingår moment av studier, diskussion och reflektion runt frågeställningar som rör klass, ungdomskulturer – vilka ju inte är homogena utan kopplade till bakgrund –, kön, etnicitet och andra perspektiv, att det finns möjlighet att diskutera och tänka igenom hur olika kulturer är uppbyggda eller, med ett metaforiskt språkbruk, hur den kulturella grammatiken ser ut.

Anders Lindh är ursprungligen religionsvetare med inriktning mot indisk filosofi och religion. Har tidigare arbetat som gymnasielärare i religionskunskap, filosofi och svenska, och är numera lärare på Lärarutbildningen vid Malmö högskola där han arbetar med utbildning av gymnasielärare i religionskunskap, men också håller kurser i informations- och kommunikationsteknik, samt är verksam i distans- och nätbaserade utbildningar.

Referenser:

- Arpi, T. Klassresan som aldrig blev av. *Pedagogiska magasinet* 1/99
- Cronsjö, Ingela. *Lusten att lära och lusten att leda: om inlärningsstilar, IT och skolutveckling*. Online: <www.itis.gov.se> maj 2000
- Dunn, R. & Dunn, K. & Treffinger, D. J. (1995), *Alla barn är begåvade på sitt sätt — utveckla barnets unika potential, talanger och förmågor*. Jönköping: Brain Books
- Elmholdt, Claus. & Winsløv, Jan-Henrik. (2000), *Från lärling till smed. På väg in genom grinden nere på varvet*. I: Klaus Nielsen & Steinar Kvale (red.) *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur
- Hermansen, Mads. (2000), *Lärandets universum*. Lund: Studentlitteratur
- Hill, Margreth. (1998), *Kompetent för "det nya arbetslivet". Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Linnér, Bengt. & Westerberg, Boel. (2000) *Kan man lära sig att bli lärare? Blivande och färdiga gymnasielärare om sin utbildning*. Rapport från ett forskningsarbete vid Inst. för metodik och ämne-teori, Malmö högskola, Lärarutbildningen
- Persson, E. Yrkeseleverna vill veta varför. *Yrkesläraren* 4/99
- Rudhe, E. Yrkeselever besvikna på allt ämnesplugg. *Lärarnas tidning* 29/95
- Westerberg, Boel. (1987, 1996) *Det är ju vi som är negern. Om kulturmöten i skolan*. Stockholm: SNS Förlag.

Maria Sandström

Lika och ändå olika...så tänker flickor, pojkar och lärare om NO och skolan

Under förra läsåret inbjöds lärare vid partnerskolorna till en seminarieserie på temat *NO-stimulans för flickor*. Alla de 20 deltagarna hade anmält sig därför att de var väl medvetna om samhällets hotande naturvetarkris och om problematiken kring "flickor och NO". Seminarieserien sågs som en möjlighet till diskussion, analys, erfarenhetsutbyte och reflektion. Syftet var att ge deltagarna inspiration till att arbeta vidare på sina respektive skolor och därvid ha de idéer man fått under seminarierna som utgångspunkt. Flera deltagare ansåg att det är i samband med övergången mellan grundskolans år 6 och 7 som den stora förändringen inträder och flickorna, men ofta även pojkarna, tappar intresset för NO. Vi diskuterade även frågan varför SO är så mycket mer intressant än NO för många elever i grundskolans senare årskurser och kom fram till att man inom SO studerar företeelser som känns vardagsnära och som berör eleverna. NO-ämnen däremot teoretiseras fort i början av sjuan och handlar inte alltid om fenomen ur elevernas vardag och verklighet. Kan det vara så att elevernas förmåga till abstrakt tänkande inte är tillräckligt stor för att klara det som kurser, lärare och läroböcker kräver?

Vilken bild har lärare av hur eleverna vill arbeta i skolan?

Lärarna uppmanades att under seminarieseriens gång iaktta könskillnader i klassrummet och fortlöpande diskutera sina iakttagelser. Enligt seminariedeltagarnas erfarenheter uppskattar flickor och pojkar olika uppläggning av undervisningen. Flickor är generellt sett mest förtjusta i att arbeta med tydliga, fasta uppgifter som de känner sig trygga i, medan pojkar tycks föredra ett mera fritt experimenterande, gärna kopplat till någon form av tävlingsmoment. Flickorna anses av sina lärare vara både ut hålliga och händiga och sägs trivas bra när de får lägga stor vikt vid det estetiska. Flickor sägs vara roade av studier i närsamhället och arbetar ofta engagerat med olika typer av dokumentation. Den sociala gemenskapen rapporteras vara en viktig ingrediens när flickor arbetar. En intressant

erfarenhet redovisades av en deltagare som hade låtit eleverna genomföra odlingsförsök i klassrummet: flickorna var inte intresserade av att göra experiment som de visste skulle "misslyckas", d.v.s. experiment där växterna skulle vissna. De ville bara göra experiment där växterna skulle trivas och växa!

Grovt generaliserat ansåg alltså lärarna att pojkar vill ha enkla, snabba lösningar medan flickor vill arbeta långsammare och mera noggrant och därvid lägga tid på att leta efter fakta i böcker och på Internet.

Både pojkar och flickor måste ges möjlighet att kommunicera sin kunskap och seminariedeltagarna uppvisade stor entusiasm då vi praktiserade och diskuterade hur man kan utveckla och använda för NO-undervisning "otraditionella" metoder såsom rollspel, dramatiseringar, dikter och sånger.

Vid några skolor hade man provat att arbeta i könshomogena grupper i NO och teknik. Elevernas utvärderingar ger ingen enhetlig bild. Ibland säger eleverna att de inte märkte någon skillnad utan tyckte att det var "som vanligt" då de arbetade med flickor och pojkar i olika grupper. Några elever har sagt att de tyckte det var skönt att slippa "de andra". En liten grupp säger att det var synd och att de saknade de vanliga kamraterna. I en klass hade pojkarna sagt att det var skönt att slippa arbeta tillsammans med de gnälliga flickorna medan flickorna i samma klass uppgav att de saknade pojkarna i klassrummet.

Vid en skola hade lärarna valt att lägga upp undervisning enligt modellen för PBL, (problembaserat lärande) i könshomogena grupper och såg då tydligt att pojkarna var mera kreativa och initiativrika än vad flickorna var då det handlade om att ha idéer för lämpliga experiment. Flickorna var mera försiktiga och behövde mer hjälp av läraren för att komma igång. Kan detta bero på att flickorna har alltför dåligt självförtroende i NO?

Något om flickors självförtroende i teknik

I samband med ett EU-projekt, "Flickor och tekniska yrken" (Limhamns ro, 1998), besvarade ca 1 000 elever i åldern 14-16 år från fem länder enkätfrågor angående sin attityd till kvinnor i tekniska yrken. På frågan "Är flickor lämpade för tekniska yrken?" svarade 55 % av de svenska flickorna och 50 % av de svenska pojkarna "nej". Jämfört med de övriga ländernas elever var detta en hög siffra. Det land som låg närmast Sverige var

England där fördelningen var 37 % ”nej” hos flickor och 45 % ”nej” hos pojkar. Naturligtvis får vi av detta inte dra för många slutsatser eftersom materialet är ganska litet. Vi måste ändå ställa oss frågan hur det egentligen står till med de svenska flickornas självförtroende vad gäller teknik.

I samma undersökning ställdes frågor kring datoranvändning i skolan, lärares påverkan, lärares personlighet, kompisars påverkan, föräldrars påverkan och huruvida någon av föräldrarna arbetar i ett tekniskt yrke. Det visade sig att av dessa faktorer är det föräldrarna som har störst påverkan (flickor 63 % och pojkar 47 %). Något samband som visade att barn till föräldrar i tekniska yrken oftare väljer att själva arbeta i tekniska yrken kunde man dock inte se.

Vilken bild ger eleverna i de senare årskurserna?

För att få en inblick i hur dagens elever tänker och resonerar har jag analyserat intervjuer som studerade på avslutningspraktik (VT 1997) genomfört med slumpvis utvalda elever. Syftet med praktikuppgiften var att de studerande skulle få tillfälle att öva sig i att tala med elever enskilt utanför klassrummet. Intervjuerna har förts i samtalsform utan i förväg angivna frågor. Samtalen har handlat om vardagsliv, inställning till skolan i allmänhet och till matematik, NO och teknik i synnerhet, gymnasieval och framtidsplaner.

Eleverna har tyckt om att bli intervjuade. De har fått komma till tals och berätta om sina tankar och erfarenheter. Många elever har varit generösa i sitt berättande och studenterna har fått lära sig mycket om livet i och utanför skolan. Några studenter beskriver en situation där de själva hamnat i ett ”moraliskt/etiskt dilemma” och har svårt att avgöra hur de ska hantera de förtroenden eleverna givit dem.

Att det var lärarstuderande och varken lärare eller för eleverna främmande personer som genomförde intervjuerna är förmodligen en faktor som gjort eleverna extra frispråkiga. De har känt att de talat med en ”ung vuxen” som inte riktigt ingår i till lärarkollektivet på skolan. Eleverna har låtit studenterna få höra både om framtidsdrömmar, privatliv och tankar om skola och lärare på ett oerhört generöst sätt. En del studerande berättar att de fått ta del av sådant de inte kan eller vill föra vidare utan måste arbeta själva. Eleverna har uppenbarligen känt sig trygga med sina intervjuare.

De intervjuade eleverna kommer från sammanlagt 20 skolor i f.d. Malmöhus län, från Trelleborg i söder till Viken i norr. Sammanlagt intervjuades 51 elever. Ingen skola är representerad av mer än fyra elever. Eleverna fördelar sig på följande sätt:
årskurs 7: 11 pojkar /8 flickor, årskurs 8: 6 pojkar /11 flickor, årskurs 9: 5 pojkar/10 flickor.

Vad tänker pojkarna i sjuan?

Av materialet kan man rent allmänt dra slutsatsen att pojkar i sjuan är sportiga typer som trivs bra i skolan. De flesta uppger sig vara intresserade av matematik och NO. Det mest populära NO-ämnet är fysik. Flera av eleverna beklagar sig över att de inte haft NO - laborationer på mellanstadiet. Undervisningen i NO uppges ha varit antingen lika med biologi eller av typen "söka kunskap själv". Pojkarna anser att man lär sig bra genom laborationer och att de gärna hade haft mer av den varan tidigare under sin skoltid. Någon enstaka elev klagar över att biologiämnet är tråkigt.

... fysik är roligast för där får man kolla saker och experimentera. Kul för man är ju nyfiken. På kemin är det svårare att förstå meningen med vissa experiment. Biologin är tråkigaste ämnet för där sitter man bara och lyssnar i en timme och tio minuter[...] Matematik är kul för jag är bra på att räkna.

Fysik är roligt men krångligt, man gör roliga saker men sen blir det för mycket matte.

I kemi lär man sig blanda vätskor och hur naturen funkar.

... fy-tk är att sätta ihop saker. Teknik är viktigt att kunna om man ska reparera bilar.

Fritiden tycks vara full av olika sportaktiviteter: skateboard, bmx, badminton, fotboll, taekwondo, basket, innebandy, rollerblades m.m. En pojke spelar trumpet och en annan har akvarium. Drygt hälften nämner data- och TV-spel som fritidsintresse.

Pojkarna i sjuan har tänkt igenom sin framtid och detta är vad de vill bli: journalist, fotbollsproffs, skateboardproffs (alternativt byggarbetare), restaurangägare, inredningsarkitekt, reseledare eller cykelhandlare. En pojke ska läsa på "Handels" i Lund och arbeta med affärer, aktier och företag. En elev vill bli forskare inom naturvetenskap.

Gymnasievalet har man inte funderat lika mycket på som på yrkesvalet. Det är bara fyra elever som vet vad de kommer att välja. Av dessa vill två elever läsa Naturvetarprogrammet. De andra två vill läsa Samhälls- eller Byggprogram respektive Grafiskt gymnasieprogram.

Vad tänker flickorna i sjuan?

Då man läser igenom intervjuerna med flickorna som går sjunde året i skolan får intrycket att flickorna inte trivs riktigt lika bra i skolan som vad pojkarna gör. Flera flickor säger nämligen att de anser att skolan är tråkig och att lärarna är tråkiga. Det verkar som om en del flickor inte inser varför man läser olika ämnen i skolan. En flicka formulerar sina tankar så här:

Matte måste man lära sig så man inte blir lurad i affären. I NO läser man om sådant som man kanske skulle kunna ha behov av, i SO om människor och det är mera viktigt. Teknik behövs inte i skolan för det är ju inte så många som blir tekniker. Det behövs väl såna som kan teknik. För om inte vetenskapsmän hade funnits hade vi inte kommit till den ålder vi är i, med elektronik och sån't. Men det kanske inte är nödvändigt att lära sig det i skolan, man kan väl läsa specialutbildning om man vill bli det.

Många av flickorna uppger att de tycker om att experimentera och bland de omtyckta skolämnena nämns de naturvetenskapliga. De säger sig inte ha läst naturvetenskap på mellanstadiet. En flicka svarar på frågan om de haft naturvetenskap på mellanstadiet genom att säga:

Kunskaper om mat kanske ... men det är väl inte NO?

Fysik är det mest populära NO-ämnet bland de flickor som intervjuats. Kemi tycker de är svårare att ta till sig:

Kemi är tråkigt när läraren pratar men rätt OK när vi får laborera, fast alla killarna är pyromaner.

Om biologi:

Svampar är viktigt förstås så man inte äter något giftigt och dör.

På fritiden vill flickorna i sjuan helst vara tillsammans med sina kompisar, lyssna på musik eller helt enkelt "gå på stan". Sportaktiviteter utövas av enstaka flickor och då är det att rida, gå ut med hundar, spela handboll och att träna jiu-jitsu som gäller. En flicka går på datakurs, en annan spelar piano, en ritar och en flicka uppger att hon läser böcker.

Vad gäller framtiden så är drömyrkena: veterinär, läkare, polis, sångerska, reseledare, utlandskorrespondent och att få arbeta med reklam. Gymnasievalet känns avlägset och det är bara en av de intervjuade flickorna som tänkt igenom denna fråga och hon har fastnat för Samhälls- eller Naturvetarprogrammet.

Vad tänker pojkarna i åttan?

Inställningen till skolan är hos de intervjuade pojkarna i åttan inte odelat positiv. Det är faktiskt bara två av dem som uppger att de tycker skolan är bra och att de trivs där. Ett anmärkningsvärt faktum är att just dessa båda pojkar är invandrare (Iran respektive Sudan).

Skolans populäraste ämnen är utan tvekan idrott och musik. NO-ämnenas popularitet är nu mindre än i sjuan och pojkarna säger att det är därför att:

... laborationerna är tråkiga eller svåra att förstå ...

NO-ämnena bra tills de bli för svåra , då lägger man av.

På fritiden är det sport och kompisar som är de stora intressena. Musik, dataspel, flipper och hundar är andra sysselsättningar hos de intervjuade pojkarna.

Inte någon av de intervjuade pojkarna i åttan säger sig vilja läsa Naturvetarprogrammet.

Tre pojkar funderar på att söka Handelsprogrammet och en kommer att söka Samhällsvetarprogrammet.

Yrken som pojkarna siktar på är musiker, basketspelare och ekonom. En pojke vill bli ”en så'n som pratar med ungdomar och så, en så'n som Karin är” (skolans SYO-konsulent, förf. kommentar).

Vad tänker flickorna i åttan?

Hur flickorna i åttan uppfattar de olika skolämnena tycks vara starkt kopplat till den undervisande läraren och dennes personlighet. Tycker man om läraren och tycker att han eller hon är bra så är ämnet också bra. Även det omvända gäller: tycker man inte om läraren tycker man heller inte om ämnet.

Matematiken har blivit svår och krånglig, anser flera av flickorna.. Ändå tycks det som om de gillar matten när de väl förstått hur de ska räkna. Långa genomgångar på tavlan är inte omtyckta. Eleverna vill hellre räkna själva i egen takt.

Matte OK, men jobbigt när man ska lyssna på läraren och när man inte förstår.

... men matte är roligt när man förstår det

Vad gäller NO och teknik så uppfattar några flickor biologi som det bästa ämnet. Att göra experiment är roligt, men fysik och kemi uppfattas ändå av flera flickor som meningslösa ämnen.

Fysik [...] kan inte tro man kommer att ha någon nytta av det i framtiden [...] kemi roligt när man laborerar [...] men någon nytta av det kommer man inte att ha i framtiden.

På frågan om vad hon anser om teknik svarar en flicka förvånat: ”Teknik – Vad är det?”

På fritiden är det kompisar som är viktigast, följt av TV och musikyssning. Några flickor uppger att de utövar någon slags sport och då är det fråga om aerobics, konståkning, fotboll eller ridning.

I framtiden vill flickorna arbeta med handikappade, vara hunduppfödare, journalist, fotbollstränare, barnmorska, psykolog, reseledare, hårfrisörska eller jobba på pizzeria. En flicka vill bli sångerska men ”inser” att detta inte är realistiskt och säger att hon nog kommer att jobba inom sjukvården i stället, precis som sin mamma.

Bara en av flickorna i åttan har gymnasievalet klart för sig och hon tänker gå Handelsprogrammet.

Vad tänker pojkarna i nian?

Även för pojkarna i nian framstår läraren och dennes personlighet som avgörande för hur pass intressant ämnet bedöms vara. De flesta skolämnen nämns bland de intressanta. Matematik och naturvetenskap hävdar sig bra i konkurrensen, särskilt laborationerna är populära. Det är bara någon enstaka elev som lyfter fram matematiken som exempel på något svårt och besvärligt.

Alla ämnen är kul ibland, det beror på vad man läser för tillfället. T.ex. i NO kan kemilaborationerna vara roliga men när man läser om celledelning och sånt så är det inte så kul.

Engelskläraren är tråkig och korkad och matten är kluddig och då är det svårt att hänga med.

På fritiden ägnar sig pojkarna ofta åt olika slags sport: luftgevärsskytte, radiostyrda bilar, motocross, bangolf, tyngdlyftning och fotboll. Andra fritidssysselsättningar uppges vara data, dataspel, film och hundar.

På frågan om framtidsdrömmar svarar en pojke att han har en dröm om att skaffa sig en motorcykel. Vilken gymnasielinje han ska välja vet han inte. En annan pojke drömmer om att bli musiker men ”*inte nödvändigtvis en stjärna*”. Han har redan bestämt sig för att söka in på Musikgymnasiet. En pojke vill bli civilingenjör med datainriktning alternativt skådespelare och tänker till att börja med satsa på Naturvetarprogrammet. En annan pojke med naturvetenskapligt intresse tänker välja Samhällsvetarprogrammet eftersom han hört att N-programmets matematik är svår. Han tänker så småningom bli polis eller jurist. En annan pojke berättar att han inte bestämt sig för vilket gymnasieprogram han ska välja, han tvekar mellan Elprogrammet och Hotell/Restaurang.

Vad tänker flickorna i nian?

Ett sammanfattande intryck av flickorna i nian är att de trivs ganska bra och tar skolan på allvar. Flera av dem uppger att de på sin fritid arbetar med läxorna. Läraren och dennes personlighet spelar även här en avgörande roll för hur ett ämne uppfattas av eleverna. Matematik och NO-ämnen anses vara viktiga ämnen och flera av eleverna tror att de får nytta av sina NO-kunskaper i framtiden.

Skolan är rolig, allt är bra utom svenska där jag inte tycker om läraren [...] Fysik är roligaste ämnet för det förklarar hur allt fungerar runtomkring. Fysik är lätt för när man väl förstått något så kan man det ... Kemi är svårare eftersom man måste lära så mycket utantill [...] Biologi är roligt då man läser om människokroppen [...] Matematik är lätt och roligt.

Svårt i skolan med matte och fysik för läraren är sträng och ingen vågar fråga någonting. Det är inte tråkigt med fysik egentligen. Så länge man förstår är det roligt, men kan man inte fråga blir allt svårt. Då är biologi och kemi roligare.

Denna flicka svarar förvånat på frågan om hon kan få hjälp hemma:
"Läxhjälp i fysik? Mamma fattar inget om fysik!"

Andra elever är inte riktigt lika förtjust i naturvetenskap:

Bäst i skolan är SO för det har man nytta av att kunna. NO är kul för där får man laborera. Kemi begriper jag inte vad man kan ha för nytta av att kunna.

NO är svårt och ointressant [...] Fysik kommer nederst på listan, sedan biologi och kemi. Teknik har vi bara haft någon enstaka laboration så det kan man inte uttala sig om[...] Hur roligt eller tråkigt ett ämne är beror på läraren [...] Jag skulle ändå vilja ha mer NO i skolan!

Har man inte naturlig fallenhet för ämnet fysik så förstår man det inte. Vissa är naturbegåvningar i fysik.

... matematik bästa ämnet, kemi tråkigaste[..].man blandar några ämnen och det ändrar färg. Sedan måste man komma ihåg detta till provet[...].man har ingen nytta av detta till vardags[...] Biologi är roligt och man lär sig mycket som man har nytta av i framtiden och på fritiden. Fysik är varken roligt eller tråkigt, men det är mest för killar och inte för tjejer[...] Detta har min pappa sagt[...] På fysik och kemi är det bäst när vi får laborera.

Flickorna säger att de på fritiden gör sina läxor, ser på TV är med kompisar och ägnar sig åt olika sporter såsom handboll, taekwondo, boule, fotboll, simning och ridning. En flicka går på teckningskurs, en spelar tvärflöjt, en annan piano och någon skriver dikter.

Många tycker det är svårt att veta vad man ska välja för gymnasieprogram: *"det finns för många att välja på"*. Några flickor har redan bestämt sig. Två flickor ska gå N-programmet (varav en med internationell inriktning) eftersom den ena vill bli veterinär och den andra *"vill bli forskare och forska om sjukdomar och hitta på nya mediciner"* En flicka ska välja Hotell/restaurang med inriktning mot servering. En flicka som vill bli lastbilschaufför, journalist eller reseledare tvekar mellan Estetiskt och Samhällsvetarprogram. En annan flicka som *"vill arbeta på kontor som sekreterare med dator"* säger att hon ej vet vilket gymnasieprogram hon ska välja. En flicka, som kommer att söka till Samhällsprogrammet fastän hon egentligen är intresserad av naturvetenskap och vill bli flygvärdinna eller pilot i flygvapnet, säger : *"Nej! Inte N för där går bara pluggisar och där är för svårt för mig!"* .

Reflektioner om lärares personlighet och om sammanhang i skolarbetet

Vad kan man då dra för slutsatser? Det första som måste lyftas fram är hur lika, men ändå olika som flickor och pojkar tänker och resonerar. Därefter slås man av hur viktig roll läraren och dennes personlighet spelar för hur eleverna uppskattar ett visst ämne i skolan. En omtyckt lärare skapar en positiv inlärningssituation och därmed intresse. Tyvärr gäller även det omvända och det är flickorna som är "förlorarna", då de tycks vara mera känsliga för "personkemin" än vad pojkarna är. Det är nämligen oftast flickorna som berör detta i sina samtal. Vad kan vi göra åt detta fenomen?

Eleverna klagar ibland på att de inte förstår varför de ska läsa de olika momenten i skolan. Återigen är det flickorna som förefaller vara mest känsliga och vill se nyttan med det de lär sig. Lärarens skyldighet att förklara varför man läser olika moment är uppenbarligen inte tillräckligt uppmärksam. Det räcker inte att lärare sinsemellan för didaktiska diskussioner om egna ämnets legitimitet. Resonemang av detta slag måste även föras med eleverna.

Den ovan redovisade undersökningen visade således på lågt intresse, både bland pojkar och flickor, för naturvetenskap och teknik. Av de intervjuade 51 eleverna var det endast sex, tre flickor och tre pojkar, som uppgav att de tänker satsa på gymnasieskolans N/T-program. Detta oroar, eftersom man i Sverige, liksom i en rad andra länder, under senare år gjort stora satsningar för att locka elever att välja naturvetenskap och teknik. I Sverige heter projektet NOT³⁹ och det finns många publikationer att läsa om man är intresserad. Satsningarna har uppenbarligen ännu inte gett märkbara resultat. Är det så att problematiken måste angripas på ett annat sätt än hittills? Vi kanske medvetet ska börja söka efter lärare som aldrig glömmer att med eleverna diskutera de didaktiskt viktiga frågor som SO-lärarna tydligen ger sina elever svar på: *"Varför ska vi läsa detta?"* och *"Var finns detta i verkligheten?"*

Maria Sandström, Universitetsadjunkt: Undervisar i NO-Teknik, PPU samt fortbildningskurser. Är dessutom praktiklärare i Svedala kommun. Engagerad i lärarutbildningens GAST-projektet och har inom detta ansvarat för en seminarierie på temat NO-stimulans för flickor.

³⁹ NOT-projektet är ett regeringsuppdrag som drivs gemensamt av Högskoleverket och Skolverket. Syftet är att öka ungdomars intresse och förbättra förutsättningarna för studier inom naturvetenskap och teknik. NOT-projektet har två övergripande mål: Att förändra attityderna till de naturvetenskapliga och tekniska kunskapsområdena samt att stimulera utvecklingen av undervisningsmetoder inom området.

Maja Lundahl

"Är du inte riktigt klok som frågar sån't som du inte kan...?!"

- Naturvetenskapen (eller naturorienteringen) i skolan

Inledning

Det är senhöst och jag har som naturskoleföreståndare varit ute med en årskurs 4 (Det var på den tiden som vi hade årskurser.) och letat efter gråsuggor. Vi hittade inga. Tillbaka i klassrummet ställer jag frågor, som jag hoppas skall leda till att eleverna inser att gråsuggorna måste leta sig till frostfria platser för att inte frysa sönder. "Vad händer när det blir så kallt ute att vätskan i gråsuggan fryser till is?" Inget napp. "Har någon varit med om att man glömt en läsk i bilen över natten, då det frusit?" Napp! Jodå, en hel back och flaskorna hade gått sönder! "Jaha, och vad berodde det då på?" En liten flicka räcker så småningom upp handen; "Jo, när vätskan blir kallare, så blir den mindre och mindre, och tyngre och tyngre, och så PANG så blir det för tungt för flaskan och så går den sönder." Jag gissar att de nyligen haft undervisning om termometern, men detta med vattnets expansion, när det fryser till is, var inte bekant för dem. Jag behöver tanketid, så jag ställer frågan: "Hur skall vi göra för att undersöka om det verkligen är så?" Tystnad... En pojke längst bak i klassrummet sitter och vickar på stolens bakben och till slut tröttnar han och säger: "Ah, säg hur man gör!" Mitt svar att jag inte vet, får honom att med en smäll tvärt sätta ner stolen och det är då rubrikens fråga kommer: "Är du inte riktigt klok som frågar sån't som du inte kan...?!"

Jag tänker på när jag några år tidigare hjälpt till i min yngsta dotters klass och vi strax före jul i årskurs 2 har arbetat med sluten strömkrets med motståndstråd, glödlampor och kopplingar till batterier och elektrifierat det dockskåp, som de ritat och sedan byggt. Sara sitter hemma vid köksbordet och tittar upp i lampan över bordet och utbrister: "Nu förstår jag varför lampan blir varm!" Efter en stund...: "Du, Maja, vet du alltid hur det skall bli när vi gör experiment?" Jag måste nog erkänna att jag

oftast gjorde det. "Det skulle vara roligt att göra experiment, där du inte visste...!"

Skolans roll

Elever från andra klass och fjärde klass... Vad händer med elevernas föreställningar om lärande under de åren och vilken är skolans roll däri? Det har snart gått tjugo år sedan ovanstående händelser ägde rum och mycket har hänt sedan dess vad gäller organisation och styrning av skolan och när det gäller arbetsformer och arbetssätt i undervisningen. 40-minuters "timmar" med föreläsningar i helklass varvade med 80 minuters laborerande i halvklass, ibland - som tänkt - i fas men ofta på grund av lov eller annat hopplöst förskjutna i förhållande till varandra, är idag en sällsynt företeelse. Inläring har ersatts av lärande - åtminstone när forskare uttrycker sig. Det undersökande arbetssättet har på många håll fått genomslag och man finner ofta att eleverna har sina egna "forskarböcker". (Dock finns det de som säger att den mesta forskningen om natur äger rum - åtminstone bland de yngre eleverna - i form av informationssökning i litteratur.) Man finner också inom undervisningen av de naturvetenskapliga ämnena PBL som metod, där eleverna måste använda naturvetenskapliga begrepp för att lösa problem i samhället och dessutom får utveckla sin förmåga att arbeta i grupp. Ändå finner vi att intresset för naturvetenskap och teknik bland ungdomar inte har ökat i den omfattning vi önskat.

Erfarenheterna från min tid vid naturskolan i Lund visar på hur flickorna under de yngre åren var minst lika nyfikna och vetgiriga som pojkarna och trodde sig klara av utmaningarna i natur- och teknikundervisningen. När barnen i "ettan" skulle få en klump modellera att flyta, så var det några flickor, som först löste uppgiften - och pojkarna tittade lite avundsjukt på. Redan i "femman" hade det emellertid hänt något. Flickorna överlämnade då inte sällan experimenterandet (särskilt det fysik- och teknikinriktade) till killarna och satt snällt bredvid och tittade på eller fungerade som hjälpredor. Liknande erfarenheter har redovisats på andra håll, men man är inte överens om varför det ofta är så. Några menar att skolkulturen, där det faktiskt ingår att de snälla flickorna skall vara frökens hjälpredor, är förklaringen. Andra menar att det är den normala utvecklingen hos flickor, när de börjar närma sig tonåren. Att vara intelligent och duktig i naturvetenskap är förmodligen inte det mest meriterande, när flickor vill bli sedda av pojkar. Oberoende av vilken för-

klaringen är får detta mig att absolut hålla med dem, som menar att naturvetenskapen (eller naturorienteringen, som den åter får kallas i grundskolan) och tekniken måste stärkas när det gäller undervisningen av de yngre barnen och ingå redan i förskoleverksamheten. Jag kommer att utveckla detta nedan, men låt oss först titta på hur undervisningen i naturvetenskap har kunnat bli som den är.

Naturvetenskapen i skolan i ett historiskt perspektiv

Sputnik sköts upp i rymden av ryssarna i oktober 1957 - och västvärlden häpnade. Något måste göras! Naturvetenskapen och tekniken måste lyftas fram i skolan! Grundskolan, en skola för alla, startade 1962 efter en lång tids försöksverksamhet. När de naturvetenskapliga ämnena då infördes, fanns en tradition av undervisning av dessa ämnen på den gymnasieförberedande - och därmed universitetsförberedande - realskolan. (I folkskolan hade man haft "Naturlära". Det jag själv kommer ihåg från den tiden är mest namn på några vårblommor, träd och fåglar samt bondgårdens djur och vad man fick från dem - inklusive att vi kärnade smör, det enda experimentella inslag vi hade!) Läroverkets adjunkter, som kom att arbeta på grundskolans högstadium, förde med sig sina traditioner dit. Leif Östman visar att, trots all forskning och förändringar i läroplaner och kursplaner, dessa traditioner än idag lever kvar - åtminstone i (de styrande) läroböckerna i naturvetenskap för grundskolan - och han finner i dem ett förhållningssätt, som han kallar "Introduktion till naturvetenskapen"⁴⁰. Utmärkande för detta förhållningssätt är att naturvetenskapens begrepp och teorier presenteras som objektiva fakta och att utbildningen syftar till att bygga en bra bas för blivande forskare. Problemet med detta förhållningssätt är att det berättar också om en föreställning att naturen och människan är skilda åt, en natursyn som inte alltid läraren själv är medveten om.

Sputnik gjorde att undervisningen i de naturvetenskapliga ämnena lyftes fram, men det var inte Sputnik, som kom att forma naturvetenskapen till det som än idag ofta presenteras för grundskoleelever. Egentligen startade det med den naturvetenskapliga revolutionen på 1600-talet. Den

⁴⁰ Östman, Leif, 1992: Den naturorienterande undervisningens moraliska och politiska karaktär. I *Utbildning och demokrati*, Nr 3, 1992

fick enligt von Wright⁴¹ människor att tro att skeendena i naturen var förutsägbara och kunde manipuleras av människan. Därmed skapades ett förhållningssätt till naturen, som innebar att den var till för att uppfylla människans behov. Det var fritt fram att exploatera naturen...

Så kom Rachel Carsons "Tyst vår" 1962. Den blev en vändpunkt och den fick oss att inse hur beroende vi människor är av naturen, att den av människan påverkbara naturen är basen för våra liv. Man har nu framfört begreppet "undervisning för hållbar utveckling" som ersättning för "miljöundervisning". Kaosteorin har införts som en förklaringsgrund, och man hävdar att en fjäril, som flyger upp i New York kan vara av betydelse för vädret i Tokyo. Mycket i naturen är inte förutsägbart! Beror t.ex. årets varma höst med revirhävdande koltrastar och blommande primulor i december på växthuseffekten orsakad av förhöjda koldioxidhalter i atmosfären? Forskarna är inte överens, så hur kan vi då ta upp detta i skolan? "Introduktion till naturvetenskapen" -företrädarna menar att först måste eleverna bygga upp grundläggande, neutrala begrepp på vilka de sedan kan bygga en förståelse för att kunna ta ställning i de mera komplicerade frågorna. Självklart har detta betydelse för hur våra elever uppfattar miljöfrågor och sin roll i hanterandet av dessa, och i värsta fall kommer de i framtiden att överlämna miljöfrågorna till experterna att besluta om. Detta strider mot formuleringar i styrdokumentet, där följande framhålls:

Utbildningen skall bidra till samhällets strävan att skapa hållbar utveckling och utveckla omsorg om natur och människor. Samtidigt syftar utbildningen till ett förhållningssätt till kunskaps- och åsiktsbildning som står i samklang med naturvetenskapens och demokratins gemensamma ideal om öppenhet, respekt för systematiska undersökningar och välgrundade argument.⁴²

Under den senare delen av 1900-talet har forskning om undervisningen i naturvetenskap och elevers lärande utgått från konstruktivismen, som pekar på att det är eleven som konstruerar sitt kunnande utifrån tidigare förståelse. När konstruktivisterna undersökt elevers lärande, så har man fokuserat individens lärande (eller t.o.m. icke-lärande, d.v.s. "misconcep-

⁴¹ von Wright, Georg Henrik, 1991: *Vetenskapen och förnuftet*. Månipocket. Stockholm.

⁴² Kursplan för Naturorienterande ämnen inrättad 2000-07

tions") och det har framför allt handlat om innehållsfrågor och effekterna av olika arbetsätt. När Svend Pedersen beskriver lärandet, så lägger han till ytterligare en dimension, nämligen "elevperspektivet i vid mening"⁴³, och detta har senare av bl.a. Leif Östman kompletterats med kommunikationens betydelse för lärandet⁴⁴.

Naturvetenskapens språk

Många ungdomar menar att naturvetenskap är svårt och det sägs att särskilt flickor har ett behov av att begripa för att våga söka sig till naturvetenskapligt program på gymnasiet. Det är kanske inte så underligt att biologi, fysik och kemi anses svårt, när man ser hur proven i dessa ämnen ofta är konstruerade. "Vad betyder...?" och "Vad kallas...?" är återkommande provuppgifter, där en fokusering på det vetenskapliga språket snarare än på förståelsen för begrepp fortfarande förekommer. (Dock måste framhållas att det är med glädje man idag finner att provuppgifter med laborativt innehåll har vuxit fram.) Självklart underlättar det för forskare och ämnesexperter att ha ett gemensamt språk och det sägs vara en viktig komponent i professionalismen. En läkare talar med ett språk med en kollega, men vi kräver att när läkaren talar till sin patient, så använder läkaren ett språk, som patienten förstår. En lärare kanske använder ordet "metakognition" i ett samtal med en kollega men använder andra ord vid utvecklingssamtalet med föräldrar. På samma sätt borde det vara i undervisningen på grundskolan. De "fina" orden, som t.ex. omnivor, konduktivitet och oxidation, som naturvetare använder i samtal med varandra, kan inte vara viktigare än förståelsen för det de står för. Så låt inledningsvis vardagsterminologin duga - eller åtminstone vara den grund man bygger på!

Min erfarenhet säger att när elever arbetar med termer - de må vara hur svåra som helst sedda ur den vuxnes ögon - och begrepp och använder dem i för eleverna meningsfulla sammanhang, så utvecklas samtidigt språket - förutsatt att eleverna får kommunicera. Detta är kanske inte så

⁴³ Pedersen, Svend, 1994: Att förstå och ta till sig under lärarutbildningen - om blivande No-lärares didaktiska begreppsbildning. I *Aktuell NO-didaktisk forskning i Sverige. En konferensrapport*. Skolverket

⁴⁴ Östman, Leif, 1996: II. Miljö- och demokratifostran i No-utbildning. I Eskilsson, Olle och Helldén, Gustav (red) *Naturvetenskapen i skolan inför 2000-talet*. Fagus, Högskolan Kristianstad.

lätt, när det tysta klassrummet fortfarande ses som en indikation på att läraren kan hålla ordning, men "ping-pongandet" mellan lärare och elev måste ersättas av en språklig "handbollsmatch" mellan elever. Vardags-språket kommer att ändras med lärandet av termer och begrepp. Sockerbolagets information på bitsockerpaketet för tjugo år sedan om hur lätt sockret smälter har idag ersatts av information på paketet om sockrets löslighet.

Leif Östman beskriver vardagsspråk och vetenskapsspråk, som två parallella språk, som eleverna måste vara medvetna om:

Sålunda är det viktigt för elevernas lärande att de förstår att när de träder in i ett No-klassrum så sker en "cultural border-crossing" - en övergång från ett förhållningssätt till språket till en annan, från en språkkultur till en annan.⁴⁵

Jag håller inte med. Detta behöver inte förekomma på grundskolan förutsatt att termer och begrepp användes i för eleverna meningsfulla sammanhang i kommunikationen i skolan. En skola för alla bör uppmuntra lärande av för alla viktiga begrepp och stödja en språkutveckling som gör att alla kan kommunicera med varandra.

Clive Sutton framför i "Words, Science and Learning"⁴⁶ språkets betydelse vid lärandet av speciellt naturvetenskap. Han menar att det inte är blivande vetenskapliga forskare vi i första hand skall rikta oss till i skolan (och i lärarutbildningen menar jag). Vi kan inte begära att våra elever själva skall tänka de tankar, som Isaac Newton eller Carl Wilhelm Scheele utvecklade med stor tankemöda under lång tid - utan lägger fram idén att man skall humanisera naturvetenskapen i undervisningen för ungdomar och vuxna. Istället för att vid laborationer på "högstadiet" försöka bekräfta vad Newton eller Scheele kom fram till, skall man försöka få eleverna att sätta sig in i hur förutsättningarna var och hur dessa herrar (och i några fall damer) tänkte, när de gjorde sina experiment och kom fram till sina resultat. Detta innebär att ge ett historiskt perspektiv på naturvetenskapen och visa att den är en mänsklig konstruktion. Tänk om ett sådant

⁴⁵ ibid.

⁴⁶ Sutton, Clive, 1992: *Words, Science and Learning*. Open University Press, Buckingham

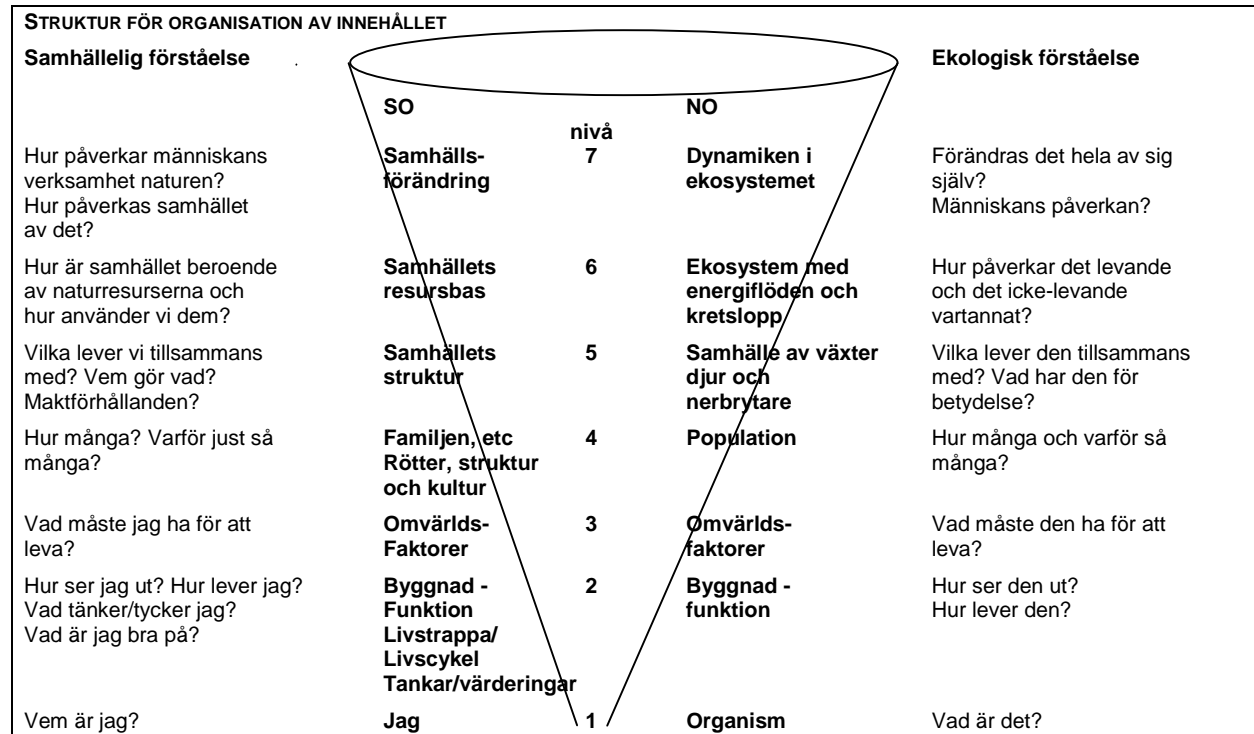
förhållningssätt får fler elever, och kanske framför allt flickor, att bli mer intresserade av naturvetenskap! Det vore värt att pröva...!

Organisation av innehållet

I ett arbete för ett antal år sedan med Håll Sverige Rent (HSR), som arbetar för en förbättrad miljöundervisning, diskuterades hur man skall organisera undervisningen bl.a. för att undvika den stoffträngsel, som var påtaglig i skolan. Min erfarenhet av naturundervisningen på alla stadier i skolan sade att det är det konkreta "jag, här och nu", som gäller för de små barnen, och att det är först senare, som eleverna kan generalisera och tänka abstrakt. Detta fick mig att tänka tillbaka på en modell, som jag kallade "koner av ekologisk förståelse"⁴⁷. När vi diskuterade miljöarbete var det tydligt att också samhällsperspektivet måste vara med och modellen nedan växte fram.

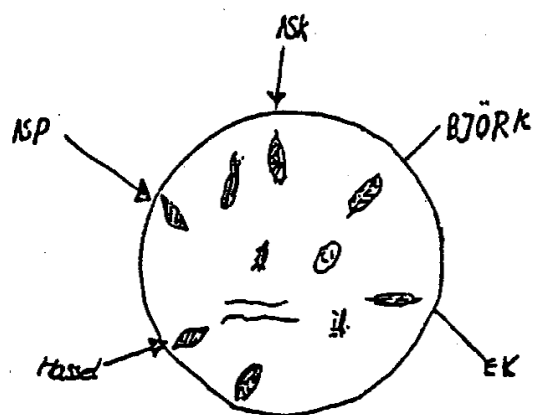
Modellen säger INTE att man som pedagog håller sig på nivå 1 med de minsta barnen och först under senare år arbetar på nivå 7, men den säger att barnen måste ha konkreta erfarenheter att bygga sin förståelse på. Detta gäller också äldre barn och ungdomar. Läraren där måste göra klart för sig om så är fallet, annars måste undervisningen organiseras om, kanske genom att arbeta på nivå 1, så att eleverna får dessa erfarenheter. Om inte eleverna känner att det man diskuterar i skolan har någon grund i deras egna erfarenheter, så är det risk att eleverna lär sig för provet och inte för livet. Därför är det viktigt att de yngre barnen får många konkreta erfarenheter - i skolan och utanför skolan, så att deras abstrakta tänkande om miljöfrågor och om naturvetenskapen som en mänsklig konstruktion kan utvecklas.

⁴⁷ Lundahl, Maja, 1988: Kan spindlar vara viktig kunskap?. I *Svenska i skolan* 2:88



Hårddrar man detta resonemang, så kan man säga att vi måste vända upp- och-ner på undervisningen i naturvetenskap. Laborerandet på "högstadiet" måste komma långt innan i skolan och i förskolan. Självklart blir det inte samma laborationer, och vi skall kanske inte kalla dem laborationer, eftersom det ordet får oss att associera till laborationsbänkar med bunsenbrännare och eluttag, utan låt oss kalla det för undersökningar och experiment. Det är i förskolan och under de tidiga skolåren, som barnen skall ges möjlighet att uppleva, upptäcka och undersöka - och röra sig i naturen - med alla sinnen påkopplade och inte bara syn och hörsel och i viss mån fingermotorik som vid en TV- eller datorskärm. De äldre barnen och ungdomarna måste träna sig att se helheter utifrån de konkreta erfarenheter de har, ta ställning i viktiga frågor och våga göra sin stämma hörd. De måste lära sig se naturvetenskapen som en mänsklig konstruktion och ta ställning till vad dess landvinningar ger oss. För visst kan ungdomarna, när nu HUGO-projektet snart är klart, ta ställning till om arbetsgivaren skall ges möjligheten att genom ett enkelt blodprov "scanna" deras DNA för att se om det finns risk för lång sjukfrånvaro, utan att ungdomarna lärt sig "splicing" eller gelelektrofores!

Helt klart är att elevernas förståelse för viktiga begrepp kan börja byggas långt tidigare än vad som sker idag. Se hur 8-årige "Mini" redovisade sin undersökning (på ett fuktigt hushållspapper i en burk) om gråsuggornas nerbrytning av löv från skolgården - och då fick han också anledning att lära sig namnen på träden där! - med sitt sätt att uttrycka sig. Jämför sedan med en laborationsanvisning "Näringspreferens med gråsuggor" (med sterila agarplattor), som jag hittade på en gymnasieskola. Vad hade "Mini" lärt sig och vad lärde sig gymnasieeleverna? Jag kan tänka mig att de senare hade problem, när de skulle finna förkortningar på al, asp och ek. Jag kan också tänka mig att de hade problem med vad de skulle skriva under "djur". Mitt? Pelles? Eller...? Och vad lärde de sig då om naturvetenskap?



Gräsuggorna

ASK ++

HASEL

BJÖRK +

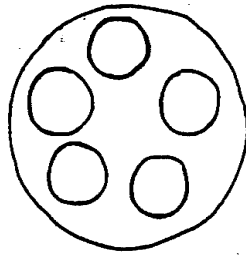
ASP +

EK Nissa gräsuggorna tyckte
 bäst om att äta ASK. Och många
 om att äta EK-blad.

"Mini"s redovisning

NÄRINGSREFERENSPÖRSÖK MED GRÅSUGGOR

Med en korkborr (diameter 1 cm) stansas men ut skivor av vissa löv från al, asp, ek, hassel och lönn och placerar dem som i fig. på en vattenagarplatta (20g agar har kokats i en l vatten och sedan portionerats ut i sterila plastpetriskålar). Märk med fettpenna på



bottendelens sidokant ut läget av de olika lövskivorna medelst förkortningar.

Gråsuggan som skall testas släpps ner i petriskålen och det hela mörkläggs med en pappsk. Djuret får vistas på agarplattan minst ett dygn.

Använd följande beteckningar vid redovisningen

- +++ betecknar hela lövbiten uppäten utom de större nerverna
- ++ ca halva ytan uppäten
- + en mindre del uppäten
- 0 hela lövbiten orörd

Resultatet framgår av följande tabell

djur	al	asp	ek	hassel	lönn

Laborationsanvisning för gymnasieskolan

De små barnen uppskattar experimenterandet, de får erfarenheter att senare bygga sitt abstrakta tänkande på och de har ännu inte börjat tänka på vad som är manligt och kvinnligt. Om vi tror på Sten Levanders "inlärningsfönster"⁴⁸, vilka enligt honom är öppna lika lång tid hos flickor som pojkar men som stängs vid inträdet i puberteten, d.v.s. vid 11-12-års

⁴⁸ Levander, Sten, 1993: Biologiska skillnader i intelligens mellan könen förstärks i den svenska skolan. I *Visst är vi olika!* Utbildningsdepartementet 1993

ålder hos flickorna men först vid 13-14 år hos pojkarna, så bör vi arbeta med undersökningar och experiment tidigt, långt innan "högstadiet", och då träna barnens visuo-spatiala färdigheter - åtminstone för flickornas skull. De vetenskapliga beteckningarna kan införas senare...

SHIPS-projektet

Du tar två långa pinnar eller sopborstsskaft och skjuter in bredvid varandra en liten bit under en öppnad dörr så att du fortfarande kan lyfta de båda andra ändarna. Försök att hitta någon riktigt tung sak att lägga på pinnarna. Blir det lika tungt att lyfta upp de ändar, som inte är fastkilade under dörren, om du lägger den tunga saken på olika ställen på pinnarna? Förklara för varandra!(min översättning)⁴⁹

Joan Solomon, som var med och utvecklade Science, Technology and Society (STS) i England, berättade nyligen om erfarenheterna från School Home Investigations in Primary Science (SHIPS) -projektet, som går ut på att barnen får experimentläxor. I fallet ovan blev förklaringen, som barnet tog med sig till skolan, att "det är som en skottkärra!". Projektet går alltså ut på att barnen skall få erfarenheter, men ej nödvändigtvis lära sig de naturvetenskapliga termerna, genom att experimentera hemma. Tvärtom är det så att föräldrarna instrueras att INTE vara hjälpfröknar utan bara vara bollplank för barnens tankar. I skolan kan man sedan, när man arbetar med hävstånger och krafter, referera till erfarenheterna från hemexperiment och skottkärror. Förhoppningsvis kommer genom barnens experimenterande hemma också föräldrarnas attityder till naturvetenskap att bli mera positiva. Föräldrarnas inställning till naturvetenskap har visat sig vara en betydelsefull faktor, när det gäller elevers val av naturvetenskapligt program på gymnasieskolan.

Skillnaden mellan experimenterandet i skolan och i hemmet är att barnet experimenterar med vardagssaker, som finns i ett hem, och pratar i vardagsmiljö med sitt vardagsspråk om naturvetenskapliga fenomen. Hemma finns en vuxen, som hela tiden under experimenterandet bollar tankar med sitt barn och kan hjälpa till praktiskt (t.ex. med att skära äpplet). Borde vi inte använda denna möjlighet, när vi nu i skolan ständigt håller fram tidsbrist som anledning till att vi inte tagit itu med olika saker?

⁴⁹ Solomon, Joan, 2000-11-21, vid ett föredrag på högskolan i Kristianstad

Jonas Frykman⁵⁰ hävdar att det finns fördelar med att hålla hemkultur och skolkultur isär. Jag tror att det finns fördelar med att ha föräldrars hjälp att för barnen förankra skolverkligheten i verkligheten utanför skolan.

Att barn inte självklart överför det som händer i skolan till det som sker hemma, fick jag belyst, när jag en höst arbetade med en årskurs 1. Vi hade dagen innan letat efter djur i skolrabatten men inte funnit så många och därför grävt ner burkar med olika sorters mat i för att locka nattdjuren med. På morgonen hittar vi massor av djur i våra burkar! Vi studerar dem och tiden går alltför fort, så vi bestämmer oss för att fortsätta studierna nästa gång jag kom till klassen. Djuren får tills dess vara i ett terrarium, som klassen skall sköta.

Jag sitter med klassens "strulpelle". Han vägrar att lämna djuren ifrån sig. Jag försöker länge övertala honom: "Där får ju dina djur kompisar..." "Nej, det är mina djur!". Till slut säger jag att han kan få låna med sig spade och burkar hem och fånga egna djur i rabatten utanför huset där han bor. Han stirrar länge på mig och utbrister slutligen: "Finns det 'såna' djur där?!"

Försök med experimentläxor och pedagogers självförtroende när det gäller naturvetenskap

I augusti år 2000 startade vi ett projekt, som syftar till att öka kompetensen i naturvetenskap, teknik och miljö för pedagoger (förskollärare, fritidspedagoger, småskollärare och SO/Sv, 1-7-lärare) i en skånsk skola. Skolan har åldersblandad undervisning upp t.o.m. år 5. Vi har kommit överens om att våren 2001 arbeta med tema "Vatten". Jag berättade för pedagogerna om SHIPS-projektet och de blev entusiastiska och vill pröva experimentläxor i sina klasser och barngrupper. Tänk att barnen får experimentera hemma i lugn och ro utan att de äldre barnen i klassen tar över! Särskilt gäller kanske detta flickorna... Jag behövde inte ens påpeka de enorma fördelarna med att barnen gör experiment hemma i badkaret istället för att det skall bildas sjöar på klassrumsgolven! Pedagogerna menar emellertid att vi måste arbeta med experimenten i kursen innan uppgifterna skickas hem till föräldrarna. Deras självförtroende, när det gäller naturvetenskap och teknik, är inte särskilt stort och det har jag all respekt för. Jag tror att de liksom jag gick i en skola där eleven samtidigt BÅDE

⁵⁰ Frykman, Jonas, 1998: *Ljusnande framtid - skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lunds Historiska media

skulle förstå begreppet och lära sig termerna och det fanns en tendens att mäta att eleven kunde termerna. Vad jag själv förstod av den undervisning, som jag utsattes för? Jo, det behövdes en ledarkurs för fortbildare i NO/Tk-projektet i slutet av 70-talet för att jag skulle FATTA sluten strömkrets! Full av entusiasm åker jag hem och installerar lysrör ovanför diskbänken, som om det vore likström i vägguttaget. Det höll på att bli med betoning på lik! Och jag som läst växelström och räknat på sinuskurvor på gymnasiet och fått hyggligt betyg i fysik!

Natur -miljö - samhälle i den nya lärarutbildningen

När jag ovan beskriver erfarenheterna från min egen skoltid och erfarenheterna från naturskolan och fortbildning av lärare, så ser jag att där är mycket, som man önskar förändra, när det gäller undervisning i naturvetenskap och teknik. Att pedagogiskt förändringsarbete tar tid, det vet vi. Det sägs att den viktigaste faktorn, som lärare bär med sig in i undervisningen på ett stadium, är traditionerna från det stadiet på den skola hon/han själv gick i⁵¹. När det gäller de studenter, som kommer att påbörja den nya lärarutbildningen hösten 2001, så kommer flertalet att bära med sig traditionerna från undervisningen på 80- och 90-talen. Det blir en utmaning att genom den nya lärarutbildningen försöka bryta vissa av dess traditioner!

Lärarutbildningen vid Malmö högskola har en miljöprofil. Då är det är utmärkt att vi får ett kunskapsfält "Natur - Miljö - Samhälle". Det kommer att tvinga oss pedagoger från olika avdelningar, som tidigare kanske inte arbetat tillsammans, att dela med oss av kunskaper och erfarenheter och bygga upp något nytt. Visserligen bär vi med oss våra traditioner, som ibland kommer att vara en hjälp, ibland ett hinder, men visst skall det bli spännande att se vad vi tillsammans kan åstadkomma! Vi naturvetare måste vara medvetna om att studenterna - och också kollegorna - eventuellt mött naturvetenskapen som vore den objektiv. Konstruktivister som vi är, hur göra, när vi istället vill framhålla en natursyn som visar människans beroende av naturen och naturens egenvärde, att kyrkans budskap t.o.m. ibland ersatts av "Vår natur är oss en väldig borg"⁵²?

⁵¹ Östman, Leif, 1996: III. Lärarkunskaper, didaktisk kompetens och lärarutbildning. I Eskilsson, Olle och Helldén, Gustav (red): *Naturvetenskapen i skolan inför 2000-talet*. Fagus, Högskolan Kristianstad

⁵² Jeffner, Anders, 1991 *Vår natur är oss en väldig borg*. Forskning och Framsteg 2/1991

Att vi nu går in i nya kunskapsfält får inte betyda att nya områden med vallgravar dem emellan skapas. Vi har mycket kvar att lära om barns och ungdomars lärande och där måste vi hjälpas åt. Jag kan fortfarande höra hur lärare övar välskrivning med 9-åringar och hur barnen uttrycker att detta är TRÅKIGT och jag kan se att i värsta fall kommer detta att bli barnets bild av skolan. Ni språkvetare, hur göra? Och jag hör barn uttrycka att man inte får forma en 8 av två cirklar ovanpå varandra. Ni matematiker, hur göra? Ni, som arbetar med skapande verksamhet i bild, musik, slöjd o.s.v., hur kan vi använda dessa uttrycksformer för att hjälpa barnen i sitt lärande? Jag hoppas att vi får möjlighet att diskutera dessa saker innan vi sätter igång med den nya lärarutbildningen.

Låt oss då inte glömma upptäckarlusten hos de yngre barnen och de möjligheter den ger att bygga upp en förståelse med ett användbart språk! Låt oss också pröva möjligheten att öka intresset för naturvetenskapen genom att visa människorna bakom idéerna. Då kan kanske - åtminstone för äldre flickor - t.o.m. en bunsenbrännare konkurrera med ett läppstift!

Maja Lundahl: ”Jag är naturvetare och började min lärargärning på högstadiet, gymnasieskolan och KomVux. Där har alltid miljöfrågorna känts viktiga att arbeta med. På 80-talet fick jag som naturskoleföreståndare i Lunds kommun möjlighet att se hela undervisningssystemets naturundervisning. I arbetet med de små barnen lärde jag mig - utifrån barnens nyfikna frågor – mycket om naturen och kanske lika relevanta saker som jag lärt mig på universitetet. Jag blev också medveten om barns lärande och hur komplicerat det är, viktiga erfarenheter att lägga till mina erfarenheter av att arbeta med vuxna, när jag senare har arbetat med fortbildning och i mindre omfattning med grundutbildning.”

Mats Greiff

Att synliggöra det som osynliggjorts. Nya perspektiv inom ett ämne. Ex- emplet kvinnor, genus och historia.

Vid ett besök i det israeliska parlamentet – Knesset – för några år sedan berättade den auktoriserade guiden om att den ursprungliga demokratin fanns i det antika Aten. Detta är en inte alldeles ovanlig föreställning, och själva ordet demokrati härstammar ju från grekiskan med betydelsen folkstyre. Att demokratin skulle ha sitt ursprung i antikens Aten är också en vanlig utsaga i svenska läroböcker, såväl för grundskolan som gymnasieskolan. Kapitelrubriker som ”Aten – demokratins hemort” eller ”Aten – där demokratin föddes” finns i vanligt förekommande läroböcker. I *Levande historia* för grundskolan kan man läsa:

”Tanken på att de samhällen som människor skapar skall vara demokratiska kommer från Aten...

Vi hittar mycket att anmärka på men också mycket att beundra. Att ett folk skall styra sig självt, att varje människa skall ha rätt att fritt föra fram sina åsikter, att ett land skall öppna sina gränser för främlingar – dessa tankar föddes i Aten.”⁵³

Att Aten skulle vara demokratins vagna kan ifrågasättas av flera skäl. För det första fanns det sannolikt politiska system med inslag av folkstyre långt innan Aten hade sin storhetstid.⁵⁴ För det andra, och kanske principiellt viktigare, kan man med bestämdhet ifrågasätta om det politiska systemet i Aten verkligen kan kallas för demokratiskt. Genom att stora grupper av människor, en majoritet av de som stod för produktion av livs-

⁵³ Lars Hildingsson, *Levande historia 1*, Stockholm 1986, s 61f

⁵⁴ Se t ex diskussionen om förkapitalistiska produktionssätt i Karl Marx, *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*, Berlin 1953 (1858), s 375ff eller Friedrich Engels, *Familjens, privategendomens och statens ursprung*, Lund 1978 (1884). I en modernare framställning belyses äldre politiska system av Jared Diamond, *Vete, vapen och virus. En kort sammanfattning av mänsklighetens historia under de senaste 13.000 åren*, Stockholm 1999, kap 13.

förnödenheter – slaverna – och samtliga kvinnor, var utestängda från politiskt inflytande kan systemet näppeligen kallas demokratiskt. I den ovan citerade *Levande historia* påpekas det att kvinnor, invandrare och slavar saknade rösträtt. Ändå betecknas det politiska systemet av bokens författare som demokratiskt. Ett konsekvent tillämpande av ett klass- och genusperspektiv innebär emellertid att föreställningen om Atén som den ursprungliga demokratin på allvar måste ifrågasättas.

Exemplet Atén och demokratin visar att tillämpandet av ett genusperspektiv (liksom beträffande ett klass- eller etnicitetsperspektiv) kan medföra att etablerade föreställningar om historiska fenomen måste omvärderas. Att i dag kalla statsstaten Atén en demokrati är alltså tveksamt, och det är samtidigt ett legitimerande av kvinnlig underordning, där kvinnor är utestängda från medborgarskap och inte utgör en del av "folket". Det finns emellertid många fler exempel från historieämnet där tillämpandet av ett genusperspektiv medfört revideringar av historieskrivningen. Men innan vi går in på fler sådana exempel skall vi kort se på hur genusbegreppet kom att föras in i historieämnet.

Historia – från kungar och krig till klass och genus

En vanlig föreställning, vad gäller äldre historieskrivning, är att historia handlar om kungar och krig. Det ligger emellertid något reellt bakom denna metafor. I historieforskning och historieframställning fram till 1960-talet var det den politiska historien som dominerade.⁵⁵ Ofta sattes enskilda aktörer och enskilda händelser i centrum för den historiska framställningen, som ofta hade en berättande – eller narrativ – karaktär. Ett lysande exempel på detta utgör Carl Grimberg när han skriver om Karl XI i sin *Sveriges historia för folkskolan*:

"På sina björnjakter var Karl flera gånger illa ute. En gång störtade en sårad björn i ursinne mot honom och hade just rest sig på bakbenen för att slå ned kungen, då hundarna kommo rusande och angrepo djuret, så att Karl undkom."⁵⁶

⁵⁵ Conny Blom, *Doktorsavhandlingar i historia 1890-1975*, Lund 1978, s 17ff.

⁵⁶ Carl Grimberg, *Sveriges historia för folkskolan I. Andra delen, från 1660 till våra dagar, jämte Den världshistoriska bakgrunden till Sveriges historia*, Stockholm 1935, s 169.

I en historieskrivning som denna fanns det bara ytterst begränsad plats för kvinnor. Det som av historikerna ansågs vara viktigt att forska och skriva om var m a o sådant som män i stor utsträckning sysslade med. De kvinnor som fanns med i historiska framställningar var ofta kvinnliga regenter eller på annat sätt politiskt aktiva kvinnor. Mary Stuart, Elizabeth I, de nordiska drottningarna Margareta och Kristina, den heliga Birgitta, och Jeanne D'Arc utgör några exempel på sådana kvinnor. Symptomatiskt är att det var kvinnor som fanns i funktioner som vanligtvis var förbehållna män som fick en plats i historieböckerna. I andra fall framställdes kvinnor ofta som bifigurer till de män som ansågs viktiga att studera.⁵⁷

Det var emellertid inte självklart att historieämnet, när historiker i sin professionaliseringsprocess formade det som en modern vetenskap, skulle få just en sådan inriktning.⁵⁸ Sålunda betonade Friedrich Engels i sitt förord till *Familjens, privategendomens och statens ursprung* från 1884 att såväl hur produktion av livsförnödenheter som reproduktion av själva livet var organiserat utgjorde centrala forskningsfält i historia.⁵⁹ Dessa formuleringar av Engels har under 1900-talets gång emellertid ofta glömts bort och historiematerialistiska studier har oftast koncentrerats till produktionens organisering medan forskning om t ex familj eller omsorg under lång tid har marginaliserats.

Kulturhistorikern Palle Ove Christiansen har analyserat hur den politiska inriktningen inom historieämnet gick segrande ur en tvekamp med en mera kulturellt inriktad historia i Danmark vid tiden kring 1900-talets början. Sålunda marginaliserades t ex den kulturhistoriskt inriktade professorn Johannes Steenstrup i Danmark. Steenstrup hade bl a 1917 publicerat den danska kvinnans historia under de senaste 200 åren i ett arbete omfattande två band.⁶⁰ Den marginalisering av historiska kulturstudier

⁵⁷ För en översikt över vilka kvinnor som synliggjordes och hur de framställdes i denna forskningstradition i Sverige se Agneta Ljung, *Sedd eller osedd? Kvinnoskildringar i svensk historieforskning, mellan åren 1890 till 1995*, Lund 1999 kap 2.

⁵⁸ För en framställning om historikernas professionaliseringssträvanden och att etablera ämnet som en vetenskap se Richard J Evans, *Till historiens försvar*, Stockholm 2000.

⁵⁹ Friedrich Engels, 1978 (1884), s 8.

⁶⁰ Palle Ove Christiansen, *Kulturhistorie som opposition. Traek af forskellige fagtraditioner*, Danmark 2000, särskilt s 91ff. Se också Ida Blom, *Det er forskjell på folk – nå som før. Om kjønn og andre former for sosial differensiering*, Oslo 1994, s 13ff, 31ff, 80ff.

som blev resultatet av paradigmstriden innebar också att kvinnor i hög grad kom att osynliggöras i historieämnet. En analog process har Joan W Scott pekat på beträffande historieämnet i USA. Genom att politiskt viktiga aktörer sattes i centrum för historiska studier kom kvinnor att i stor utsträckning osynliggöras.⁶¹

En analog utveckling med ett osynliggörande av kvinnor skedde inom samhällsvetenskaperna i USA. Under dessas etableringsfas vid mitten av 1800-talet hade kvinnor inte sällan betydelsefulla roller och kvinnliga perspektiv lyftes fram. Detta förändrades emellertid snart. I den förändring av samhällsvetenskapen och dess utövares professionaliseringssträvanden som skedde under slutet av 1800-talet marginaliserades de kvinnliga forskarna. Helene Silverberg har sammanfattat:

”... by the mid 1920s, American social science – and men’s and women’s respective places within it – had been narrowed and transformed. The prestigious academic social sciences, under the firm control of their male practitioners, had fortified their boundaries through their commitment to a technocratic vision of social science modeled on the natural sciences. Women had achieved an enduring role in other, lower-status forms of social science, housed elsewhere in the university as well as in federal and state agencies and private research institutes. But the range and scope of their participation even within this realm had been reduced and narrowed...”⁶²

I en studie av kvinnliga nationalekonomer och de perspektiv på nationalekonomi de företrädde under 1900-talets första decennium i USA visar Nancy Folbre hur denna process konkret tog sig uttryck. Sålunda negligerades sådana frågor och perspektiv som formulerades av kvinnor utifrån deras erfarenhetsgrund. Till dessa hörde bl a forskningsområde kring familj och familjeekonomi samt kvinnors lönearbete.⁶³

⁶¹ Joan W Scott, ”American Women Historians, 1884-1984”, i *Gender and the Politics of History*, New York 1988a, s 182ff.

⁶² Helene Silverberg, ”Introduction: Toward a Gendered Social Science History”, i *Gender and American Social Science. The Formative Years*, red: Helene Silverberg, Princeton 1998, s 3.

⁶³ Nancy Folbre, ”The ‘Sphere of Women’ in Early-Twentieth-Century Economics”, i *Gender and American Social Science. The Formative Years*, red: Helene Silverberg, Princeton 1998.

Inom historieforskningen var det egentligen först med socialhistoriens genombrott under 1960-talet som kvinnor på allvar började uppmärksammas. Det socialhistoriska genombrottet innebar att historiker började fokusera andra aspekter på historien än de politiska aktörerna och de politiska skeendena. Migration, arbetsvillkor, familj, sexualitet och levnadsförhållanden är exempel på sådana aspekter på historien som man började undersöka. Därmed trängde man också in på områden där kvinnor inte kunde osynliggöras.

Inom socialhistorien började man också studera andra samhällsgrupper än de som tidigare betraktats som de politiskt och ekonomiskt mest inflytelserika. Hand i hand med det socialhistoriska genombrottet gick 1960-talets radikala strömningar inom den akademiska världen, vilket bl a medförde ett ökat intresse för ämnen som ekonomisk-historia och sociologi. I detta sammanhang började den emancipatoriska funktionen med historia att betraktas som viktig. Av historiker tidigare bortglömda eller åsidosatta grupper skulle studeras, och historieämnet skulle bidra till underordnade gruppers emancipation.⁶⁴ Först och främst var det arbetarklassens och de koloniserade folkens underordning som skulle brytas. Men ganska snart blev kvinnors frigörelse en central fråga, sannolikt som ett resultat av en indirekt påverkan av 1960-talets växande kvinnorörelse och det ökade politiska intresset för könsrollsfrågan.⁶⁵

Lite schematiskt sett kan man säga att det första mera omfattande intresset för kvinnor i historien tog sitt uttryck i skrivandet av kvinnohistoria, eller som Joan W Scott fyndigt kallat det "her-story" i stället för "history". I detta skede skrev man om kvinnor som historiska objekt och ibland som aktörer, antingen individuellt eller i grupp. Kvinnor och kvinnors liv ställdes i fokus i denna riktning av historieforskningen. Nu skulle man balansera upp all den historia som handlade om män med att skriva historia som handlade om kvinnor. Ett primärt syfte var att synliggöra

⁶⁴ För en översikt över diskussionen om emancipatorisk historieundervisning se Christer Karlegård, *Emancipatorisk historieundervisning i teori och praktik*, Malmö 1984.

⁶⁵ Joan W Scott, "Women's History", i *Gender and the Politics of History*, New York 1988b, s 15; Agneta Ljung, 1999, s 165. Om relationen mellan kvinnorörelse och akademisk forskning se t ex Ulla Wikander, "Kvinnokultur, skillnader och sociobiologi. Kvinnorörelsen från 1960- till 90-tal ur ett personligt perspektiv", i *Kvinnor mot kvinnor. Om systerskapets svårigheter*, red: Christina Florin, Lena Sommestad & Ulla Wikander, Stockholm 1999.

kvinnor i historiska framställningar. Samtidigt som kvinnohistoria blev näst intill ett modeord inom historievetenskapen kom kvinnors historia att ses som ett supplement. Ny kunskap adderades till gammal.⁶⁶ I många av våra vanliga läroböcker innebar detta att tillägg gjordes. Särskilda rutor eller spalter, i vilka kvinnohistoria belystes, lades parallellt med texter av traditionell karaktär. På så sätt kom den första vågen av kvinnohistorisk forskning och framställningen av denna att framstå som ytterligare en deldisciplin vid sidan av många andra inom historieämnet. Det ursprungliga kvinnohistoriska konceptet kan därför kritiseras utifrån flera ståndpunkter, men samtidigt medförde det ett synliggörande av kvinnor och kvinnors livsvillkor i historisk forskning. Detta synliggörande har på sikt visat sig fruktbart för historieämnet, och ny kunskap som visat sig vara oundgänglig i den historiska forskningen producerades när kvinnohistoria började studeras.⁶⁷

En av de ledande riktningarna inom den socialhistoria som med framgång etablerades under 1960- och 1970-talen var historiematerialismen, där klass sattes i fokus. Det innebar att *relationen* mellan sociala klasser sågs som ett centralt studieobjekt. Exempelvis hävdades det att man inte kunde studera och förstå slavars situation utan att också studera slavägarna. Arbetarklassens historia kunde inte studeras isolerat från borgarklassens. Eftersom många av de historiker som började fokusera på kvinnors villkor hade sin bakgrund i en marxistisk historiematerialistisk tradition drog de den teoretiska slutsatsen, att man inte kan studera kvinnors historia utan att sätta dem i relation till män. En av de första som – i en reaktion på det dåvarande sättet att skriva kvinnors historia – betonade detta var den amerikanska socialhistorikern Natalie Zemon Davis. Hon skriver att:

”It seems to me that we should be interested in the history of both women and men, that we should not be working only on the subjected sex any more than a historian of class can focus entirely on peasants.”⁶⁸

⁶⁶ Joan W Scott, 1988b, s 16ff.

⁶⁷ Joan W Scott, 1988b, s 18ff.

⁶⁸ Natalie Zemon Davis, ”Women’s History in Transition: The European Case”, i *Feminist Studies* 1975/76:3, s 90.

I citatet av Davis betonas just analogierna mellan ett relationellt klassbegrepp och genus och därmed teoretiska kopplingar mellan historiematerialism och genus.⁶⁹ Det är först genom sådana perspektiv man kan förstå över- och underordningsmekanismer i samhället, dvs sociala relationer.

Med betoning på relationen mellan män och kvinnor ifrågasattes också begrepp som kön och det inom den politiska sfären vanligt förekommande könsrollsbegreppet. Båda dessa begrepp kan ses som biologiskt betingade. I stället infördes begreppet genus. Genom användandet av detta begrepp där relationerna mellan könen ses som socialt betingade måste historien skrivas om. Det räcker inte med att addera ett kvinnohistoriskt perspektiv till traditionell historieskrivning. Genusbegreppet innebär en helt ny analyskategori i historisk forskning.

Joan W Scott har definierat själva genusbegreppet och betonar starkt den sociala dimensionen i det. Hon menar att om kategorin kvinnor skall undersökas är genus det användbara verktyget.

”The term ‘gender’ suggests that relations between the sexes are a primary aspect of social organization... ; that the terms of male and female identities are in large part culturally determined (not produced by individuals or collectivities entirely on their own); and that differences between the sexes constitutes and are constituted by hierarchical social structures.”⁷⁰

Mot bakgrund av begreppets sociala dimension hävdar Scott att ett genusperspektiv på historien inte innebär att historikern primärt synliggör kvinnors historiska dåd utan i stället betonar de oftast dolda mekanismer bakom kvinnors underordning som finns i de flesta samhällen. Med ett sådant angreppssätt som kritiskt utmanar den hittills skrivna historien börjar också en omskrivning av den.⁷¹

⁶⁹ Detta samband exemplifieras också genom t ex Elisabeth Fox-Genovese, ”Att sätta in kvinnohistorien i historien” och av Gro Hagemann, ”Kvinnohistoria – disciplinär återvändsgränd eller fruktbart ämnesområde?”, båda i *Genus i historisk forskning*, red: Christina Ericsson, Lund 1993.

⁷⁰ Joan W Scott, 1988b, s 25.

⁷¹ Joan W Scott, 1988b, s 27.

Några konkreta exempel på fruktbarheten av ett genusperspektiv

Har då historien, såsom Joan W Scott förespråkade i sin artikel *Women's History*, ursprungligen publicerad 1983, skrivits om? Har genusperspektivet befruktat den historiska vetenskapen och lett den framåt? Mitt svar på frågorna är obetingat jakande. Genusforskningen har verkligen medfört att delar av historien har fått skrivas om, medan andra delar fortfarande väntar på det. Vedertagna tolkningar av historiska fenomen har omprövats. Därför vill jag här lyfta fram några exempel på detta, för att visa att genusperspektivet i såväl forskning som undervisning inte kan betraktas som ett additivt perspektiv vilket leder till ökad s.k. stoffträngsel. I stället är det av vikt att alla som undervisar – vilken nivå det än är på – funderar över hur genusperspektivet kan leda fram till ny kunskap på områden som redan synes vara kända. Vi skall alltså bruka genusperspektivet inom områden som vi redan bearbetar i undervisningen.

Ett exempel på hur genusperspektivet tvingat fram en omvärdering av historiska företeelser har redan getts genom diskussionen om demokratin och det antika Aten. I det följande kommer några andra exempel där genusperspektivet bidragit till att ställa förhållanden och företeelser i ny belysning att lyftas fram;

Socialhistorikern E P Thompsons framställning om skapandet av den engelska arbetarklassen

- Arbetarkulturstudier
- Synen på fackföreningsrörelsen
- Välfärdsstaten och dess betydelse

Den brittiske marxistiske socialhistorikern E P Thompson publicerade 1963 sitt omfattande arbete *The Making of the English Working Class*. Arbetet har blivit en klassiker som inspirerat åtskilliga socialhistoriker runt om i världen. I det klassiska arbetet analyserar Thompson skapandet av den engelska arbetarklassen, och han förlägger skapelseprocessen till perioden ca 1780-1820. I Thompsons framställning framstår vissa kategorier av arbetare som historiens hjältar. Det är i första hand yrkesskickliga

hantverksarbetare som står i centrum.⁷² Thompson har emellertid också fått kritik för sin bok. 1983 pekade Joan W Scott på det faktum att *The Making of the English Working Class* är en bok som handlar om män, som arbetar, håller möten, skriver, talar, marscherar, saboterar maskiner och sätts i fängelse. Själva arbetarklassen framstår därmed som en maskulin identitet, och kvinnor ges en undanskymd plats. En huvudpoäng i Scotts kritik är att arbetarklassen i Thompsons arbete ses som enhetlig och att relationer mellan könen därmed inte analyseras.⁷³

Ett på senare år uppmärksammat arbete är den amerikanska historikern Anna Clarks *The Struggle for the Breeches*. Clark har tagit fasta på Scotts kritik av Thompson och skrivit en ny historia om skapandet av en brittisk arbetarklass. Underrubriken på hennes arbete, *Gender and the Making of the British Working Class*, berättar för oss om hennes perspektiv. Clark, som skriver i samma anda som Thompson, tolkar emellertid tidsperiodens händelser radikalt annorlunda. Genom en analys bl a av relationerna mellan män och kvinnor belyser hon en helt annan aspekt av Thompsons "hjältar". Dessa yrkesskickliga manliga hantverksarbetare, vars status och ställning på arbetsmarknaden var hotad av den framväxande industrikapitalismen, var de som mest konsekvent och med hjälp av mest våld höll kvinnor i en underordnad position i arbetsliv och samhälle. Clark analyserar dessa arbetares syn på kvinnor och ser dessa Thompsons "hjältar" som tillhöriga en särpräglad maskulin kultur med alkoholkonsumtion, kvinnomisshandel och sexuella utsvävningar på bekostnad av kvinnliga offer. Det var dessa manliga arbetargrupper som skapade de tidiga fackliga organisationerna och politiska sammanslutningarna, framför allt i sitt eget intresse.⁷⁴

En nödvändig konsekvens av Clarks analys är att historien om arbetarklassens formering måste skrivas om på ett sätt där både klass och genus är centrala analyskategorier.

⁷² E P Thompson, *The Making of the English Working Class*, London 1963.

⁷³ Joan W Scott, "Women in The Making of the English Working Class", i *Gender and the Politics of History*, New York 1988c, s 71ff. Artikeln finns översatt till danska under titeln "Kvinder og arbejderhistorie. Kvinder i 'The Making of the English Working Class'" i *Årbog for arbejderbevaegelsens historie 1989*, Köpenhamn 1989.

⁷⁴ Anna Clark, *The Struggle for the Breeches. Gender and the Making of the British Working Class*, Berkeley, 1995.

Ett annat forskningsfält som med genusperspektivets tillämpning kan betraktas på ett annat sätt än tidigare är arbetarkultur. Intresset för området väcktes på allvar med E P Thompsons *The Making of the English Working Class* och flera andra brittiska Marxinspirerade socialhistorikers arbeten. En av dessa är Eric Hobsbawm – världens kanske i dag ledande socialhistoriker – som i ett antal böcker och artiklar analyserat arbetarkultur ur ett klassperspektiv. I en samlingsvolym, *Labouring Men. Studies in the History of Labour*, lyfts – som framgår av titeln – emellertid främst perspektiv på manlig arbetarklasskultur fram. Fallet är lika i den mot Thompson något polemiska artikeln *The Making of the English Working Class, 1870-1914* i vilken Hobsbawm hävdar att den engelska arbetarklassen formades först under 1800-talets senare decennier. Det var nämligen då – enligt Hobsbawm – som klassen skapade en gemensam kultur som skilde sig från andra klassers. De konstituerande dragen i denna nationella arbetarkultur utgjordes av fotboll, ”fish and chips” och ”music-hall”. Beträffande fotbollen skriver Hobsbawm att

”football became the main topic of social conversation in the public bar, a sort of lingua franca of social intercourse among men, it was part of the world of *all* workers”.

Det yttre – och medvetet valda – attributet för arbetarklassidentiteten blev enligt Hobsbawm kepsen.⁷⁵ Andra arbetarkulturanalyser lyfter fram puben, vadhållning och sport som karakteristiska drag i klasskulturen.⁷⁶ Sammantaget pekar de tidiga arbetarkulturstudierna i första hand på maskulina aspekter på kulturen och därmed klassformeringen. Därmed har också arbetarklass och klassformering tenderat att utvecklas till begrepp som är maskulint färgade. Hobsbawm gör ju faktiskt själv en sådan glidning i citatet ovan. De givna följdfrågorna är: hur såg arbetarkvinnors liv ut och vilka kulturella särdrag kan man finna hos dem? Vad är det som skiljer arbetarkvinnor från borgarklassens kvinnor och vad skiljer dem från arbetarklassens män? Det är först efter en sådan analys som vi egent-

⁷⁵ Eric Hobsbawm, ”The Making of the English Working Class, 1870-1914”, i Eric Hobsbawm, *Workers. Worlds of labor*, New York 1984. Citatet från s 206f.

⁷⁶ Andrew Davies, *Leisure, Gender and Poverty. Working Class Culture in Salford and Manchester*, Buckingham 1992, s 30. Davies ifrågasätter dock i sitt arbete bilden av arbetarkultur som enbart ett manligt fenomen och studerar också arbetarkvinnors kultur.

ligen kan diskutera arbetarklasskultur som något mer än en särpräglad maskulin kultur.

Under 1980- och 1990-talen har det gjorts ett antal studier som fokuserar dels kvinnor, dels relationer mellan män och kvinnor inom arbetarklassen. I ett förhållandevis tidigt arbete visar den amerikanska historikern Colette A Hyman på samband mellan kvinnlig arbetarklasskultur och fackliga organisationsmönster i Chicago under 1900-talets första decennier. Genom en analys av de strategier Women's Trade Union League använde sig av pekar hon på att man inom organisationen medvetet arbetade med utgångspunkt att kvinnors kultur delvis skilde sig från mäns. Därmed kunde också Women's Trade Union League med framgång arbeta för facklig organisering bland kvinnor.⁷⁷ Mer kulturanalytiskt inriktade studier är däremot inte så vanliga. Det finns emellertid undantag. Ett sådant är den amerikanska folkloristen Betty Messengers studie av arbetsplatskultur inom textilindustrin i Belfast. En stor majoritet av arbetarna i denna industri utgjordes av kvinnor.⁷⁸ I Messengers studie lyfts en särpräglad kvinnlig arbetarkultur fram. Sålunda visar Messenger t ex att kvinnors solidaritetskänsla var stark, men att den tog sig andra uttryck än i att såsom männen organisera sig i formella fackföreningar.⁷⁹ Ett av de kulturfenomen som observeras är sången och dess betydelse för sammanhållningen bland de kvinnliga arbetarna. I en senare studie har jag själv betonat sångens betydelse i det kvinnliga arbetarkollektivet vid olika strejkaktioner.⁸⁰

I sitt arbete *Leisure, Gender and Poverty. Working-class Culture in Salford and Manchester, 1900-1939* analyserar Andrew Davies såväl mäns som kvinnors klasskultur. Därvidlag pekar han på betydande skillnader. Medan arbetarklassens män ofta tillbringade mycket tid på sin stampub, spelade på hästar och åsåg idrottstävlingar, framför allt fotboll, frekventerade kvinnor biografier, music-halls och i viss utsträckning pubar. Gator och marknaderna på lördagskvällar var andra fora där kvinnor träffades och nätverk hölls samman. Andra mötesplatser var pantbanken

⁷⁷ Colette A Hyman, "Labor organizing and female institution-building: The Chicago Women's Trade Union League, 1904-1924", i *Women, Work & Protest. A Century of U.S. Women's Labor History*, red: Ruth Milkman, London 1985.

⁷⁸ Mats Greiff, *Kvinnorna marscherade demonstrativt iväg. Strejker och facklig organisering bland kvinnliga textilarbetare i Ulster 1870-1914*, Ystad 1996, s 15.

⁷⁹ Betty Messenger, *Picking Up the Linen Threads. A Study in Industrial Folklore*, Belfast 1988, s 73ff, 181ff.

⁸⁰ Mats Greiff, 1996, s 58.

eller kvartersbutikerna. Många kvinnor betonar också sömnad och stickning som viktiga inslag i livet.⁸¹

Kulturanalytiska studier med fokus på arbetarklasskvinnor och relationer mellan män och kvinnor inom arbetarklassen har medfört att arbetarklassbegreppet som i det närmaste synonymt med manliga arbetare har måst ifrågasättas. Den traditionella bilden av gifta kvinnor som nästan helt och hållet hänvisade till hemmets sfär kan ifrågasättas. I stället utvecklade dessa kvinnor en kultur baserad på klass och genus skild från den manliga kultur som ofta ansetts vara den enda arbetarklasskulturen och som varit ett centralt inslag i en klassidentitet. Sannolikt har kvinnors kultur – även om den osynliggjordes i den tidiga arbetarkulturforskningen – i lika höga grad som männens haft betydelse för klassidentitet och klassmedvetande. Eftersom klassidentitet och klassmedvetande setts som centrala företeelser vid etablerandet av fackföreningar har kvinnor också varit osynliggjorda i forskning kring facklig formering. Detta leder oss fram till diskussionen om ett annat forskningsfält, det om fackföreningsrörelsen och dess roll i samhället.

Ett genomgående drag i den arbetarhistoriska forskningen har varit att kvinnliga arbetargrupper ansetts vara svåra att organisera fackligt. Kvinnor har av olika skäl betraktats som svaga i sitt klassmedvetande med dålig vilja att organisera sig. Också samtida betraktare såg förhållandet på detta sätt. I ett manifest riktat till kvinnliga textilarbetare i Belfast skrev nationalisten, socialisten och fackföreningsagitatorn James Connolly 1912 att

”many Belfast mills are slaughter-houses for the women and penitentiaries for the children. But while all the world is deploring your conditions, they also unite in deploring your slavish and servile nature in submitting to them; they also unite in wondering of what material these Belfast women are made, who refuse to unite together and fight to better their conditions.”⁸²

Samma bild som Connolly ger återfinns t ex i Henry Pattersons artikel *Industrial Labour and the Labour Movement* där svårigheten att organisera

⁸¹ Andrew Davies, 1992, kap 3 och 5; John Belchem, *Industrialization and the Working Class. The English Experience, 1750-1900*, Aldershot 1991, s 32.

⁸² James Connolly, ”To the Linen Slaves of Belfast”, i *Collected Works Volume 1*, Dublin 1987.

kvinnor diskuteras.⁸³ Inom den tidiga fackföreningsrörelsen skapades organisationsformer, där man i stor utsträckning tog över politiska institutioners sätt att arbeta med strikt formella möten och en formell ledning. Det var med andra ord en organisationsform skapad av män och med grund i en maskulin kultur.⁸⁴ I min egen studie av kvinnliga textilarbetare i just Belfast visar jag emellertid att kvinnor trots den låga organisationsgraden ofta utnyttjade strejkvapnet, och att de inte kan karakteriseras som en svag grupp på arbetsmarknaden. Tvärtom, de var ofta framgångsrika i kampen för förbättrade arbetsvillkor, oftast framgångsrikare än fackligt organiserade manliga yrkesarbetare i samma bransch. För dessa kvinnliga arbetare fanns det vid denna tidpunkt ingen drivkraft för att organisera sig i manligt ledda fackföreningar, och mot bakgrund av företagsledarnas strategier var det under denna tid mera effektivt att agera utan att bilda några formella organisationer alls. I stället byggde de kvinnliga textilarbetarna sin kamp på informell organisation och för företagens överraskande aktioner.⁸⁵

Detta resonemang leder oss in på en annan aspekt av forskningsfältet. Som tidigare diskuterats var de tidiga fackliga organisationerna ofta bildade av män och för att i första hand tjäna mäns intressen. I den fackliga kampen togs därför ibland inte någon hänsyn till kvinnors intresse. Kvinnor sågs ofta som lönedepressande konkurrenter om arbetstillfällena, och fackföreningarnas strategier syftade därför ofta till att få kvinnor att lämna arbetsmarknaden. På så sätt kom vissa fackföreningar att indirekt bli ett redskap i en patriarkal strategi för att hålla kvinnor i ekonomiskt beroende av en heltidsarbetande och samtidigt familjeförsörjande man. Endast ogifta kvinnor skulle finnas tillgängliga på arbetsmarknaden och då i för kvinnor särskilt avpassade låglöneyrken. Därigenom blev fackföreningarna inte bara ett redskap i de manliga arbetarnas kamp för bättre arbetsvillkor, utan i hög grad också ett redskap för att bibehålla en manlig över- och en kvinnlig underordning.

Ett sista exempel på forskningsfält där tillämpningen av ett genusperspektiv tvingat fram en omskrivning av historien berör välfärdsstaten.

⁸³ Henry Patterson, "Industrial Labour and the Labour Movement", i *An Economic History of Ulster 1820-1939*, red: Liam Kennedy & Pilip Ollerenshaw, Manchester 1987, s 173f.

⁸⁴ Eric Hobsbawm, "The Transformation of Labour Rituals", i Eric Hobsbawm, *Workers. Worlds of labor*, New York 1984, s 75.

⁸⁵ Mats Greiff, 1996.

Den tidiga forskningen kring välfärdsstaten och dess uppbyggnad präglades av en utvecklingsoptimistisk grundton med ett uttalat klassperspektiv. Ofta såg forskare och andra historieskrivare en utvecklingsgång från nöd och misär under industrikapitalismens genombrott till efterkrigstidens välfärdsstat med ett socialt skyddsnät omfattande alla medborgare. Denna välfärdsstat sågs som resultatet av en idog facklig och politisk kamp från i första hand arbetarrörelsens reformistiska gren och socialliberalismen.⁸⁶ Särskilt tydligt är detta perspektiv i de många minnesskrifter och historiker som producerats inom arbetarrörelsens olika sammanslutningar. Detta har bl a uppmärksammats av den danske sociologen Gösta Esping-Andersen.⁸⁷

Modernare forskning – både svensk och internationell – har emellertid problematiserat denna gängse och under lång tid politiskt korrekta bild av välfärdsstaten. Den nya forskningen – i viss utsträckning gjord av feminister – har lett till att en i vissa avseenden skarp kritik mot konstruktionen av välfärdsstaten framförts. Genom att anlägga ett genusperspektiv på forskningen om välfärdsstaten har man kunnat se hur manliga intressen styrts dess utformning. Christina Carlsson problematiserade frågan om relationen mellan könen i sin avhandling om den tidiga svenska socialdemokratins kvinnosyn. Därvidlag betonade hon hur partiet – efter att kvinnor och de frågor de drev ursprungligen var synliga i det politiska arbetet – alltmer kom att sätta klassintressen före kvinnofrågor. På så sätt osynliggjordes kvinnor och de för dem viktiga frågorna hamnade i skymundan.⁸⁸

I Sverige har det i första hand varit historikern Yvonne Hirdman och ekonom-historikern Ulla Wikander som utifrån ett genusperspektiv reviderat den tidigare bilden av välfärdsstaten.⁸⁹ Ett banbrytande arbete var Yvonne Hirdmans *Att lägga livet tillrätta*, vilket var en del av den omfat-

⁸⁶ Se t ex Stig Hadenius, Björn Molin & Hans Wieslander, *Sverige efter 1900. En modern politisk historia*, Stockholm 1975, s 179-198. Denna tidstypiska lärobok har bl a använts i universitetens grundutbildningar i historia.

⁸⁷ Gösta Esping-Andersen, "Jämlikhet, effektivitet och makt. Socialdemokratisk välfärdspolitik", i *Socialdemokratins samhälle, 1889-1989*, Stockholm 1989, s 219ff.

⁸⁸ Christina Carlsson, *Kvinnosyn och kvinnopolitik. En studie av svensk socialdemokrati 1880-1910*, Lund 1986.

⁸⁹ Lars Olsson har gjort det utifrån ett etnicitetsperspektiv i *På tröskeln till folkhemmet. Baltiska flyktingar och polska koncentrationslägerfångar som reservarbetskraft i skånskt jordbruk kring slutet av andra världskriget*, Lund 1995.

tande statliga utredningen om maktfördelning och demokrati, och som publicerades 1989. Hirdman pekar på hur 1930-talets välfärdsreformer och sociala ingenjörskonst – med alla de motsättningar som ryms inom dem – byggde på mannen som heltidsarbetande familjeförsörjare och kvinnan som obetald hemmafru. Den välfärdspolitik som utformades och det s. k. hemmafrukontraktet var intimt sammanvävt med vartannat. Skapandet av folkhemmet byggde på tanken att kvinnornas plats var i hemmet. Å andra sidan pressades kvinnorna inte systematiskt bort från lönearbetet. Därför utformades strategier för att värdera hemarbetet högre.⁹⁰

Samma år publicerades i en jubileumsbok till socialdemokraternas hundraårsjubileum en artikel av Ann-Sofi Ohlander som analyserade partiets familjepolitik ur ett genusperspektiv. Ohlander pekade på att partiets kvinno- och familjepolitik i hög grad formats av män på det manliga samhällets villkor och att kvinnors erfarenheter negligerats.⁹¹

Den brittiska genusforskaren Jane Lewis har betonat att välfärdsystemen ofta har byggts upp med arbetsmarknaden som grund. Fast anställning blev ofta en förutsättning för att en person skulle omfattas av den sociala tryggheten. På så sätt kom den bara indirekt gifta icke lönearbetande kvinnor till del. Det då rådande genuskontraktet med mannen som ensam familjeförsörjare förstärktes således genom det sätt på vilket välfärdssystemet konstruerades – i Sverige och flera andra europeiska länder.⁹²

Historikern Celia Briar kopplar också ihop kvinnors villkor på arbetsmarknaden med den statliga välfärdspolitiken i en analys av 1900-talets Storbritannien. En av hennes slutsatser är att kvinnors underordning och beroende av manliga familjeförsörjare lever kvar ännu under 1990-talet. Välfärdssystemets oförmåga att utjämna skillnaderna i levnadsvillkor mellan män och kvinnor ses som en av orsakerna till detta.⁹³ Den amerikanska genusforskaren Susan Pedersen ser denna utveckling som ett resultat av att feminismens företrädare misslyckades med att bryta fackfö-

⁹⁰ Yvonne Hirdman, *Att lägga livet tillrätta – studier i svensk folkhemspolitik*, Stockholm 1993, s 156ff.

⁹¹ Ann-Sofie Ohlander, "Det osynliga barnet? Kampen om den socialdemokratiska familjepolitiken", i *Socialdemokratins samhälle, 1889-1989*, Stockholm 1989.

⁹² Jane Lewis, "Kön, familie og studiet av vaelfaerdsregimer" i *Arbejderhistorie* 1996:4, s 87ff.

⁹³ Celia Briar, *Working for Women? Gendered Work and Welfare Policies in Twentieth-Century Britain*, London 1997, s 162f.

reningsrörelsens – med sin manliga dominans - starka makt i konstruktionen av välfärdsstaten.⁹⁴

Den brittiska historikern Sheila Blackburn har utifrån ett brittiskt perspektiv sammanfattat forskningen på området. Hon pekar på att feministisk forskning har sett välfärdsstaten som grundad i en patriarkal ideologi och som ett redskap för att upprätthålla manlig makt och manliga privilegier i samhället. Blackburn ställer sig emellertid kritisk till feminismens syn och menar att den måste nyanseras eftersom skapandet av välfärdsstaten är en komplex historia. Bland annat menar hon att välfärdsstatens arkitekter – för Storbritanniens del i första hand William Beveridge – måste bedömas i ljuset av den diskurs de verkade i och att välfärden också kom kvinnor till del. Vissa forskare menar t o m att den på sikt skapade möjligheter för kvinnor att bryta den på patriarkal bas grundade underordningen.⁹⁵ Beträffande Sverige har bl a Helena Bergman i sitt arbete *En familj som andra* pekat på behovet av att nyansera den generaliserade bild som t ex Yvonne Hirdman och Jane Lewis visar.⁹⁶

Det finns således flera olika tolkningar av välfärdsstatens funktionssätt och vilka intressen som legat bakom etablerandet och upprätthållandet av den. Vilken man än ansluter sig till kan man inte förneka att tillämpandet av genusperspektivet problematiserat tidigare bilder av välfärdsstaten, vilket medfört åtminstone en nyansering av den. Genom studier av välfärdsstaten utifrån ett genusperspektiv har historien delvis måst skrivas om.

Sammantaget visar utvecklingen inom den nyare historieforskningen att tillämpandet av ett genusperspektiv tvingat fram en omvärdering av historiska företeelser och utifrån detta har stora delar av bl a socialhistorien måst skrivas om. Det har konkret tydliggjorts att genusperspektivet – liksom Joan W Scott utifrån teoretiska resonemang betonat⁹⁷ – finns överallt, även där det till synes inte finns. På så sätt har genusperspektivet befruktat nyare historieforskning, inte bara genom att det synliggjort kvin-

⁹⁴ Susan Pedersen, "The failure of feminism in the Making of the British Welfare State", i *Radical History Review* 43, 1989, s 96ff.

⁹⁵ Sheila Blackburn, "Women and the British Welfare State Since 1945", i *Labour, Social Policy, and the Welfare State*, Amsterdam 1997, s 183ff.

⁹⁶ Helena Bergman, "En familj som andra. Barnavårdsmän och genuspolitik i den tidiga välfärdsstaten", i *Historisk Tidskrift* 1999:2, s 230.

⁹⁷ Joan W Scott, "On Language, Gender and Working-Class History", i *Gender and the Politics of History*, New York 1988d, s 64.

nor och därmed lett till en historieskrivning omfattande *alla* människor, utan också genom att historiska företeelser och skeenden kan omtolkas på ett intressant och utmanande sätt.

Genus i forskning och undervisning. Kan man lära något av exemplet historia?

Jag har valt att i detta sammanhang peka på några exempel där tillämpningen av ett genusperspektiv medfört en omskrivning av historien. Det finns också många andra exempel jag kunde valt att belysa. Men det finns också många exempel på historiska händelser och företeelser där ingen valt att tillämpa ett genusperspektiv. Sålunda är det sannolikt att andra delar av historien också måste skrivas om.

Med exemplen från historieforskning och -undervisning vill jag visa att ett fokus på genus i olika ämnen och kunskapssammanhang inte skall ses som en addition till ett traditionellt stoff. En sådan addition riskerar ständigt – framför allt inom undervisningen – att skapa det som ibland kalls stoffträngsel, dvs nytt innehåll skall föras in i en kurs vid sidan av allt det gamla. I en sådan situation riskerar införandet av nya perspektiv – vilka de än är – att endast bli kosmetika i kursplaner och skapa frustration hos studenter och lärare. I stället kan genusperspektivets tillämpning i såväl forskning som undervisning på skiftande nivåer ske genom att företeelser som tidigare stått i centrum problematiseras på ett nytt sätt, så att det nya perspektivet innebär en kvalitetsstärkning av *hela* kursen. De kvalitativa värdena av ett sådant förfarande har exemplifierats med historieämnet.

Man kan emellertid gå ytterligare ett steg längre än att tillämpa genusperspektivet på kunskapsområden och stoff som traditionellt ansett som centrala i ett ämne. Ett genusperspektiv på ett ämnes utveckling kan leda till att inom ämnet etablerade kunskapsfält kan ifrågasättas och ersättas av andra. I antologin *Gender and American Social Science* analyseras de amerikanska samhällsvetenskaperna utifrån ett genusperspektiv. Därvidlag visas hur innehållet i många ämnen bestämdes av manliga forskares intresse och att kvinnors perspektiv i hög grad negligerades och ansågs som mindre viktiga. Vi har också sett att den politiska historiens paradigmatiske seger i början av 1900-talet fick som följd att kvinnor och genusrelationer osynliggjordes i historien. Mot bakgrund av sådana studier kan hela ämnets innehåll ifrågasättas. Frågor som rör ämnets grundval

kan ställas: Hur har innehållet i olika ämnen konstruerats? Vilka personer har varit de ledande vid olika paradigmskiften? Vilka personer har haft inflytande över innehållsfrågorna i ett ämne? Vem har utformat de ledande teorierna och identifierat de forskningsfält som anses vara viktiga? Ur detta skulle kunna komma djupare insikter om ämnet och dess ibland till synes givna innehåll, insikter som också kan leda till omvärderingar av vad som anses vara viktiga forsknings- och undervisningsområden.

Det senare är inte minst viktigt inom en lärarutbildning. De skolämnen som lärare undervisar barn och ungdomar i har ofta haft karaktären av förenklingar av de akademiska ämnena. Därför har utvecklingen av universitetsämnena ofta återspeglats i skolämnena, men med en viss fördröjning.⁹⁸ En kritisk analys av skolämnenas innehåll – vilket borde vara en självklarhet för alla lärare och lärarstuderande – förutsätter därför goda insikter i hur de akademiska ämnena har formats och vilka paradigms som varit dominerande under olika tider. Därför är ett genusperspektiv nödvändigt i alla ämnen, nya som gamla, i en lärarutbildning.

Mats Greiff, f 1955: Docent i historia och verksam vid lärarutbildningen i Malmö sedan 1990. Har framför allt bedrivit forskning kring modern socialhistoria, klass- och genusproblematik samt arbetslivets och arbetsmarknadens.

⁹⁸ Bernhard Eric Jensen, "Historien i og udenfor skolen", i *Historiedidaktik i Norden 4*, Malmö 1990. Sture Långström problematiserar i sin avhandling bilden något och tillmäter läroboksförfattare en viktig roll i detta. Sture Långström, *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*, Umeå 1997, s 75.

Referenser

- Belchem, John, *Industrialization and the Working Class. The English Experience, 1750-1900*, Aldershot 1991
- Bergman, Helena, "En familj som andra. Barnavårdsmän och genuspolitik i den tidiga välfärdsstaten", i *Historisk Tidskrift* 1999:2
- Blackburn, Sheila, "Women and the British Welfare State Since 1945", i *Labour, Social Policy, and the Welfare State*, Amsterdam 1997
- Blom, Conny, Doktorsavhandlingar i historia 1890-1975, Lund 1978
- Blom, Ida, *Det er forskjell på folk – nå som før. Om kjønn og andre former for sosial differensiering*, Oslo 1994
- Briar, Celia, *Working for Women? Gendered Work and Welfare Policies in Twentieth-Century Britain*, London 1997
- Carlsson, Christina, *Kvinnosyn och kvinnopolitik. En studie av svensk socialdemokrati 1880-1910*, Lund 1986
- Christiansen, Palle Ove, *Kulturhistorie som opposition. Traek af forskellige fagtraditioner*, Danmark 2000
- Clark, Anna, *The Struggle for the Breeches. Gender and the Making of the British Working Class*, Berkeley, 1995
- Connolly, James, "To the Linen Slaves of Belfast", i *Collected Works Volume 1*, Dublin 1987
- Davies, Andrew, *Leisure, Gender and Poverty. Working Class Culture in Salford and Manchester*, Buckingham 1992
- Davis, Natalie Zemon, "Women's History in Transition: The European Case", i *Feminist Studies* 1975/76:3
- Diamond, Jared, *Vete, vapon och virus. En kort sammanfattning av mänsklighetens historia under de senaste 13.000 åren*, Stockholm 1999
- Engels, Friedrich, *Familjens, privategendomens och statens ursprung*, Lund 1978 (1884)
- Esping-Andersen, Gösta, "Jämlikhet, effektivitet och makt. Socialdemokratisk välfärdspolitik", i *Socialdemokratins samhälle, 1889-1989*, Stockholm 1989
- Evans, Richard J, *Till historiens försvar*, Stockholm 2000
- Folbre, Nancy, "The 'Sphere of Women' in Early-Twentieth-Century Economics", i *Gender and American Social Science. The Formative Years*, red: Helene Silverberg, Princeton 1998

- Fox-Genovese, Elisabeth, "Att sätta in kvinnohistorien i historien" i *Genus i historisk forskning*, red: Christina Ericsson, Lund 1993
- Greiff, Mats, *Kvinnorna marscherade demonstrativt iväg. Strejker och facklig organisering bland kvinnliga textilarbetare i Ulster 1870-1914*, Ystad 1996
- Grimberg, Carl, *Sveriges historia för folkskolan I. Andra delen, från 1660 till våra dagar, jämte Den världshistoriska bakgrunden till Sveriges historia*, Stockholm 1935
- Hadenius, Stig, Molin, Björn & Wieslander, Hans, *Sverige efter 1900. En modern politisk historia*, Stockholm 1975
- Hagemann, Gro, "Kvinnohistoria – disciplinär återvändsgränd eller fruktbart ämnesområde?", i *Genus i historisk forskning*, red: Christina Ericsson, Lund 1993
- Hildingsson, Lars, *Levande historia 1*, Stockholm 1986
- Hirdman, Yvonne, *Att lägga livet tillrätta – studier i svensk folkhemspolitik*, Stockholm 1993
- Hobsbawm, Eric, "The Making of the English Working Class, 1870-1914", i Hobsbawm, Eric, *Workers. Worlds of labor*, New York 1984
- Hobsbawm, Eric, "The Transformation of Labour Rituals", i Hobsbawm, Eric, *Workers. Worlds of labor*, New York 1984
- Hyman, Colette A, "Labor organizing and female institution-building: The Chicago Women's Trade Union League, 1904-1924", i *Women, Work & Protest. A Century of U.S. Women's Labor History*, red: Ruth Milkman, London 1985
- Jensen, Bernhard Eric, "Historien i og udenfor skolen", i *Historiedidaktik i Norden 4*, Malmö 1990
- Karlegård, Christer, *Emancipatorisk historieundervisning i teori och praktik*, Malmö 1984
- Lewis, Jane, "Kön, familie og studiet av velfaerdsregimer" i *Arbejderhistorie* 1996:4
- Ljung, Agneta, *Sedd eller osedd? Kvinnskildringar i svensk historieforskning, mellan åren 1890 till 1995*, Lund 1999
- Långström, Sture, *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*, Umeå 1997
- Marx, Karl, *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*, Berlin 1953 (1858)

- Messenger, Betty, *Picking Up the Linen Threads. A Study in Industrial Folklore*, Belfast 1988
- Ohlander, Ann-Sofie, "Det osynliga barnet? Kampen om den socialdemokratiska familjepolitiken", i *Socialdemokratins samhälle, 1889-1989*, Stockholm 1989
- Olsson, Lars, *På tröskeln till folkhemmet. Baltiska flyktingar och polska koncentrationslägerfångar som reservarbetskraft i skånskt jordbruk kring slutet av andra världskriget*, Lund 1995
- Patterson, Henry, "Industrial Labour and the Labour Movement", i *An Economic History of Ulster 1820-1939*, red: Liam Kennedy & Pilip Ollerenshaw, Manchester 1987
- Pedersen, Susan, "The failure of feminism in the Making of the British Welfare State", i *Radical History Review* 43, 1989
- Scott, Joan W, "American Women Historians, 1884-1984", i *Gender and the Politics of History*, New York 1988a
- Scott, Joan W, "On Language, Gender and Working-Class History", i *Gender and the Politics of History*, New York 1988d
- Scott, Joan W, "Women in The Making of the English Working Class", i *Gender and the Politics of History*, New York 1988c
- Scott, Joan W, "Women's History", i *Gender and the Politics of History*, New York 1988b
- Silverberg, Helene, "Introduction: Toward a Gendered Social Science History", i *Gender and American Social Science. The Formative Years*, red: Helene Silverberg, Princeton 1998
- Thompson, Edward P, *The Making of the English Working Class*, London 1963
- Wikander, Ulla "Kvinnokultur, skillnader och sociobiologi. Kvinno- rörelsen från 1960- till 90-tal ur ett personligt perspektiv", i *Kvinnor mot kvinnor. Om systerskapets svårigheter*, red: Christina Florin, Lena Sommestad & Ulla Wikander, Stockholm 1999

Kerstin Martinsson

Från teori till verkliga livet

Övergången från utbildningens prydliga teoretiska resonemang till verklighetens många gånger kaosartade vardag ter sig naturligtvis olika för alla nyblivna lärare. Gemensamt har vi nog dock alla tankar om hur vi ska översätta våra planer och idéer till praktisk undervisning. En av de frågor jag funderat mycket på är jämställdhetsfrågan. Under min utbildningstid engagerade jag mig i jämställdhetsfrågor och detta ville jag naturligtvis fortsätta med i mitt yrke. Då jag 1998 tog examen och började arbeta som lärare i svenska och so i år 6-9 var detta en av mina hjärtefrågor. Det var och är viktigt för mig att eleverna får hjälp att tyda och tolka sin omgivning. Att de bildar sig egna uppfattningar om saker och kan se förbi fördomar. Hur jag och eleverna ska nå de här målen har jag funderat mycket på. Jag har provat olika sätt att angripa frågorna och gjort många nya upptäckter. Jag ska här berätta om en del av de reflektioner jag gjort under min första tid som lärare, liksom om några av de svårigheter jag stött på. Några lösningar har jag inte, tvärtom. Varje händelse och situation leder istället till nya reflektioner och omvärderingar. Men jag tror att det är den enda vägen. Genom att hela tiden analysera det vi gör och varför kan vi gå ytterligare en bit framåt.

Vi lever i ett av världens mest jämställda länder när man tittar på lagar och statistik. Men vårt samhälle är trots det långt ifrån jämställt. Det finns många faktiska, mätbara skillnader mellan kvinnors och mäns situationer, t ex löner och antal högre chefer. Men långt viktigare är de åsikter och värderingar som vi bär på. Dessa har vi fått genom vårt sociala arv, genom hur människor uppför sig och hur de behandlas beroende på kön. Vår bild formas av föräldrars och andra närståendes sätt att förhålla sig och även av massmediernas bilder. Det är dessa djupt liggande värderingar som är svårast att nå och förändra. De är ofta omedvetna och de är sammanflätade med vår personlighet. De färgar vårt sätt att förhålla oss till olika saker men det är sällan vi betraktar dem som medvetna åsikter eller val av förhållningssätt.

Att föra fram frågan om jämställdhet och att diskutera den är en angelägen sak för oss lärare. Ungdomarna lever i en egen värld delvis styrd av TV-såpor, musikvideos och reklam. Många saknar vuxna att tala med

och jämföra den fiktiva världen med. Redan i de lägre skolåren hör man barn uttala sig om både det egna och det andra könet på vad jag tycker ett mycket gammalmodigt och fördomsfullt sätt. De uttrycker förlegade (?) sanningar om hur flickor respektive pojkar ska vara och kontrollerar varandra mycket noga. Nedsättande kommentarer och kommentarer som bygger på en cementerad bild av könen kommer ganska omedvetet. Jag får snarast känslan att det är något så självklart att man inte ens tänker efter innan man säger det. Just därför känns det så angeläget att faktisk föra upp dessa tankar och uttryck till ett medvetet plan. Att samtala om och diskutera vad som ligger bakom dem.

Under min tid på lärarhögskolan läste vi mycket och hade många diskussioner om jämställdhet. För mig har det alltid varit en angelägen fråga och jag var inställd på att arbeta mycket med den i mina klasser. Jag var fylld av övertygelse och glöd och trodde nog att den skulle smitta av sig automatiskt. Att enbart att väcka frågorna och skapa diskussioner skulle få eleverna att börja tänka i nya banor och omvärdera eventuella fördomar.

Nu har jag arbetat i nästan två år med skolår 6-8. Jag tycker fortfarande att genus- och jämställdhetsfrågorna tillhör de viktigaste uppgifterna att arbeta med. Det här är ett försök att redogöra för mina tankar och funderingar kring ämnet jämställdhet samt de erfarenheter jag gjort i arbetet. Det ligger inte någon vetenskaplig undersökning till grund för min presentation utan den bygger på mina personliga erfarenheter och reflektioner.

Alla vet ju att det inte är så enkelt som att man sätter sig ner och pratar med ungdomarna så är deras ögon öppnade och de är fria, jämställda var- elser. Tvärtom råkar man på betydligt fler hinder och svårigheter än man räknat med. Ju mer jag har funderat över och arbetat med de här frågorna desto fler nya svårigheter träffar jag på att komma runt.

Det första att forcera är föreställningen hos ungdomar att de faktiskt lever i ett jämställt samhälle. Rent juridiskt och teoretiskt är kvinnor jäm- ställda med män. Det finns inga formella hinder för flickorna när det gäl- ler fritidsaktiviteter och senare utbildning och yrkesval. Detta skapar en illusion av att problemen är lösta. De relativt trygga och självständiga flickorna anser sig ha och har ofta alla möjligheter och de tycker också att de gör sina val självständigt. De har ännu inte utvecklat förmågan att gå utanför sig själva och se till kollektivet. De känner sig inte diskriminerade alltså finns det inte något sådant problem. De mer osäkra flickorna som

inte riktigt vågar och kan träffa självständiga val är ofta inte riktigt medvetna om detta. De antar mediernas bild som sin egen och tror att det är deras val. De tror verkligen att de tycker att flickor ska vara på ett visst sätt. De tror att de själva valt just de kläder de använder för att de tyckte om dem.

Det är lätt att bara se flickornas problem då man pratar om de här frågorna. Men samma svårigheter gäller naturligtvis för pojkarna. De har också en idealbild att leva upp till och en ram att passa in i. Men min erfarenhet säger att pojkarna, åtminstone i högstadiet, inte har fullt så många måsten och tabun att rätta sig efter. Det vi kan hjälpa till med är att synliggöra vissa mönster och hjälpa eleverna att bli medvetna om vilka vanor och traditioner som styr deras val och åsikter.

Det är svårt att som lärare föra en diskussion om de här frågorna utan att kränka ungdomarnas identitet. De har uppnått den ålder då de börjar fatta mer och mer egna beslut. Att ifrågasätta dessa beslut är känsligt. Samtidigt som jag vill uppmuntra dem att tro på sig själva och sin förmåga att fatta beslut som rör dem själva, så vill jag hjälpa dem att se bakom motiven till besluten. Hos ungdomar i de lägre tonåren är förmågan att tänka och resonera abstrakt inte fullt utvecklad. Teoretiska resonemang blir hängande i luften. Detta gör att man inte kan förvänta sig att kunna resonera om jämställdhetsfrågor i ett samhälleligt eller globalt perspektiv. Det som inte direkt berör ungdomarna eller knyter an till deras vardag och livssituation faller platt till marken. Att börja arbetet med för lösning och allmänt hållna frågor och diskussionspunkter är ett misstag jag gjort med 13-14-åringar. I stället måste man börja med någon mycket konkret fråga som är aktuell för dem och utgå från den. Att hitta rätt nivå och utgångspunkt är en utmaning.

Flickors och pojkars olika mognad spelar naturligtvis en stor roll i sammanhanget. Här gör man gärna misstaget att dra alla flickor över en kam och alla pojkar över en. Men även om jag tycker att i just den åldern jag arbetar med är flickorna generellt mer öppna för samtal om kollektiva frågor och har en mer utvecklad empati, så skiljer det sig oerhört mycket inom flickgruppen. Det finns pojkar som gärna deltar och som funderar mycket, men många av pojkarna i den här åldern kan inte förstå meningen med diskussionerna, de rör ju inte dem.

Diskussionerna under min utbildningstid, liksom samhällsdebatten i stort, har handlat nästan uteslutande om hur pojkarna hävdar sig på flickornas bekostnad. Pojkar som inte kan eller förstår eller som mår dåligt

hörs och syns. De tar plats och märks. Därför kan vi inte missa att de behöver hjälp. De svaga och osäkra flickorna och de som har problem drar sig ofta undan istället. Eftersom pojkarna kräver så mycket så finns det varken tid eller möjlighet att särskilt uppmärksamma de flickor som behöver det. I samtal och diskussioner är det oftast pojkarna som pratar, även om de inte har något direkt att tillföra samtalet. Flickorna avvaktar och vill inte yttra sig förrän de är helt säkra på att de kan svara rätt eller säga något klokt. Just detta var det jag ville arbeta mot och försöka förändra. Jag ville hjälpa flickorna att ta för sig, att ta plats. Pojkarna skulle i viss mån näpsas och tvingas hålla sig mer i bakgrunden. Men ju längre tid jag arbetat desto svårare blir det att ha ett så enkelspårigt förhållningssätt. Samtidigt som det är så att pojkarna tar mer plats och flickorna håller sig i bakgrunden så har flickor i snitt högre betyg än pojkar. Trots omständigheterna är det de som går vinnande ur grundskolan om man ser till möjligheter att välja gymnasieprogram.

Dessa fakta ger en ganska motsägelsefull bild. Den antyder att flickorna hittat en väg att trots allt hävda sig. Men man behöver bara se sig om i samhället för att konstatera mönstret från skolan håller i sig, det är nästan överallt männen som hörs, syns och tar plats oavsett om de har något att komma med eller ej. Kvinnor har bemött detta med att göra genusfrågorna till kvinnofrågor. Men jag tror att det är oerhört viktigt att både flickor och pojkar engageras i de här diskussionerna. Vi kan inte arbeta med att stärka flickorna och trycka ner pojkarna. Båda könen bär på åsikter och värderingar baserade på arv och tradition. Båda parter måste få hjälp att definiera dessa värderingar och bilda sig egna åsikter. Häri ligger, tycker jag, en stor utmaning.

En av de största svårigheterna för mig ligger i det faktum att jag som lärare inte är en könsneutral varelse. Detta att jag är kvinna och lärare gör att jag har ett perspektiv på företeelser och sammanhang som påverkar mitt sätt att vara och förhålla mig till världen. Mitt allra viktigaste arbetsredskap som lärare är jag själv. I rollen som pedagog ger jag hela tiden eleverna signaler om vad som är acceptabelt, godtagbart och positivt respektive negativt. Detta mitt förhållningssätt är en del av mig och min personlighet och ligger djupt i mig. Det är inte alltid medvetna tankar eller förhållningssätt. Utifrån dessa djupt rotade värderingar värderar och bedömer jag min omvärld. Även eleverna bedöms utifrån samma kriterier.

Inom ett par områden blir detta mer påtagligt. Det ena är språket. Flickornas och pojkarnas språk skiljer sig ofta åt. Jag har tyckt att flickor i

allmänhet kan uttrycka sig mer utförligt och nyanserat. De har en större spännvidd i språket och högre abstraktionsnivå. Pojkarna talar mer kort-hugget och mindre målande. Men ligger skillnaden i deras sätt att tala eller ligger den i hur jag uppfattar det talade? Är det så att jag som kvinnlig lärare känner igen flickornas sätt att uttrycka sig och automatiskt tolkar det icke utsagda? Att det flickorna säger framstår som fylligare och mer uttrycksfullt för att det ligger nära mitt sätt att uttrycka mig? Finns det faktiskt en kvalitetsskillnad i sätten att uttrycka sig eller är det bara *olika* sätt? Det finns en risk att jag som kvinnlig lärare inte bara ser skillnaderna utan även värderar dem. Flickorna ses som de duktiga, de kloka och pojkarna som de omognare och ytligare. Risker att man sätter en kvinnlig norm för hur sådana här samtal ska se ut är stor. Det blir det kvinnliga sättet att närma sig frågor som blir mallen. Det kvinnliga språket blir det som är eftersträvansvärt i sammanhanget. Vi tar kanske inte det pojkarna säger på allvar då det presenteras i en annan orddräkt. Jag tycker att det är svårt att frigöra mig från min uppfattning om språket och tränga bakom orden och ta till mig innehållet. Kan jag inte det så när jag ju inte pojkarna, jag kan inte ta till mig deras åsikter fullt ut. Flickors och pojkars språk låter olika men det är svårt att veta om språket är annorlunda för att det uttrycker andra tankar eller om det är tvärtom. Att språkets form gör att tankarna låter annorlunda.

I det dagliga arbetet uppstår hela tiden situationer där jag som lärare visar min ståndpunkt och mina värderingar, ofta omedvetet. Just för att dagarna består av alla dessa akuta beslut, ställningstaganden som man inte hinner överväga just då, så är det desto viktigare att jag tar mig tid och verkligen funderar kring mina värderingar och mina motiv för olika beslut. Annars är risken att jag faller in i ett beteende som jag egentligen inte kan stå för.

I klassrumssituationen finns flera exempel på hur jag ser på olika sätt på flickor och pojkar. Det är lätt hänt att tro att det är pojkarna som är högljudda och stör arbetsron. Det är dem jag förmanar och blir arg på. Men efter att ha haft förmånen att arbeta med halvklasser under en halv termin har jag upptäckt att ljudnivån inte skiljer sig nämnvärt mellan flickornas och pojkarnas lektioner. Jag funderade på vad det kunde bero på att jag haft föreställningen att de två grupperna skulle skilja sig åt markant vad gällde ljudnivå. Under en period lyssnade jag extra noga på elevernas samtal sins emellan och på interaktionen i klassrummet i stort. Jag upptäckte då att den stora skillnaden låg i vad de talade om och hur de

gjorde det. Återigen är var det jag som blivit lurad av mina egna förutfattade meningar och värderingar. Flickorna är ganska högljudda, men jag känner igen mönstret i deras samtal. De talar om vad jag bedömde som vettiga saker. Stämningen är mer intim. Eventuella utbrott av Okoncentration var förståeliga för mig. Jag uppfattade deras förhållningssätt som kreativt och positivt.

Pojkarnas sätt gentemot varandra uppfattar jag som mer burdust och lite kallsinnigt. Deras sätt att avreagera sig består inte i att viska och fnittra utan i att småbråka om ett suddgummi eller att sätta fälleben för någon som går förbi. Samtalstonen är inte intim och inriktad på ömsesidig förståelse och konsensus utan på att hävda sin åsikt och övertyga de andra.

Syftet med att arbeta med jämställdhetsfrågor med eleverna är ju att främja gemenskapen. Att finna det gemensamma samtidigt som särarten ska få finnas kvar. Varje elev ska få vara som hon eller han är utan att ifrågasättas. Var och en ska våga stå för sina åsikter och val. I förlängningen vill vi ju att ungdomarna ska växa upp till vuxna som vill och vågar ta ställning, som inte förtrycker andra på grund av osäkerhet och fördomar. Vi vill också att de ska överväga vad de hör och ser, själva fatta beslut och ta aktiv del i samhället. Detta gäller både pojkar och flickor. I barngrupper och i klassrummet tar pojkarna mer plats än flickorna. Vårt arbete syftar naturligtvis delvis till att stärka flickorna och hjälpa dem att ta plats, fysiskt och verbalt. Men vi vill ju inte framhäva flickorna på pojkarnas bekostnad. Arbetet handlar inte om att endera gruppen ska vinna. Är man oförsiktig som lärare finns risken att man underblåser skillnaderna och skapar en polarisering mellan grupperna. Klimatet då främjar absolut inte vidare arbete. Pojkarna känner sig utpekade som syndabockar och klyftan mellan flickor och pojkar ökar.

Som lärare är jag en förebild. Mitt sätt att bemöta och möta eleverna sätter upp gränserna och visar vägen. Det blir en mall för förhållandet mellan människor. Därför är det viktigt att jag är oerhört försiktig med vilka signaler jag ger. Jag måste skärsåda mina värderingar, fördomar och motiv mycket noga. Annars är risken att jag förstärker negativa bilder istället för att hjälpa till att ta bort dem.

Kerstin Martinsson: ”Hösten 1998 tog jag min examen som 4-9-lärare i svenska och so. Sedan dess arbetar jag med år 6-9 på en innerstadsskola. Jämställdhetsfrågor har alltid varit viktiga för mig och det intresset har jag tagit med mig ut i yrkeslivet. Det känns angeläget att hela tiden ha en jämställdhetsaspekt på det jag arbetar med i skolan.

Var står genusperspektiv idag och vilka frågor är högljudda och aktuella? Är genusperspektiv, liksom andra perspektiv, beroende av enstaka entusiaster, och är det en ren tillfällighet om de studerande möter genusperspektiv i utbildningen? Hur ser skolans vardag ut i ett genusperspektiv? Varför är det så angeläget att få fler män till skolan? Hur ser pedagogernas föreställningar om barn och genus ut? Handlar det om självständiga flickor och behövande pojkar? Flickor med förnuft och pojkar med kropp? Hur ser killarna på yrkesprogrammen på sin situation? Hur tänker högstadies flickor och pojkar om NO?

Kan genusperspektiv innebära att synliggöra det osynliggjorda? Vad händer med alla ambitioner i detta område när man går från utbildningstid till klassrummet?

Detta är några frågor som tas upp i denna rapport. Nio författare, varav två nyblivna lärare och sju lärarutbildare, sammanfattar här några av sina erfarenheter och väcker frågor utifrån genusperspektiv på förskolans och skolans praktik och teori.



Rapporter om utbildning 1/2001
ISSN 1101-7643