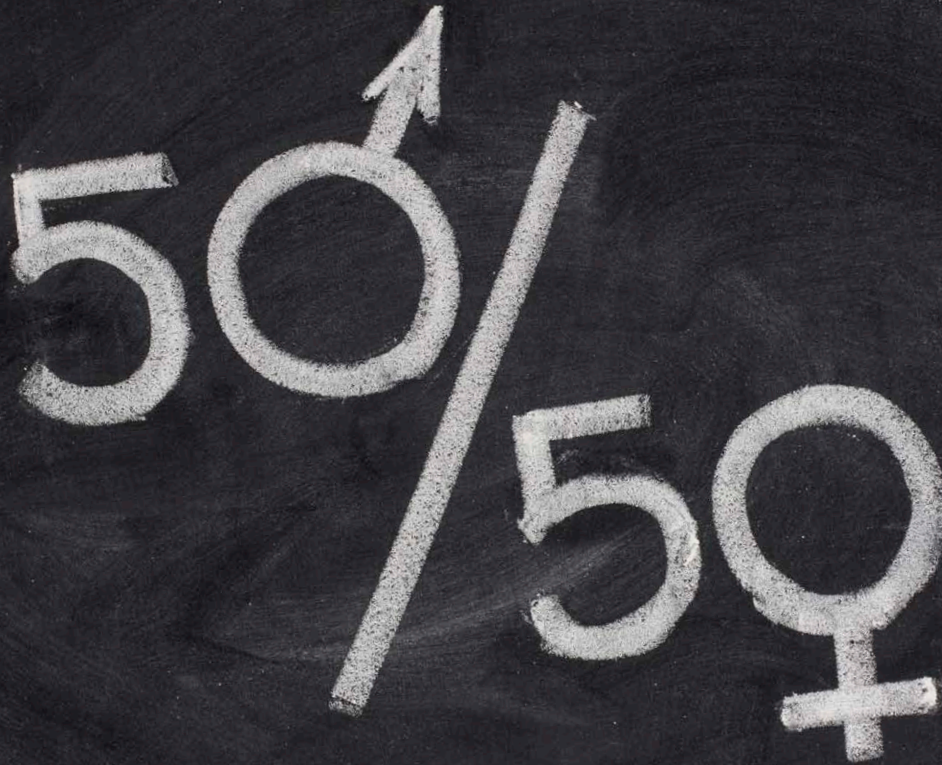


UTVÄRDERING

Genusmedvetenhet som möjlighet eller begränsning

– en utvärdering av Malmö stads satsning på jämställdhet i förskolor och skolor

JOHAN SÖDERMAN & CAMILLA LÖF



Utgiven av:

Resurscentrum för mångfaldens skola/FoU-utbildning

Avdelning barn och ungdom

Malmö stad

www.malmo.se/mangfaldiskolan

ISBN: 978-91-978709-1-7

Omslagsfoto: IstockPhoto

Form & tryck: Prinfo Grafiskt Center, Malmö



Trycksak Licensnummer 341 011. Prinfo Grafiskt Center, Malmö 2010

Genusmedvetenhet som möjlighet eller begränsning

*– en utvärdering av Malmö stads satsning
på jämställdhet i förskolor och skolor*

JOHAN SÖDERMAN & CAMILLA LÖF

Innehåll

Genusmedvetenhet som möjlighet eller begränsning	3
Jämställdhet, genus och skola – forskningsöversikt	4
<i>Könsåtskild, kompensatorisk och könssensitiv pedagogik</i>	4
Metodologiska och teoretiska utgångspunkter	5
<i>Teori</i>	5
<i>Genomförande</i>	6
<i>Diskursanalys</i>	6
<i>Kulturanalys</i>	7
<i>Etik och anonymisering</i>	7
Resultat	7
<i>Genussatsningen som kompensatorisk</i>	8
<i>Genussatsningen som ideologisk diskurs</i>	15
Diskussion	27
Referenser	30
Kvalitetskriterier för förskolors och skolors jämställdhetsarbete	32
En gemensam definition av begreppet jämställdhet	32
Kvalitetskriterier	33
<i>Pedagogisk organisation</i>	33
<i>Pedagogisk verksamhet</i>	33
<i>Pedagogisk kompetens</i>	33
<i>Pedagogisk miljö</i>	34

Genusmedvetenhet som möjlighet eller begränsning

I september 2008 antog kommunstyrelsen ett förslag från stadskontoret om att forskare med relevant kompetens anlitas för att följa och utvärdera insatserna kring genuspedagogik samt för att bidra till att ta fram kvalitetskriterier kring jämställdhet som förskolor och skolor kan använda i sitt kvalitetsarbete.

Ett delprojekt i satsningen är föreliggande utvärdering, som fokuserar de fortbildningar som erbjudits förskolor och skolor via den kommunala enheten Resurscentrum för mångfaldens skola/FoU-utbildning (RMS/FoU-utbildning). Fortbildningarna har varit knutna till en resurspool bestående av en handfull genuspedagoger som har erbjudits förskolor och skolor i deras utvecklingsarbete. Genuspedagogerna arbetar huvudsakligen individuellt, vilket medför att fortbildningsinsatserna är av olika karaktär. Den övergripande ambitionen med genuspedagogernas insatser är dock gemensam: den syftar till att utbilda verksamma pedagoger i genuspedagogik för att de i sin tur ska kunna verka för att alla barn, oavsett kön, ska få samma möjligheter till identitetsutveckling och likabehandling.

Forskarna Johan Söderman och Camilla Löf har anlits för två uppdrag som har bestått i att 1) utvärdera insatserna kring genuspedagogik och 2) leda processen med att ta fram kvalitetskriterier för förskolors och skolors jämställdhetsarbete. Söderman ansvarar huvudsakligen för utvärderingen och denna rapport och Löf ansvarar för framtagandet av kvalitetskriterierna som redovisas som bilaga i denna rapport. Både Löf och Söderman har dock fungerat som rådgivare och medhjälpare i respektive uppdrag.

Föreliggande rapport syftar även till att synliggöra deltagarnas (pedagogers) erfarenheter av fortbildningsinsatserna. Analysen tar sin utgångspunkt i videoinspelade data från en fokusgruppsintervju med sju pedagoger som har deltagit i någon av genuspedagogernas utbildningar. Av de sju deltagarna har någon deltagit i en kurs, medan andra har fått enskild coachning av en genuspedagog. Ytterligare andra har, tillsammans med sina kollegor, använt sig av genuspedagogen som ett slags processledare. Fokusgruppsintervjun har genomförts som ett öppet samtal om erfarenheter från utbildningarna och det efterföljande arbetet i sina respektive verksamheter. Datamaterialet från fokusgruppintervjun, som genomfördes i december 2008 har transkriberats och analyserats med en diskursanalytisk ansats.

Framtagandet av kvalitetskriterier har genomförts som en kriterieverkstad, vilken kan beskrivas som en studiecirkel. Deltagarna i kriterieverkstaden har handplockats på grund av sina särskilda kompetenser inom området genus och jämställdhet. Sammantaget har nio personer deltagit i arbetet med att ta fram kriterierna.

Jämställdhet, genus och skola – forskningsöversikt

I följande avsnitt kommer skolors syn på jämställdhetsarbete samt forskning kring genus och skola att presenteras.

4 **KÖNSÅTSKILD, KOMPENSATORISK OCH KÖNSSENSITIV PEDAGOGIK**

Kompensatorisk pedagogik har länge varit en av de mer framträdande strategierna i skolors jämställdhetsarbete. Den kompensatoriska strategin går i stora drag ut på att främja jämställdhet genom att erbjuda flickor och pojkar olika stöd. Som exempel kan nämnas könsåtskilda grupper där till exempel Kruse (1998) driver tesen att barnen bör få viss undervisning i enkönade grupper och viss undervisning i blandade grupper. I de könsåtskilda grupperna bedrivs undervisning efter de behov som flickor respektive pojkar anses ha, exempelvis att ge flickor ökat talutrymme utan att behöva tystas av utåtagerande pojkar (Karlson, 2003). Resultat från aktionsforskningsprojekt i Sverige visar emellertid att vissa lärare upplevt arbetet med könsåtskilda grupper som polariserande (Berge, 1998).

Strategin att separera flickor från pojkar för att skapa jämställdhet har också mött kritik från flera könsforskare. Davies (2003) är kritisk mot utgångspunkten att flickor är offer för pojkarnas agerande. Hon menar att alla barn är offer för ojämställdhet och orättvis behandling. Thorne (1993) för ett liknande resonemang och argumenterar för att den könsåtskilda pedagogiken cementerar traditionella föreställningar om genus. På så sätt blir jämställdhetsarbetet istället ett gränsarbete som förstärker gränsen mellan flickor och pojkar. Gordon och Lahelma (1998) pekar samtidigt på risken med att neutralisera kön. Deras studie visar att på skolor som antagit en könsneutral hållning i sina policydokument, har frågan betraktats som något ”vid sidan av”, vilket har lett till att skolan och lärarna oreflekterat framfört stereotypa föreställningar om genus (ibid.).

Kritiken mot kompensatorisk genuspedagogik bygger i stor utsträckning på en syn på genus som något generell (Lenz Taguchi, 2000; Thorne, 1993). Förenklingen av kön som ”män” och ”kvinnor” rymmer inga variationer, som exempelvis klass, etnicitet, sexualitet och ålder och kopplar inte genus till dess kontext. Genus bör ses som konstruerat och situerat vilket blir en framkomlig

väg i jämställdhetsarbetet (Thorne, 1993). Det gäller att erbjuda barnen en myriad av olika könsidentiteter. Lekar som könsroller ska genomsyras av variation och mångfald. Pedagogerna ska därmed bidra till att tillföra fler möjligheter istället för att inrikta sig på att förhindra barnen från att leka fler traditionellt sett könsbundna lekar.

Pedagogers egen medvetenhet om kön och jämställdhet framhålls också av Karlson (2003) i hennes argumentation för en köns sensitiv pedagogik (se även Reisby, 1998). Genom att tillämpa en köns sensitiv pedagogik neutraliserar inte pedagogerna betydelsen av kön i klassrummet, men arbetar heller inte med någon särskild strategi. Sensitiviteten kan istället tolkas som en ständig reflektion över hur jämställdhet bäst uppnås i varje specifik elevgrupp, vilket innebär att pedagogerna har med könsfrågan i både planering och genomförande av undervisningen. Ett sätt att arbeta reflexivt kan vara genom att observera och dokumentera det som händer i klassrummet, vilket sedan förhoppningsvis ska generera reflektionsprocesser hos pedagogerna (Lenz Taguchi, 2001).

Väldigt lite forskning tar upp barns perspektiv på genus och jämställdhet, även om flera forskare menar att barns erfarenheter ger viktiga perspektiv såväl på kön som på det pedagogiska jämställdhetsarbetet. Exempelvis visar Löf och Evaldssons studie (in progress) om jämställdhetsarbete i praktiken hur barn drar nytta av olika diskurser om kön för att lösa en skoluppgift. Resultatet är samstämmigt med Davies och Banks (1995) om att barn ska ha tillgång till olika diskurser om genus och maktstrukturer. Barn kan leva med motsägelsefulla diskurser och om de förstår dem så kan de även dekonstruera dem.

Som framgått kan jämställdhetsarbetet vara något av en paradox i den lokala praktiken. Trots goda intentioner om att främja jämställdhet kan den få motsatt effekt. Situationen visar på svårigheter för förskolor, skolor och enskilda pedagoger att förhålla sig till sitt uppdrag.

Metodologiska och teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt kommer studiens metodologiska och teoretiska utgångspunkter att presenteras.

TEORI

Studien bygger i enlighet med de metodologiska utgångspunkterna på *socialkonstruktivistisk* teori (Burr, 1995). Ett antagande är här att subjektet kan betraktas både som en aktör, vilken konstruerar sin verklighet i social interaktion, och som utpositionerat till olika diskurser, vilka bestämmer ramarna för aktörskapet. Detta illustreras av denna studies val av metod, där den mikrosociologiska analysen kombineras med en mera makroorienterad sådan. Vidare uppfattas ideologi (Althusser,

2008) och diskurs (Foucault, 1972) som materiellt förankrat och språklig interaktion som handlingar (Austin, 1962). I enlighet med dessa antaganden är det av intresse vilken funktion och effekt som olika utsagor av informanterna har (Wetherell & Potter, 1987). Foucaults resonemang om disciplinering (1974/2003) och styrningsteknologier (1978/1991) är också intressanta perspektiv i denna rapport.

GENOMFÖRANDE

Studien syftar till att undersöka vilken effekt Malmö stads satsning på genuspedagogik har haft på den pedagogiska verksamheten, enligt de pedagoger som har genomgått olika utbildningsinsatser från RMS/FoU-utbildning kring genusfrågor.

Denna studie är kvalitativ och är inte generaliserbar i den bemärkelsen att det går att dra några statistiska slutsatser. Denna kvalitativa studie vill visa hur verksamma pedagoger som har genomgått fortbildning i genuspedagogik talar om satsningens effekter för att därmed kunna synliggöra diskurser kring genuspedagogiken och dess effekter.

Lärarna samlades för ett gruppsamtal som varade i cirka en timme. Fördelarna med gruppsamtal, vilka ibland benämns som fokusgruppintervjuer, är att deltagarna diskuterar med varandra och att olika diskurser och positioner därmed kan skönjas i datamaterialet.

DISKURSANALYS

Diskursanalys har använts för att analysera den transkriberade fokusgruppintervjun (Winter-Jørgensen & Philips, 2000). Det innebär att intervjumaterialet ses som en diskursiv praktik (Foucault, 1972), där det går att tala om genus i enlighet med de regler som diskursen föreskriver. Den sociala världen är uppbyggd av diskurser som både konstruerar och konstituerar den. Detta ontologiska synsätt brukar gå under benämningen social konstruktionism (Burr, 2005). Potter och Wetherell (1987) definierar diskurs som "all forms of spoken interaction, formal and informal, and written texts of all kinds" (s. 7). Med ett sådant ontologiskt angreppssätt blir det ointressant att studera vad informanterna "menar" eller vad de som individer "tycker". Analysen är på kollektiv nivå och utgångspunkten är att informanterna går ut och in i olika diskurser när de diskuterar till exempel Malmö stads satsning på genuspedagogik.

Det diskursanalytiska angreppssättet är inspirerat av en rad svenska studier (se Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Ericsson & Lindgren, 2007; Ericsson, Lindgren & Nilsson, in progress). Analysverktyg är *variation*, *funktion*, *effekt*, och *retoriska strategier* (Potter, 1996). Informanterna ger

ibland uttryck för motsägelser både på kollektiv nivå och på individnivå. *Variation* blir därför ett viktigt analysverktyg i arbetet med intervjumaterialet. Olika uttalandens *funktion* blir även centralt i analysen. Funktionen med ett uttalande kan vara att legitimera ett visst handlande eller synsätt. Det kan även handla om att argumentera för att ett fenomen eller beteende ska ses som fullständigt naturligt. Eventuella *effekter* kommer att synliggöras i materialet. En effekt kan vara att en diskurs exkluderar alternativa diskurser eller att bara vissa individer får tillgång till den och därmed tillåts tala inom den. Informanternas *retoriska strategier* är intressanta i analysarbetet. Det kan till exempel handla om hur vissa uttalanden legitimeras och rättfärdigas.

KULTURANALYS

Det finns även en kulturanalytisk ansats i denna studie (Löfgren & Ehn, 2001). Utifrån en antropologisk syn på vad som är kultur analyseras och förstås skola och förskola som en kultur. Ett analysverktyg från kulturanalysen är *perspektivering*, vilket innebär att man försöker analysera en företeelse som något. Fenomen kan till exempel ses som en form av ”social kontroll, kulturellt revir eller klassmarkör”, enligt Löfgren och Ehn. Perspektivering innebär också en språklig omformulering och Löfgren och Ehn talar om kulturanalys och om kulturanalytisk forskning som ett slags metaforfabrik. Inom kulturanalys låter man även citat och utsagor ”svämma över”. Långa intervjuavsnitt presenteras för att exemplifiera analysen.

ETIK OCH ANONYMISERING

Studiens informanter har getts möjlighet att ta del av det empiriska materialet. Anonymitet har garanterats genom att informanterna ges fingerade namn. De sju informanterna som deltog i fokusgruppintervjun har följande fingerade namn: Andrea, Pirko, Lotta, Stefan, Tomas, Nadja och Eva. De arbetar i förskola och grundskolans tidiga skolår. Intervjuutsagorna är ordagrant transkriberade men i vissa fall har en språklig bearbetning skett för att anpassa det talade språket till skriftspråk. Detta har skett för att undvika ”stigmatisering av informanterna” (Kvale, 1997).

Resultat

Analysen fokuserar på deltagarnas tal om sina erfarenheter av genussatsningen, samt av förutsättningarna att därefter bidra till utvecklingsarbetet på sin arbetsplats. I samtalet framträder två centrala kategorier, som analyseras som diskurser. Dessa två diskurser och huvudkategorier är att genussatsningen ses som *kompensatorisk* och *ideologisk*.

Det är viktigt att poängtera och framhäva att pedagogerna överlag är väldigt positiva till satsningen. Detta framkommer i materialet och även i samtal av mer informell karaktär som har skett med pedagoger i Malmö stad. Det insamlade intervjumaterialet har dock kritiskt analyserats för att därmed kunna dra slutsatser om hur framtida kompetenssatsningar ska kunna förbättras.

Genussatsningen framträder således som kompensatorisk där det talas om olika former av kompensation med hänvisning till genus. En ideologisk diskurs framträder i talet om genusmedvetenhet som tycks beröra pedagogerna både privat och professionellt. Talet om genusmedvetenheten får därmed genusatsningen att framstå som ett ideologiskt projekt.

GENUSSATSNINGEN SOM KOMPENSATORISK

I talet om genusatsningen framträder olika former av kompensation. Det kan röra sig om olika aktiviteter som förknippas med det ena könet och som det andra könet ska kompenseras med. Det kan även handla om brister i barnens hemsituation som skolan ska kompensera. Det går att härleda till den kompensatoriska jämställdhetspedagogik som tidigare dominerade forskning om kön i Norden (Karlson, 2003).

Flera av deltagarna ger uttryck för en önskan att kompensera flickor för pojkars upplevda dominans. I intervjun talas om att pojkarnas och flickornas beteende ska likna varandra. I följande citat går det att se hur Tomas reflekterar över att flickor måste få lov att vara busiga. Retoriken går ut på flickorna ska kompenseras med pojkbus:

Tomas: Man ska kunna fråga: skulle du kunna vara en tjej också liksom, eller kan tjejer vara busiga? Då får man ju visa i sitt agerande att man inte tänker traditionellt på hur flickor ska vara. Flickor får också lov att vara högljudda och springa runt i lokalerna till en viss gräns naturligtvis. Och att de kan få känna att de får göra det. Det har man ju hört, att det bara är pojkarna som får lov att springa runt och inte vi. Och det är också en god reflektion.

Att flickor ska få lov att ”springa högljutt omkring” betraktas i citatet som en aktivitet som ska överföras till flickorna. Tomas beskriver läroprocessen om genus som att den går ut på att göra goda reflektioner över det som sker i förskolan. I exemplet består det goda i att ge flickorna lov att vara lika högljudda som pojkarna, även om det bör göras ”till en viss gräns”. Ambitionen är att kompensera flickorna med vad som beskrivs som pojkaktiviteter.

I följande citat beskriver Stefan hur han har blivit mer observant på sin egen verksamhet och hur han nu även studerar närliggande verksamheter på sin skola, som till exempel fritidsverksamheten. Han talar om genuspedagogik som lyckad och framgångsrik när pojkarna broderar. Enligt Stefans resonemang bör pojkarnas aktiviteter inte inskränkas till vad som uppfattas som pojkaktigt. Pojkarna bör också erbjudas ”traditionellt kvinnliga” aktiviteter som exempelvis broderi:

Stefan: Jag kan tala för skolan. Jag har börjat titta på skolan där jag jobbar och så har vi fritids på den här lilla skolan som jag är på. De är ju i våra lokaler och jag har börjat titta på den verksamheten nu. Börjat titta på hur de jobbar där och fått upp ögonen och faktiskt börjat tycka att det är positivt. Deras verksamhet, jag är ännu mer positivt inställd till den alltså. Tjejer och killar gör ungefär samma grejor efter vad de sätter i händerna på dem. Det är inte så att det finns en flickhörna och en pojkhörna [...]. Jag menar, där sitter pojkarna och broderar [gör en gest som visar broderar]. Jag jobbar med rymden nu och då sitter pojkarna där och broderar planeter på fritids.

9

I citatet framkommer det även som något positivt och eftersträvansvärt att pojkar och flickor gör samma saker ”efter vad de sätter i händerna på dem”. Det går att misstänka att ”de” är pedagogerna, vilket signalerar att det är de vuxna som styr valet av aktiviteter. Alltså kan pedagogerna erbjuda barnen nya aktiviteter, som annars är knutna till antingen flickor eller pojkar, exempelvis broderi.

I följande samtal mellan informanterna diskuteras huruvida det ska finnas bygg- respektive dockrum och om det ska vara flickgrupper och pojkgrupper istället för blandade klasser. Det är tydligt i diskussionen att flickor respektive pojkar behöver kompenseras med det motsatta könets aktiviteter. Pirko är dock oense med de övriga i gruppen och framhäver istället likheten mellan pojkar och flickor. Lotta lyfter fram en pojke som hon skämtsamt säger borde gå i flickgruppen. Han har provocerat sina klasskamrater med så kallat flickbeteende.

Tomas: [...]Det innebär att man bryter de där invanda mönstren. Kompisarna som alltid leker får leka med andra pojkar eller flickor, vidga vyerna, och man får kombinera leksakerna så att det är både dockor och bygggrejor tillsammans med dinosaurier. Det finns inte dockrum utan lekrum. Men det har tagit tid men nu har min kollega faktiskt vant sig.

Nadja: Det finns fortfarande kvar på förskolan: byggtrum och dockrum.

Tomas: Det måste ske en revolution där alltså. Blanda grejorna alltså. Det ska inte vara oreda men det måste blandas. Och det tycker jag. Man ska ha båda sorterna. Det tycker jag var bra som man läste i litteraturen att man ska bara tillföra och inte ta bort. Allting är ok.

Stefan: Kan ni inte ha pojkgrupper och flickgrupper istället?

Tomas: Nej, det har vi inte.

Lotta: Det har vi i fyror. I vissa ämnen får då tjejerna ta plats.

Pirko: Jag tycker det är så konstigt. Jag kan inte följa det tankesättet. För mig är det stor skillnad på pojkar. Det är stor skillnad på flickor. För mig är det barn.

Lotta: Men det är skillnad på klasserna. I femman skulle vi inte göra så, det är alldeles för få killar, men i fyran är det verkligen killar som tar för sig och tjejer som inte gör det.

Pirko: Aldrig?

Lotta: Det är ingen tjej som tar för sig i den klassen.

Pirko: Inte?

Lotta: Nej! Så det stämmer ganska bra, sen är det i och för sig en kille som skulle ha varit med tjejerna [skratt].

Pirko: Det är det som jag tycker är så fel. Att vi bestämmer att pojkar, de är sådana. Alltså måste vi ha en särskild grupp med pojkar? Flickor är sådana, alltså måste vi hjälpa dem med vissa saker. Så ser inte jag på det. Jag ser det som människor, små människobarn. De har vissa behov så klart, men inte utifrån kön.

Lotta: Men just här kan jag känna... [med låg röst, avbryts av Nadja].

Nadja: Det kan vara svårt att flytta på den här pojken till flickgruppen på grund av det sociala runt honom. Jag tror det är många som, speciellt i den åldern, vilken ålder är det?

Lotta: Fyran.

Nadja: Det kan börja då. Det är ju jättemycket som kommer i konflikt då som t ex mobbing, eller har jag fel?

Lotta: Eftersom han är lugn får han höra att han är en tjej och det är inget positivt fortfarande. Det är andra klassens kön hos oss när det har kommit upp, och vi har ändå bara fyror och femmor. Treorna har det inte kommit till. Där kan man vara vilket som.

Lotta: Både mamma och pappa från möllankulturen du vet, medvetna. Vi har dem kvar på skolan med en dotter. Det här var ju en son som gick i femman och som inte, han gick nog bara i fyran men som inte fick lov att uttrycka sig som han ville. Han kom från en annan skola och var van vid att leka med tjejerna. Kom till en klass med få killar och killarna ville bara spela fotboll, det ville inte han så han gick till tjejerna men tjejerna ville inte ha med honom att göra. Så han blev utanför och sedan när han blev lite äldre så provocerade han genom att ta på sig kjol. Han kom till skolan i lång kjol, typ kilt, med attityden att jag får väl ha på mig vad jag vill. Det var jättemånga som blev provocerade av det och det trodde vi inte.

I samtalet utmanar Pirko den kompensatoriska diskursen när hon talar om att flickor och pojkar är barn och där det finns vissa behov som inte enbart går att härleda till genus. Lotta ger uttryck för att hon kategoriserar ett visst beteende som könsbundet när hon talar om att det finns en pojke som borde gå med flickorna. Samtidigt talar hon om hur pojken både blir utstött ur pojkgruppen och ur flickgruppen. Hon beskriver en elev som betraktas som annorlunda av sina klasskamrater men som samtidigt vågar gå emot strömmen och stå upp för det inför sina klasskamrater. I utsagan av Lotta härleds annorlundaskapet till genusproblematiken.

Populärkulturens och ungdomskulturens funktion för förskolebarn och elever i grundskolans första år diskuteras i utsagan nedan. Det går att se hur den kompensatoriska diskursen existerar i utsagan och hur barnen ska kompenseras med barnkultur som motvikt mot ungdomskultur och populärkultur som talas om som icke-önskvärd bland de yngre barnen. Det är intressant att notera

i utsagan hur pedagogerna talar om yngre barn som mer toleranta och goda än de äldre barnen som beskrivs som mer intoleranta och ytliga, vilket de, enligt resonemanget, blir genom den icke-önskvärda populärkulturen. Desto längre barnen får vara barn och undvika populärkulturen desto bättre är sensmoralen i följande utsaga:

Tomas: Men de yngre barnen är mer toleranta och leker med varandra. Flertalet leker ju med vem som och det går jättebra. Man släpper in varandra. De har inte gått så många växlar som när man inte kan gå ur sin roll. Det är ok. Vi pratade just om det, när går det. Varje grupp är olika, [...]. Vi hade för några år sedan någon som [härmar barnröst] *jag vill inte sjunga sådana tradiga barnsånger* och så backar man tillbaka. Och det var en grupp med få killar. Jag tror det bara var 6 stycken och då är det ju väldigt svårt som kille. Vad ska man välja? Ska jag vara den jag är eller ska jag följa de här initiativtagarna som står och kasar bakåt och visar protestgrejen: jag ska inte vara med. Då är det ju svårare än om det hade varit tio av varje kön. Då är det inte så uppenbart att man måste välja sida som pojke.

Tomas talar om pojkars svårigheter med att stå emot andra pojkars påtryckningar och resonemanget går även ut på att pojkar mer än flickor utsätts för gruppträck. I det beskrivna fallet trycker gruppen på om att gå emot läraren. Det går att ställa frågan hur pedagogen egentligen kan veta att pojkar innerst inne vill sjunga barnsånger även när de själva bestämmer. Eller handlar det inte om vad pojkarna vill utan om en tydlig lydnadskultur där sådant som utmanar lärarens auktoritet talas om som hotfullt. Underförstått i utsagan är att flickor inte tvingas välja sida på samma vis. Flickor bör inte kompenseras med pojkarnas protestyttringar, enligt Tomas. Han fortsätter:

Tomas [...] De är barn och de ska sjunga barnsånger och vi ska inte låta dem hålla på med rap och hiphop och allt det där coola. Men det är klart får jag höra hela tiden oh vilka coola kläder du har och vad du cool du är så är det klart den rollen jag ska vara.

Den retoriska strategin går ut på att gruppen bekräftar populärkulturen, som beskrivs som något falskt och oäkta och som förstör det goda i individen. Kollektivism är i detta fall något ont medan individualism ses som något positivt. Kollektivism talas om som enbart positivt så länge den är sanktionerad av pedagogen. Diskussionen fortsätter om tonårskulturens intrång i barnens värld:

Johan: Vilken ålder pratar vi om?

Tomas: Sexåringar, färgar håret och sånt.

Johan: Det är tonårskulturen som flyttar ner.

Tomas: Ja, den är redan där: va, liksom och vi ska inte sjunga Pippi Långstrump. Det är tradigt.

Nadja: Vad var det för killar?

Tomas: Några tuffingar helt enkelt.

Barnen ska kompenseras med klassisk barnkultur i det här fallet barnsånger för att den icke lämpliga ungdomskulturen inte ska dominera. Det går att skönja en föreställning om att pojkarna behöver fostras mer än flickorna. Pojkarna behöver kompenseras med mer estetisk fostran om vad som är god barnkultur i motsats till flickorna som underförstått accepterar direktiven från pedagogen om att barn ska ägna sig åt den mera lämpliga barnkulturen. I följande utsaga talar Tomas om pojkarna som mer svårhanterliga:

Tomas: Vad gör jag åt pojken som sitter så här [slår på Stefan]? Det såg jag senast idag, en pojke som satt och gjorde så här, men min kollega brydde sig inte ett dugg om det. Då är det viktigt att man står på sig, vi var på konsthallen idag och där kände jag också att där skulle det behövas en [genuspedagog] hos dem som nu är, om de är museipedagoger eller konstpedagoger. De skulle behöva detta också, att se till att alla kommer till tals. För det är ju barn som frågar [rakt ut] och sen är det de som räcker upp handen. Men då hjälpte vi ju till att få Lotta nu också komma in osv. Petronella säga något osv. Vissa tar över även där.

Johan: Är det bara killar som tar över?

Tomas: Det finns ju tjejer också. Det finns de tysta barnen. De tysta barnen ska också lyftas och få möjlighet.

Här svänger Tomas resonemang till att handla om de tysta barnen. Det är den tysta gruppen elever som ska skyddas mot de mer dominerande barnen. Stefan talar om killarna i nästa utsaga som en hord medan flickorna beskrivs som tysta:

Stefan: En gång i veckan går jag in en förmiddag i en sexa och det är inte så kul kan jag säga. Där ser man riktigt hur killarna är som en hord och tjejerna sitter som tysta möss [...]. De är över 27 och det är hälften/hälften. Det finns tjejer som aldrig säger något och som aldrig räcker upp handen helt.

14 Funktionen med uttalandet blir att konstruera pojkarna som en ”hord” i citatet och flickorna som tysta och undergivna på bekostnad av pojkarna. Effekten blir att flickorna måste skyddas och pojkarna måste tämjas. Nadja beskriver hur fast hon är i föreställningen om hur pojkar och flickor ska vara, vilket exemplifierar det kompensatoriska förhållningssättet. Utsagan är även ett exempel på hur pedagogerna talar om en eftersträvt värd genusmedvetenhet, vilket kommer att exemplifieras mer under nästa huvudkategori.

Nadja: Jag sitter och tänker på att det kan skapa huvudbry också. Det här med att [vänder sig mot Tomas] att flickor ska få springa. Jag tänker på en tjej vi hade för flera år sedan som hade mycket spring i sig och vi såg det som ett problem. Men då fick jag frågan: hur hade du reagerat om det hade varit en pojke? Ja, tänkte jag, kanske inte lika starkt. Pojkar ska ju springa.

Nadja talar även om att barnen med utländsk bakgrund ska kompenseras för föräldrarnas påstådda bristande genusmedvetenhet.

Nadja: Tystnad, just nu [skratt]. Hos oss är det så, vi går alltid en balansgång. Flera av våra föräldrar är från en annan kultur och där är det så att man medvetet uppfostrar barnen till flicka och pojke. Samtidigt ska vi ha föräldrasamverkan och föräldradelaktighet. Då är det en svår balans som vi måste diskutera och komma fram till hur. Och det handlar mycket om att kompromissa. Jag kan berätta ett exempel. Jag brukar gå ut på förskolorna och kolla lite av hur mycket de behöver hjälp med genus och hur långt de har kommit. Då var det en förskola där alla barnen hade satt tofsar i håret och så bestämde vi att, vi låter det vara och så får vi se vad som händer när de blir hämtade. Det gick ju jättebra men så kom en förälder till en pojke och så fort hon fick se det så blev hon jätteirriterad och slet bort tofsarna. Den här föräldern jobbar hos oss och är genusombud [skratt från alla]. Där kan vi ju se hur det kan se ut.

Nadjas retoriska strategi går ut på att barnen ska kompenseras i förskolan och skolan för det som de inte får i hemmet. Den beskrivna föräldern i citatet arbetar som pedagog och är dessutom utsedd till genusombud, vilket framkallar skratt hos deltagarna eftersom det, enligt resonemangets logik, vittnar om en avsaknad av den eftersträvarvärda genusmedvetenheten, vilket går att härleda till nästa huvudkategori.

GENUSSATSNINGEN SOM IDEOLOGISK DISKURS

Konturerna av en upplevd ideologisk diskurs kring genus framträder i intervjumaterialet. Detta tar sig bland annat uttryck i att informanterna uttrycker en rädsla över att inte vara tillräckligt genusmedvetna. Det talas om oskrivna regler kring vad som upplevs som rätt och fel i pedagogens arbete när det gäller genus. Pedagogen i föregående utsaga som inte lät sin egen son använda tofsar bröt tydligt mot denna ideologiska diskurs oskrivna regler. Konsekvens och effekt av detta synsätt blir att de anställda genuspedagogerna i Malmö riskerar att betraktas mer som genuskontrollanter än som genuspedagoger. Följande utsaga exemplifierar den beskrivna genusmedvetenheten:

Stefan: [...]Jag kan bara prata för mig själv att jag försöker vara medveten om det, sen så vill man ju förbättra sig på de här frågorna också. När det gäller hela skolan så tror jag inte att det är särskilt medvetet.

Andrea: Jag känner att komma vidare, det är inte lätt. Man kommer till en viss gräns. Man kan läsa mycket och så, men så känner jag att det behöver vara någon som finns där bak och säger: ja, ja, Andrea vad gör du nu, så att man blir medveten om det, kan jag känna.

Tomas väljer att koppla genusmedvetenheten till sitt privatliv vilket visar att det är hela individen som ska bli mer genusmedveten. Hans retoriska strategi går ut på att han har lyckats nå den åtråvärda genusmedvetenheten om han väljer en rosa tandborste istället för en grön men att han reflexmässigt tar den gröna, vilket är tecken på att han ännu inte är fullt genusmedveten:

Tomas: Jag har ju funderat innan i de här banorna och tänkt på det, men blivit mer medveten nu, men det är en lång bit kvar, man kommer på sig, man faller i fällan liksom. Det kan handla om färger. En sån enkel grej, vi var på semester nu, jag och min fru, och så öppnade hon tandborstpaketet och sa att jag tar den gröna och du den rosa. Inga problem sa jag, men efter resans gång, en bit in i resan så stod jag ändå med den gröna en morgon i handen. Det är liksom bara: ja, without thinking.

Utsagens funktion går ut på att konstruera inte bara rosa som en kvinnlig färg utan Tomas som en man som är öppen för kvinnlighet men där det finns visst mått av manlighet (som tar sig uttryck i reflexmässigt val av "manliga" färger) som ska arbetas bort. Resonemanget går även ut på att argumentera för att genusmedvetenheten genomsyrar inte bara pedagogen Tomas utan hela människan. När den ideologiska omvändelsen dock är fullbordad så kommer även privatpersonen Tomas välja den "rätta" färgen på tandborsten, enligt utsagens funktion.

Det är inte bara pedagogen som ideologiskt ska omvändas utan även eleverna:

16

Eva: En genusmedveten pedagog i förlängningen kommer inte få mer genusmedvetna elever men de blir ju mer jämställda. För de lär sig att vi får lika mycket utrymme osv. Det här med att man undermedvetet behandlar flickor och pojkar olika och att de tycker det är det normala. Det har jag läst någonstans att flickor börjar tycka det är orättvist om man ger dem lika mycket plats som pojkarna. Om man lär dem det från början så måste de till slut tycka att det är det som är normen, och inte det där ojämsställda. Att skapa medvetenhet hos eleverna blir ändå ett förhållningssätt.

Eva talar om en förändring av den rådande normen i samhället genom att barnen tidigt utsätts för likabehandling. Inom den mikrovärld som klassrummet utgör uppstår därmed en motkultur.

I följande citat talas det om genussatsningen som ett mer ideologiskt projekt än ett pedagogiskt där samtliga pedagoger bör ha "det där medvetandet". Det är något som man "har" och inte något som man gör vilket gör tillgången av det svårt.

Nadja: [...]Då sitter man och skriver utvecklingsplaner och allt sådant. Det är ju väldigt viktigt att alla ska ha det där medvetandet.

Det går, som sagt, att se hur genuspedagogerna konstrueras som kontrollanter och inspektörer av graden av medvetenhet bland skolans personal. I och med att det blir ett ideologiskt projekt finns det också underförstått en förståelse för att det bedrivs någon form av ideologisk kontroll från Malmö stad. Pirko talar om att hennes kollegor är rädda för att inte göra rätt:

Pirko: Man [hennes kollegor] är lite rädda skulle jag säga.

Johan: Rädda för vad?

Pirko: Rädda för att inte göra rätt. De ser det inte som hjälpmedel. Det hjälper inte vad man säger. De blir ställda och rädda för att det ska komma genuspedagoger och vara med i barngruppen.

Nadja: Ibland tänker man att de kanske kommer just för att se vad jag gör för fel. Istället för att se det tvärtom, vad är det jag kan utveckla mer. Då blir man lite försiktig.

I utsagan beskrivs en rädsla över avsaknad av genusmedvetenhet. Denna rädsla existerar hos personalen och samtidigt uttrycks en medvetenhet över avsaknad av genusmedvetenhet. Lotta beskriver dock hur genuspedagoger har stöttat hennes och Tomas arbete:

17

Lotta: Men även nu efter kursen och den avslutande studiedagen så har vi haft genuspedagogen hos mig och Tomas, som har peppat oss och väglett oss och visat oss vad vi kunde göra och lägga upp det, och tänk på det. Sen har vi arbetat lite med det och så har vi satt igång på skolan.

Det finns alltid oskrivna regler om vad som är tillåtet att säga i samtal som detta. Här verkar det som om Nadja bryter mot rådande konformism kring jämställdhet i hemmet när hon talar om att höja statusen för det så kallade hemarbetet.

Nadja: En grej som jag funderar över när du säger så där är när vi har föräldrar med en annan kultur hos oss. Vi kan inte få alla våra barn genusmedvetna, man kan ju ändå visa barnen. Som det här med lika och vad är likvärdig. Det tycker jag är stor skillnad. Det som det handlar om många gånger är, ta till exempel kvinnoarbetet. Det har man ju alltid sett ner på. Ni vet det traditionella att kvinnan har varit hemma hos barnen och mannen har arbetat. Man har sett mannens arbete som viktigt medan kvinnans arbete inte har varit så viktigt. I många familjer är det fortfarande så, men man kan kanske ändra på det här med våra barn, och tänka på att det är likvärdigt helt enkelt. Oavsett vilket arbete du gör är det värdefullt. Om du är hemma med dina barn, om du väljer att göra det, eller om du är ute och arbetar. Har man kunnat nå dit så tycker jag man har gjort jättemycket. Man kan inte påverka allt.

Lotta: Hur mäter man att det är lika mycket värt?

Nadja: Det handlar om respekt för någon annans arbete helt enkelt. Det är ett jättestort projekt. När våra barn bli tonåringar och man ser skillnaden. Men jag tycker det är skrämmande när man hör en 25-åring säga till sin flickvän: du är ju bara hemma. Då har man inte nått dit hur man värdesätter den andres roll.

Tomas: Då ska man ju tjäna ganska mycket om en kan gå hemma bara. Alltså.

Andrea: Eller så lever man fattigt.

18

Tomas: Eller så lever man väldigt fattigt men det är en kortsidig lösning, om man tänker framåt med pension och så vidare. Vad händer i framtiden om vi separerar, du som har varit hemma. Kul [ironisk röst].

Lotta: Det är ju inte värderat av staten i form av pensionspengar och...

Nadja: Nej, det är det inte.

Tomas: Nej.

Lotta: Varför ska vi göra det?

Nadja: Jag tror inte det är värderat hos oss heller.

Lotta: Nej.

Nadja: Man måste börja hos sig själv.

Nadjas retoriska strategi går ut på att hemmaarbete ska värderas lika högt som det arbete som utförs utanför hemmet medan Lotta och Tomas verkar ha uppfattningen att ingen ska få gå hemma i en relation. Nadja argumenterar för ett slags allmän jämlikhetssyn där människor är toleranta och inte nedvärderar varandra. Lotta och Tomas bemöter dock hennes påstående med klassiska argument

från den svenska jämställdhetsdebatten där det uttrycks som självklart att både man och kvinna förvärvsarbetar.

Den ideologiska medvetenheten ska spridas till kollegor och föräldrar och det är tydligt att de pedagoger som har blivit utsatta för Malmö stads genussatsning till viss mån betraktar sig som genussatsningens lärjungar:

Lotta: Men vi har ju lite dragit igång hela skolan. Vi hade studiedag för våra kollegor. Det var 25 som vi hade på studiedagen i maj i fjol. Då gick vi igenom, vi hade massa samarbetsövningar och så, och liten inventering över hur vi skulle kunna jobba och vad vi skulle kunna jobba med på vår skola. Sen blev det inte riktigt det vi jobbade med ändå.

19

Lotta: Ni har inte pratat för föräldrarna?

Nadja: En förskola har gjort en övning med föräldrarna som de ska redovisa nästa gång.

Tomas: Nej, det är ju också det här att det är virrigt i maj, det är på en skola. Sen hände ju massa andra interna saker också dessutom. Vi hade ju en omflyttning i huset som tog mycket.

Lotta: Vi har ju känt att det är vi som ska ha verktygen till våra arbetskamrater. Det är vi som ska dela ut lite verktyg och ligga lite före: så här kan ni göra och så här. Men det är alla som måste hjälpas åt för att genomföra detta arbete genom aktiviteter med barnen. Och sen är det ju mycket egenansvar.

Den ideologiska diskursen om genusmedvetenhet existerar även i samhället utanför skolan och den åtråvärda genusmedvetenheten efterfrågas även av föräldrarna. Utsagans funktion blir att konstruera genussatsningen som en beställningsvara från kunderna (föräldrarna). I utsagan nedan talar Lotta om hur initiativet till hennes genusutbildning kom från en förälder:

Lotta: Det började ju med [vänder sig mot Tomas]. Det var en förälder hos oss som undrade om vi hade någon röd genustråd, eller om vi över huvud taget funderade i de banorna. Det hade vi inte gjort. I alla fall inte tillsammans, utan alla satt själv liksom och: men jag gör det och du gör det, men vi hade inget utarbetat. Sen så kom ju då den här genuskursen som vi har gått här för en genuspedagog vid sex tillfällen. Jag fick gå den [för ledningen] för att jag hade en förälder [som efterfrågade det].

I följande utsaga beskrivs hur en film används som medel för att nå större genusmedvetenhet:

Tomas: Jag vill bara känna, till exempel vi har tittat på den här filmen om grodan, är det någon som känner till den?

Eva: Den om prinsessan.

Tomas: Ja, och det var genuspedagogen som ville att vi skulle titta på den med barngrupper. Då var vi begränsade eftersom hon ville gärna vara med, och det var bara vissa tider som hon var tillgänglig. Tiden skulle passa genuspedagogen. Sedan skulle vi ha tillgång till skivan, och den hade genuspedagogen. Den var inte tillgänglig när det passade verksamheten utan när det passade genuspedagogen. Detta har vi framfört. Nu är den hos oss i en vecka. Man vill känna att alla grupper har gjort ett visst arbete på något vis. Att vi har kommit på olika nivåer beroende på hur gamla barnen är. Men att, alla har vi jobbat med det, så känner jag liksom. Vi gjorde ju några experiment, vi provade ungefär.

Lotta: I förskoleklassen.

Tomas: Ja, och vi gjorde ju det med fyrorna också. Jag kan erkänna att jag är så, att jag vill känna att det här kan jag stå för.

Lotta: Stå för i den meningen att det har blivit genomtänkt, att man inte bara har hastat och bara gjort det utan att hinna tänka ut varför och hur.

Tomas: Om någon kommer och frågar barnen så ska sju av nio nicka och säga: det här har vi pratat om. Det är ju inte så kul om de kommer och intervjuar, och de säger: har ni gjort det? Nej, svarar barnen då. Man vill känna att man har barnen med sig. Vi jobbar ju lite med de här frågorna också i livskunskap. Hur vi bemöter varandra och så vidare. Det har vi ju blandat ihop. Det är en liten annan inriktning här.

I utsagan ovan skymtar en rädsla för att barnen skulle kunna avslöja brister i genusmedvetenhet i klassrummet för genuspedagogen (kontrollanten). I utsagan nedan talar Tomas om hur han upp-
lever sig som en förmedlare till kollegorna och därför benämner han dessa fortbildningsåtgärder som ”snikvarianter”. I utsagan accepterar Tomas inte rollen som ideologisk lärjunge som ska sprida

genusmedvetenhet till sina kollegor. Tomas vill inte, som han säger missionera, men inte på grund av att han inte ställer upp på satsningens budskap utan som protest mot kommunens bristande ekonomiska resurser:

Tomas: Man har ju erfarenheten bakom sig. Till exempel: man skickar någon på kurs, [...], det kan bara vara en person som går på kurs. Så ska man föra ut det till sina arbetskamrater och gärna till något annat arbetsställe till. Och man kan ju inte mycket om det. Det är som en snikvariant. Jag hörde nu att på förskolorna runt omkring, där är det vi som ska missionera. Varför ska inte den personalen få möjlighet att gå den jättebra kursen i genus? Om man ska lyckas, eller försöka lyckas.

21

Johan: Ledningen kör en snikvariant?

Tomas: Jag vet inte, då var det något annat samarbete vi har haft med andra förskolor kring matematik, med en eller två gånger med en person som gått någonting. Det gav ju ingenting. Ibland känns det som om det ska se bra ut, det ska se bra ut i papperen: vi gör detta, men därför har vi lite så här. Vi vill invänta kursen och tills vi har kommit i fokus, det har varit människor som är intresserade av hur vi jobbar osv. Men vi måste först känna att, nu är vi igång, så att vi kan stå för det.

I utsagan nedan framträder en syn på genussatsningen som ett slags skolutvecklingsmodell och där den framstår som en färskvara. Det verkar som om informanterna upplever att ”det ligger i tiden” att prata om genus, vilket dock snart kommer att gå över. Det går att ställa frågan hur pass mycket ideologisk medvetenhet som pedagogerna är mottagliga för när de samtidigt talar om genus som en färskvara.

Tomas: Det är ju så att med alla nya människor som kommer in, det kan vara lärarstudierande. Så säger man: det är inte så här det ska vara, men jag hinner inte göra det som det ska vara. Det blir som ett skyltfönster och man känner sig lite avklädd. Verkligheten är ju så att man når ju inte alltid dit man vill. Det är ju begränsat hur mycket man hinner med. Innan man hinner jobba färdigt med det. Det är ju också så med dessa uppdrag. Alltså, det kommer nya idéer hela tiden, det blåser nya vindar. Hur länge ska vi nu jobba med detta? Blir det på en studiedag, vad händer sedan? Vad finns det för tankar sedan? Man vill gärna veta. Hur mycket kraft ska jag lägga ner innan det blir något nytt?

Lotta: Vi har ju velat ha fler studiedagar. Vi hade ju en i våras. Det är bra om vi hade haft en i uppstarten. Men det är hela tiden nya grejer, omdöme 24 och ja, massa olika grejer som man måste göra, som vi måste göra i skolan. Och så blir det här lidande fast det egentligen inte var tänkt så.

Det finns en upplevd tidsproblematik i talet om genussatsningen. Den retoriska strategin går ut på att tala om tid som något som aldrig räcker till för att utföra det arbete man är ålagd att utföra:

Andrea: Ja, det har varit många intressanta diskussioner, men de har ju inte varat. När man har kommit igång så jaha, så var det slut.

22

Genussatsningen talas även om som skolledningens projekt, vilket befäster att genussatsningen ses som ideologisk. Den ideologiska diskursen blir även synlig när det talas om som skolledningens projekt. Utsagan går ut på att det råder en ideologisk omställning av skolpersonalen i kommunen under ledning av cheferna som därmed äger projektet och styr det. Samtidigt målas bilden upp av en särskild hierarki i kommunen där genusmedvetenheten förmedlas uppifrån och ner i organisationen samt kontrolleras av särskilt utsedda kontrollanter (genuspedagogerna). I följande utsaga blir en skolledare glad över att initiativet kommer från personalen vilket vittnar om rådande subtila styrmekanismer i dagens offentliga organisationer:

Eva: Han som är ledning och inblandad i det här blev eld och lågor: ja! Det är från personalen det ska komma [skratt]. Det var ju väldigt lätt med stöd från honom. Han sa, vill du gå på utbildningen så sätter vi in vikarie för dig. Han har köpt in böcker. Det gick snabbt med böcker i vårt fall. Genuspedagogen rekommenderade en bok, jag mejlade chefen och två dagar senare låg den i mitt fack.

Nadja talar om hur en biträdande rektor styr processen och hur faktiskt några i personalen som var motsträviga till en början till sist har lyckats bli omvända:

Nadja: Jag är precis i början av just detta. Kruket är att just nu håller vi på med våra träffar med genuspedagogen. Men jag vet att några biträdande rektorer eller en, sa till. Hon gick ut och frågade om genusombud på sina avdelningar. Hon har ju haft lite diskussioner bland personalen. Har nu hållit ett öga på dem som var lite grann så där. Och då har hon sagt: då kan du vara det. Hon tycker det är jättebra tillfälle att gå den här lilla utbildningen eller kortare varianten som vi har nu. Sen, de andra som gick

genus i praktiken. Det var ju dem som inte brydde sig så mycket. De tyckte inte att det var så viktigt, men det gick i alla fall. Men de har ändrat uppfattning de flesta faktiskt. Vi på förskolan har ju det att vi behandlar alla barn lika. Det är ju den reaktionen jag har träffat på mest: men på förskolan är det ju inte så, utan vi behandlar alla barn lika. Det har vi pratat mycket om, den inställningen som vi har till vår verksamhet. Men vi har inte börjat med observationer än.

När det gäller talet om observationer ges det uttryck för en viss motstridighet. Observationerna beskrivs både som något känsligt och skrämmande och som något positivt:

Johan: Är det viktigt med observationer?

23

Lotta: Jag tror det, för egen del.

Pirko: Ja, jag tror det. Både för barnen och personalen.

I Evas följande utsaga kritiseras den stora fokuseringen på observation:

Eva: [...]Om man nu ska sätta igång ett helt arbetslag så behöver inte observationer vara det viktigaste. Om man har ett engagemang och en lust från de anställda så tror jag folk tar till sig saker ändå. Däremot om de säger, vi behandlar alla lika, då kan det finnas en vits med att observera. Det beror lite på situationen och på de som ska ingå i det.

Tomas: Därför är det viktigt att man har viss litteraturläsning ibland personalen. Där är många exempel från observationer. Läser man dem så kanske man själv reflekterar över hur man själv är. Man kanske inte behöver som första steg att någon kommer ut och observerar en själv. Man kan få reflektioner genom att läsa.

Det skymtar en viss ambivalens hos informanterna inför observation. I följande utsaga av Nadja beskrivs hela organisationen kring implementeringen av genusmedvetenhet och dess hierarkiska uppbyggnad:

Nadja: [...]Precis innan jag skulle börja min nya tjänst förra året fick jag reda på av min chef att jag skulle vara med i en genusutbildning. Och då var det en fråga om varje förskola och jag skulle vara med för att jag ska stödja dem i implementeringen av genus på arbetsplatsen. Vi skulle göra, vi som gick utbildningen, cheferna hade redan lagt upp det ganska bra att det ska förankras ute på förskolorna. Efter utbildningen är det så att vi har 22 avdelningar och det är ju ganska många. Men då hade ledningen ett möte tillsammans med genuspedagogen. Eftersom vi jobbar mycket med språk hos oss har vi någonting som kallas för huvudspråksombud. Varje förskola och språkbud på varje avdelning skulle då ansvara för implementeringen enligt samma modell med genus. Alla de som gick utbildningen blev huvudgenusombud, och då utsåg man genusombud på varje avdelning, för då blir det lättare att sprida det. Hur de [valde] genusombuden sedan, det måste jag också berätta. Det var inte alltid så att de valde det själva att bli det [skratt], det var därför att de andra kollegorna var upptagna med andra uppdrag, och så blev det så att: jag kan ju ta det, och vissa var så klart nyfikna. Vi bestämde i alla fall att genuspedagogen och alla samtliga genusombud skulle träffas tre gånger för att de skulle få en gemensam grund och börja på. Och där befinner vi oss nu. Vi har träffats två gånger och har en gång kvar. Och sedan ska genuspedagogen ut och handleda. Där är jag med och där har ledningen också bestämt att vår biträdande rektor också ska vara med på de träffarna. Då är det, som ni också var inne på, att det är så bra att ledningen är med för att de är beslutsfattare. Det är de som håller i pengarna, rent ut sagt. Vet vad som ska köpas in, vilken tid som ska avsättas. De visar precis att, det här tycker de är viktigt.

Det talas om en viss grad av ofrivillighet i genussatsningen. Det verkar som om ombudsmannamodellen är en väl beprövad modell på en förskola gällande andra fortbildningssatsningar vilket därmed överförs i nya kompetenssatsningar. I det här fallet överförs den så kallade språkmodellen till implementeringen av genussatsningen. I utsagan nedan talar Tomas om hur han blev beordrad att genomföra projektet:

Tomas: Jag fick gå den för att jag är den enda manliga anställda och det skulle vara jämställt.

Johan: För att det skulle bli mer jämställt, eller?

Tomas: Jag vet inte, vi blev bara utsedda helt enkelt. Vi blev inte ens tillfrågade ens.

Johan: Det var en order?

Tomas: Nästan, ni ska gå på kurs nu.

Lotta: Vi hade nog fått säga nej och så hade de bytt ut oss men...

I Lottas slutcitrat ger hon uttryck för att genussatsningen fungerar som styrningsmedel. I tider av individuell lönesättning kanske personalen känner att de måste tacka ja till olika uppdrag och kurser från chefen för att kunna hamna i de högre lönekategorierna vid den individuella lönesättningen.

I citatet nedan talas det om hur uppifrånstyrt projektet är och Pirko talar även om en personlig rädsla för att inte göra rätt:

Pirko: [...]På vår arbetsplats är Andrea och jag genusansvariga. Det var ingen annan som ville så det blev vi. Men vi tycker det är kul. Det var chefen som anmälde oss till det här projektet. Hon tyckte vi skulle se det som en hjälp för alla [skräckslagen min]. För alla har ju hört att man inte behandlar pojkar och flickor som man tror att man gör. Vi tyckte det var bra, man ser det som en hjälp. Sedan kom genuspedagogen. Det har varit korta tillfällen, men det har varit givande. Speciellt om vi har diskuterat alla, i våra arbetslag. För det jag kan känna det är att det blir kvar på vår avdelning, och det blir svårt att förmedla vidare till nästa avdelning.

Andrea: De ska vilja, det går inte att tvinga in dem.

Stefan: Det är viktigt med ens chef, om man nu engagerar sig i någonting sådant här, då är det viktigt om man behöver tid att göra någonting. Det lilla som jag har gjort, en dag satt jag och intervjuade alla barn i min klass och då fick jag sätta in vikarie hela dagen så att jag fick möjlighet att göra detta. Menar de [cheferna] någonting med att vi ska jobba med jämställdhet, att vi ska sätta igång, att vi ska driva, så måste de: ja du får sätta in en vikarie eller du får tid för reflektion över det här. Stefan heter jag, [skratt från de övriga över den hastiga namnpresentationen] jag jobbar på en skola där vi egentligen bara har tre klasser. En förskoleklass, en etta och en tvåa och jag är lärare i tvåan och alltså... Jag gick utbildningen här i Malmö började 2001, så jag läste ganska sent i livet. De lyfte ju de här frågorna, det genomsyrade. Det var ju en av profilerna som man pratade om under hela utbildningen jag gick.

I utsagan nedan beskriver Tomas hur cheferna nästan försöker lura personalen in i fortbildnings-satsningar med orden ”ni gör redan det här” vilket ska få fortbildningssatsningar att framstå som enkla och därmed inte särskilt krävande.

Tomas: Det är de här frågorna, men inte med den inriktningen egentligen. Det var från en annan synvinkel. Ibland kan man höra från dem uppifrån säga: ni gör detta redan. Det är för att man ska [gå fortbildningen]. Så är man så dum att man går ut och gör det, för att det är redan det vi gör.

I utsagan nedan förmedlas en föreställning om att det handlar om något som måste komma inifrån, som därmed ska genomsyra hela människan, samtidigt som det betonas att det är ett uppdrag. Det går att ana viss motstridighet i huruvida det är ett privat eller ett professionellt uppdrag:

Pirko: Vi arbetar på det och jag tror det måste sitta, det är ett förhållningssätt. Målet är ju att man ska arbeta genusmedvetet och det är inget man måste göra by the book. Det ska finnas i ryggmärgen, det vill vi, men samtidigt är det bra att ha någon från ledningen. För man måste påminnas om att det är ett uppdrag, det får man inte glömma.

Under en konferens kring genus som gick av stapeln under senhösten 2008 arrangerat av RMS/FoU-utbildning konstaterade informanterna att det var en majoritet kvinnor som deltog och en majoritet som arbetade med yngre barn och en påtaglig frånvaro av skolledare. Risken för att sådana konferenser endast når redan frälsta diskuterades bland informanterna. Just metaforen väckelsemöte dök upp under samtalet och där professor Tiina Rosenberg som talade under konferensen framstår som en väckelsepredikant:

Tomas: Det kändes ju så i applåder hos vissa. När Tiina sa något så [härmar applådrörelsen].

I intervjumaterialet framträder genussatsningen som kompensatorisk och som ideologisk. Olika former av kompensation härleds till genus samt en abstrakt och eftersträvansvärd genusmedvetenhet framträder i talet om genussatsningen.

Diskussion

Det går att se hur en förskjutning sker från att diskutera den specifika genussatsningen till att diskutera jämställdhet i största allmänhet.

En effekt av att genussatsningen ses som kompensatorisk kan vara att pojkars och flickors könsroller befästs, vilket är i enlighet med Davies (2003) antaganden om att alla barn är offer för ojämställdhet. Därför är förmodligen inte särskilda flick- och pojkgrupper en säker framkomlig väg mot ökad jämställdhet. Det framträder i intervjumaterialet en syn på flickor som några som måste skyddas och pojkarna som några som ska tämjäs och fostras. Ett sådant synsätt kan kanske bidra till att traditionella genusstrukturer snarare cementeras och konserveras än minskar.

När genussatsningen talas om som ett slags ideologiskt projekt i form av en genusmedvetenhet uppstår möjligheten att göra rätt respektive fel utav pedagogerna. Den ideologiska diskursen kan därmed innebära en begränsning istället för en pedagogisk möjlighet. I och med att det talas om en abstrakt genusmedvetenhet, som inte enbart ska genomsyra yrkesrollen utan hela människan, framträder bilden av ett större ideologiskt projekt. Detta riskerar få uppdraget att framstå som onödigt politiserat. Det kan även få konsekvensen att deltagarna betraktar genussatsningen som en färskvara, något som råkar vara inne just nu men som snart går över.

Det verkar som om eviga skolteman som disciplinering av pojkarna, skyddande av flickorna och kritik av populärkulturen härleds till genus och förstås utifrån de nyvunna kunskaperna i genuspedagogik. Dessa teman kan även vara utanförskap och tystlåtenhet i klassrum och barngrupp. Disciplineringen av oönskat beteende sker därmed med hänvisning till genus. Eftersom den kompensatoriska diskursen kan bidra till att cementera rådande föreställningar om flickor och pojkar konstrueras pojkarna som vilda och högljudda och flickorna som tysta och undergivna. Dessa konstruktioner legitimeras och bemyndigas med hänvisning till genus och genussatsningen. I intervjumaterialet är det pojkarna som anammar populärkultur redan i förskoleåldern, vilket talas om som ett slags protestyttring mot lydnadskulturen. Frågan är huruvida pojkar kanske lär sig något av dessa proteststrategier som flickorna, enligt utsagan, missar, vilket i sin tur kan vara en av många förklaringar till varför det ibland beskrivs som om män tar för sig mer i yrkeslivet än vad kvinnor gör. Protestyttringars läroprocesser i skola och förskola utifrån genus skulle vara mycket intressant att studera i framtida forskningsobjekt.

Det verkar emellanåt som den något abstrakta genusmedvetenheten blir en begränsning istället för en möjlighet. Observation som metod tenderar även att få en kontrollerande funktion, vilket

därmed riskerar skrämja mer än att stödja. Fokuseringen på observation kan också få effekten att genuspedagogerna konstrueras till kontrollanter av genusmedvetenhet istället för till stödjande genuspedagoger. Det är möjligt att en tydligare fokusering på praktiska övningar i barngrupp och klassrum hade varit en bättre pedagogisk strategi. Större fokus på pedagogiska övningar kan medföra att spontan reflektion och ett genuint intresse för genusfrågor uppstår hos deltagarna. Genom observerande av särskilt utsedda genuspedagoger kan även en känsla uppstå hos de observerade att det även pågår ett kontrollerande av det ”rätta” ideologiska förhållningssättet gällande genus, vilket får konsekvensen att projektet onödigt mycket politiseras.

Det kan vara så att när genussatsningen framstår som en skolutvecklingsmodell, där det finns en modell för hur fortbildningssatsningar i största allmänhet ska förmedlas till pedagogerna, att formen därmed framstår som viktigare än innehållet. Det går att spekulera i att sådan skolutvecklingsmodell som bland annat talas om som ”ombudsmannamodell” bidrar till föreställningen om att genussatsningen blir en övergående färskvara. Eftersom samma implementeringsmodell kontinuerligt används byts endast ämnet ut och budskapet förmedlas att varje kompetenssatsning har ett bäst före datum.

Det verkar som om den könssensitiva pedagogiken som beskrivs i tidigare litteratur har tolkats och förståtts som medvetenhet och ideologi. För att enskilda pedagoger ska kunna bli mer könssensitiva bör de få verktyg i form av mer praktiska övningar som de kan göra tillsammans med eleverna och barnen. Dessa övningar skulle kunna leda till intressanta klassrumsdiskussioner där eleverna tränar sig att verbalisera samhällets alla motstridiga diskurser kring genus. I enlighet med Davies och Banks (1995) behöver barn och elever lära sig att hantera motsägelsefulla diskurser som finns i samhället. Kollektiva samtal i klassrum och barngrupp som leds av pedagoger skulle säkert kunna stödja det.

Uttalanden om att vissa familjer har bristande kunskaper om det svenska samhället kan tolkas som ett uttryck för svårigheten att lyckas med jämställdhetsarbetet i praktiken. Det går även att se hur utsagor om ”föräldrar med annan kultur” används för att ursäkta och legitimera bristfälligt genus- och jämställdhetsarbete i verksamheten.

Genussatsningen hade kanske behövt ett tydligare intersektionellt perspektiv (jmf Karlson, 2003; Thorne, 1993). Det är möjligt att om genus tydligare sammankopplats med andra samhällsreliga orättvisor kanske genussatsningen hade framstått som mindre politiskt laddad. Kanske kan ett tydligare intersektionellt perspektiv, inte bara erbjuda elever fler variationer av könsidentiteter, utan också luckra upp kategoriseringen av vissa kulturer som ”traditionella”?

Det tycks även som om skolans praktik i liten utsträckning är påverkad av lärarutbildningarnas undervisning, där frågor om genus och jämställdhet tycks bero på engagemanget hos enskilda lärarutbildare (Tallberg Broman, 1997). Den digra forskningen på området tycks inte komma praktiken till gagn ens via lärarutbildningarna. Det föranleder frågan om hur förändring ska vara möjlig – om inte ens blivande lärare ges förutsättningar att påbörja förändringsarbete i skolans lokala praktik. Denna problematik gäller inte enbart jämställdhetsfrågor och är inte enbart ett dilemma för lärarutbildningen. Andra professionsutbildningar uppvisar samma problematik. Forskningen och undervisningen på området verkar ha svårt att komma praktiken, den så kallade verkligheten, till godo.

Det är möjligt att genussatsningen på sina håll har fungerat som subtielt styrningsmedel, det som Foucault benämner som governmentality. Vår tids ledarskap innehåller olika former av självdisciplineringar som kan uppstå i policydokument och retorik kring exempelvis ”det livslånga lärandet”, vilket får konsekvensen att arbetstagarna utvecklar olika självstyrningar. I konstruktionen av en framgångsrik arbetsplatsidentitet ingår en positiv attityd till olika former av kompetenssatsningar.

Sammanfattningsvis har denna rapport haft ambitionen att synliggöra eventuella effekter av Malmö stads genussatsning. Två tydliga diskurser har framträtt i informanternas tal; en kompensatorisk diskurs och en ideologisk diskurs. Eviga skoldisciplineringar har härletts till genusproblematiken av informanterna och genuspedagogerna har konstruerats som kontrollanter. Framtida genussatsningar bör tydligare fokusera på pedagogiska övningar för att uppmuntra pedagogerna till kollektiva samtal kring genus i klassrum och barngrupp för att eleverna/barnen ska kunna lära sig hantera samhällets alla motstridiga diskurser kring genus.

Referenser

- Althusser, L. (2008). *On ideology*. London: Verso.
- Austin, J. L. (1962). *Sense and sensibilia*. London: Clarendon.
- Burr, V. (2003): *Social constructionism*. London: Routledge.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Davies, B. och Banks, C. (1995). The gender trap. In Holland, J. & Blair, M. (eds.) *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy: a Reader*. London: The Open University.
- Ericsson, C. (2006): *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstudenter i musik*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2007). *En start för tänket, en bit på väg*. Karlstad: Region Värmland.
- Foucault, M. (1972): *Vetandets arkeologi*. Staffanstorps: Cavefors.
- Foucault, M. (1974/2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1978/1991). Governmentality. I G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Red.), *The Foucault effects: Studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Karlson, I. (2003). *Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Linköping studies in Education and Psychology No 91, 2003. Filosofiska fakulteten, Linköpings universitet.
- Kruse, A-M. (1998). Kvinder og mænd – samme pædagogik? *Humaniora* 13(1998):3, s. 32-36
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2000). Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa lärprocesser i förskolan. Stockholm: HLS förlag.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborg: Art Monitor.
- Löfgren, O. & Ehn, B. (2001). *Kulturanalyser. Ett etnologiskt perspektiv*. Lund: Gleerups.
- Löf, C. & Evaldsson, A-C (in progress). Om jämställdhetsarbete i praktiken.
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rethoric and social construction*. London: Sage.
- Reisby, Kirsten (1998). Könssensitiv pædagogik. Arnesen, Anne-Lise: *Likt og ulikt : kjønnsdimensjonen i pedagogisk tenkning og praksis*, s. 13-38 Oslo : Høgskolen i Oslo.
- Tallberg Broman, Ingegerd (1997): Vad vet blivande lärare om genusfrågan? *LOCUS: Tidskrift för barn och ungdomsvetenskap*, nr 4:29-39.
- Thorne, Barrie (1993). *Gender Play*. Buckingham: Open University Press.

Wetherell, M. & Potter, J. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.

Winther-Jørgensen, M. & Philips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Kvalitetskriterier för förskolors och skolors jämställdhetsarbete

En del av Malmö stads satsning på genus och jämställdhet i förskolor och skolor har varit att ta fram kvalitetskriterier som ska fungera som stöd för förskolor och skolor som vill utveckla (eller upprätthålla) en god kvalitet i det vardagliga jämställdhetsarbetet.

Kriterierna har tagits fram under en ”kriterieverkstad”, vilken kan beskrivas som en arbetsprocess där deltagarnas kunskaper och erfarenheter har knutits samman med aktuell forskning och utvärderingar av andra kommuners jämställdhetsarbete. Arbetsgruppen har utgjorts av 10 nyckelpersoner som alla arbetar med jämställdhetsfrågor i Malmö på ett eller annat sätt, antingen som strateger eller som centrala resurser för skolor och förskolor.

Processen har handletts av Camilla Löf och Johan Söderman, forskare vid Malmö högskola.

En gemensam definition av begreppet jämställdhet

Under arbetet med att ta fram kriterierna har det visat sig att definitionen av jämställdhet inte är entydig. Det har därför varit av stor vikt att finna en gemensam förståelse av begreppet:

Jämställdhet är när män och kvinnor har samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter.

Jämställdhet kan betraktas som en underrubrik till jämlikhet och en av flera förutsättningar för att jämlikhet ska uppnås. Ett önskvärt perspektiv på skolans och förskolans jämställdhetsarbete grundas på en syn på människor, där genus/kön, klass, sexualitet, etnicitet och ålder samverkar och *görs i socialt samspel*.

Begreppen kön och genus används här synonymt. Annorlunda uttryckt kan det förklaras som att vi ser både kön och genus som begrepp som inkluderar kön som biologiskt och som socialt konstruerat. I vissa sammanhang förekommer även begrepp som genusmedveten pedagogik (jmf köns sensitiv pedagogik, Karlson 2003), det vill säga när pedagoger baserar sin undervisning på ständiga reflektioner dels över sitt eget förhållningssätt och över upplägget av innehållet, och dels över elevernas situation.

Kvalitetskriterier

Syftet med kvalitetskriterierna är att de ska fungera som hjälp för förskolor och skolor i det vardagliga jämställdhetsarbetet. Kriterierna är således inte avsedda för extern utvärdering av pedagogisk verksamhet. Därför är de formulerade som frågor tänkta för skolledare/pedagoger att ställa till sig själva.

Kriterierna är organiserade under fyra övergripande teman: pedagogisk organisation, pedagogisk verksamhet, pedagogisk kompetens, samt pedagogisk miljö. Varje tema presenteras mer ingående i det följande.

PEDAGOGISK ORGANISATION

- » Lyfts frågor kring jämställdhet och genus/kön i kvalitetsarbetet?
- » Stödjer ledningen en god arbetsmiljö utifrån ett jämställdhets- och genusperspektiv?
- » Används handlingsplaner för jämställdhet i det praktiska arbetet?
- » Omsätts likabehandlingsplanen i praktiken?

PEDAGOGISK VERKSAMHET

- » Finns ett genusperspektiv vid planering och genomförande av den pedagogiska verksamheten?
- » Beaktas genusaspekter vid bedömningar utifrån förskolans och skolans styrdokument?
- » Beaktas genusaspekter vid gruppindelningar?
- » Beaktas genusaspekter vid specialpedagogiska insatser?

PEDAGOGISK KOMPETENS

- » Har både personal och ledning kunskap om hur uppdragen i styrdokumenterna kan omsättas i praktiken?
- » Finns det långsiktiga strategier för fortbildning och kompetensutveckling kring genusfrågor?
- » Används pedagogisk dokumentation av barnens/elevnas lek och aktiviteter som underlag för diskussioner om genus i personalgruppen?
- » Finns möjligheter för pedagoger att dokumentera sitt eget arbete?
- » Tillvaratas aktuell forskning om jämställdhet och genus/kön i förhållande till det praktiska jämställdhetsarbetet?

PEDAGOGISK MILJÖ

- » Har alla barn/elever, oavsett kön, tillgång till alla delar av den fysiska miljön?
- » Behandlas pojkar och flickor lika vid barngrupps- och klassindelningar?
- » Beaktas genusaspekter vid skapandet av samtalsklimatet (samtalston och talutrymme)?

A blank sheet of white paper with horizontal dotted lines for writing, set against a light gray background. The paper is oriented vertically and features 18 evenly spaced horizontal dotted lines. The lines are thin and black, providing a guide for handwriting. The paper has rounded corners and is centered on the gray background.



Johan Söderman

Filosofie doktor i musikpedagogik och lektor i barndoms- och ungdomsvetenskap vid Malmö högskola, f n gästforskare på Columbia University, New York. Bakgrund som grundskollärare i musik och svenska i Lunds kommun. I Södermans forskning studeras pedagogiska och sociologiska aspekter av den globala hiphopkulturen.

Camilla Löf

Doktorand i pedagogik i det flervetenskapliga forskningsprojektet Mångkontextuell barndom vid lärarutbildningen, Malmö högskola. Bakgrund som ämneslärare i religion och geografi, men har framförallt arbetat med sex- och samlevnadsfrågor både nationellt och i Malmö stad. Löfs forskning fokuserar det nya skolämnet Livkunskap, med särskilt intresse för hur skolor organiserar arbetet med värdefrågor som jämställdhet.

Genusmedvetenhet som möjlighet eller begränsning

I september 2008 beslöt kommunstyrelsen i Malmö stad att utvärdera fortbildningsinsatserna för verksamma pedagoger kring genuspedagogik. Forskarna Johan Söderman och Camilla Löf anlätades för två uppdrag:

1. utvärdera insatserna kring genuspedagogik och
2. leda arbetet med att ta fram kvalitetskriterier för förskolors och skolors jämställdhetsarbete.

Föreliggande rapport syftar även till att synliggöra pedagogernas erfarenheter av fortbildningssatsningarna.



Resurscentrum för mångfaldens skola/FoU-utbildning

Avdelning barn och ungdom

Malmö stad

www.malmo.se/mangfaldiskolan