



<http://www.diva-portal.org>

This is a published version of a book published by *Nationella sekretariatet för genusforskning*.

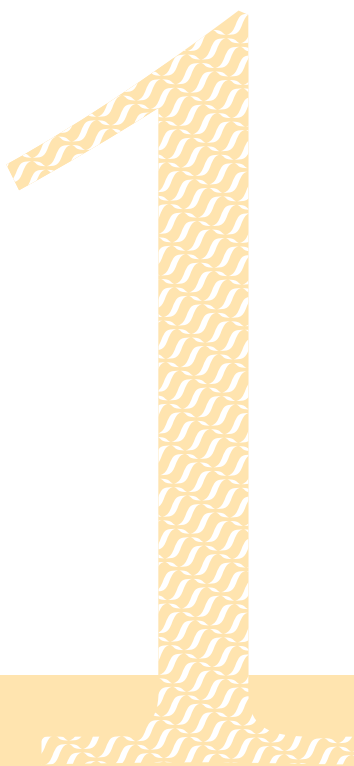
Citation for the original published book:

Lundberg, A. & Werner, A. (Red.). (2012).  
*Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*. Göteborg: Nationella sekretariatet för  
genusforskning.

N.B. When citing this work, cite the original published book.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-17421>



EN SKRIFTSERIE OM GENUSVETENSKAP

# GENUSVETENSKAPENS PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

---

Red. Anna Lundberg & Ann Werner

# GENUSVETENSKAPENS PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Red. Anna Lundberg & Ann Werner

**Genusvetenskapens pedagogik och didaktik**  
Nationella sekretariatet för genusforskning  
Box 709  
405 30 Göteborg

©Nationella sekretariatet för genusforskning  
ISBN: 978-91-980802-0-9

Layout: Frida Lundberg/Siri Reuterstrand  
Tryck: Ale Tryckteam AB, 2012

# EN SKRIFTSERIE OM GENUSVETENSKAP

**Nationella sekretariatet för genusforskning ger under 2012 och 2013 ut en skriftserie i fem delar om svensk genusvetenskap. Skriftserien syftar till att lyfta fram och sprida genusvetenskaplig kunskap i vidare kretsar, både inom och utanför universitet och högskola. Arbetet med skriftserien leds av redaktörerna Anna Lundberg (Linköpings universitet) och Ann Werner (Södertörns högskola). Till sin hjälp har de en referensgrupp bestående av representanter från genusvetenskapliga ämnen i Sverige och författare som bidrar med kapitel till skrifterna.**

Med skriftserien vill vi i tematiserad och tillgänglig form sprida genusvetenskapens innehåll till nya sammanhang och grupper. Vi tror att den kunskap som ryms på det genusvetenskapliga fältet kan vara av intresse och till nytta för många.

Genusvetenskap har som vetenskapligt ämne utvecklat en unik transdisciplinär kompetens vad gäller kunskap om och kritisk analys av olika typer av maktstrukturer och hur de genomskär varandra i kultur, samhälle och politik. Genusvetenskaplig kunskap innefattar också ett reflexivt, kritiskt och kreativt förhållningssätt till vetenskaplig produktion, didaktik och kunskapande.

*Temat för de fem skrifterna är:*

1. Genusvetenskapens pedagogik och didaktik
2. Genusvetarnas framtid – en nationell alumniundersökning
3. Genusvetenskap, politik och samhällsengagemang
4. Akademiska utmaningar i skrift och tanke
5. Genusvetenskapens teoretiska/metodologiska bidrag

Alla skrifter har arbetats fram i samråd mellan skriftseriens redaktörer, Nationella sekretariatet för genusforskning, refe-

rensgruppen och författarna. Referensgruppen består av: Ulrika Jansson (Karlstad universitet), Jenny Björklund (Uppsala universitet), Stina Backman (Linköpings universitet), Hanna Hallgren (Södertörns högskola), Fanny Ambjörnsson (Stockholms universitet), Irina Schmitt (Lunds universitet), Erika Alm (Göteborgs universitet), Gunnel Karlsson (Örebro universitet), Kristin Järvstad (Malmö högskola) och Mia Liinason (Genusforskarförbundet).

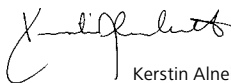
# FÖRORD

Det är snart 40 år sedan det ämne som i dag kallas genusvetenskap började etableras. Den teoretiska, metodologiska och institutionella utvecklingen har sedan dess gått fort. I dag kan man ta såväl kandidat- som masterexamen i genusvetenskap och vid allt fler av landets lärosäten kan man disputeras i ämnet. Ämnet har fått goda vitsord i de utvärderingar som gjorts av Högskoleverket.

Med *En skriftserie om genusvetenskap* vill Nationella sekretariatet för genusforskning sätta genusvetenskapen under lupp. Vad är det som utmärker svensk genusvetenskap på 2010-talet? Vart tar de ofta väldigt nöjda studenterna vägen efter sin utbildning? Som tvär- och postdisciplinärt kunskapsområde möter genusvetenskapen specifika utmaningar som kräver ifrågasättande, nytänkande och reflektion. Hur har detta påverkat ämnets innehåll och utformning?

I denna första skrift står pedagogik och didaktik i fokus. Finns det något specifikt genusvetenskapligt förhållningssätt till undervisning och lärande? Vad har genusvetenskapens intresse för reflexivitet över lärar- och forskarrollen betytt för utbildningens utformning? Genom konkreta och praktiska exempel får läsaren en god inblick i och reflektion över den undervisande vardagen.

Det är vår förhoppning att skriften ska intressera och inspirera inte bara genusvetenskapens lärare och forskare utan också andra inom och utom akademien. Vi vill att skriften ska bidra till en fördjupad diskussion om pedagogik och didaktik, som kan utveckla såväl genusvetenskap som andra ämnen.



Kerstin Alnebratt  
Föreståndare, Nationella sekretariatet för genusforskning





# INNEHÅLL

<i>Anna Lundberg &amp; Ann Werner</i>	
INLEDNING	3
<i>Kerstin Alnebratt</i>	
FÖRORD	5
<i>Anna Lundberg &amp; Ann Werner</i>	
GENUSVETENSKAPENS PEDAGOGIK – mellan erfarenhetsbaserat lärande och vetenskapligt samtal	11
Pedagogik och didaktik inom ämnet Genusvetenskap	13
Genusvetenskapens pedagogik: fem nedslag	15
<i>Kerstin Norlander</i>	
EMPATISK LÄSNING	19
<i>Nina Lykke</i>	
INTERSEKTIONELL GENUSPEDAGOGIK	26
Vad är intersektionellt genus?	27
Begreppet 'intersektionalitet'	28
Intersektionell genuspedagogik	28
Transversala dialoger – ett verktyg för intersektionell genuspedagogik	29
En övning i transversal dialog och intersektionella lärandeprocesser	30
Avslutning	32
<i>Anita Hussénius, Kristina Andersson &amp; Annica Gullberg</i>	
INTEGRERAD UNDERVISNING OM GENUS – på lärarprogrammets ämneskurser	34
Genuskunskap i relation till naturvetenskap	36
Integrerade genusmoment	37
Några slutsatser	39
<i>Janne Bromseth &amp; Renita Sörensdotter</i>	
NORMKRITISK PEDAGOGIK	43
Feministisk och normkritisk pedagogik	43

Det pedagogiska utvecklingsarbetet	46
Början av processen	47
Vad har vi lärare med oss i bagaget?	50
Intensifiering av processen	51
Avslutning	55
<i>Berit Larsson</i>	
DEN GENUSVETENSKAPLIGA UNDERVISNINGENS BRÄNNPUNKT	58
Genusvetenskap – ett utmanande ämne	59
Att utgå från genusstudentens kunnande	59
Att som lärare välja utbildningens brännpunkt	61
Undervisning som (själv)reflektion och gränsöverskridande	62
Genusutbildningens politiska dimension	63
MEDVERKANDE	65

## **TACK!**

- till Nationella sekretariatet för genusforskning som med omsorg och generositet stöttat oss i arbetet med den här skriften
- till skriftseriens referensgrupp, som gett ovärderliga synpunkter och råd
- till skribenterna, utan deras pedagogiska erfarenhet och kompetens hade skriften inte kommit till
- till Krish, Shervin, Viggo och Lo för att ni ger livet guldkant

*Ann och Anna*



# GENUSVETENSKAPENS PEDAGOGIK

MELLAN ERFARENHETSBASERAT LÄRANDE OCH VETENSKAPLIGT  
SAMTAL

*Anna Lundberg & Ann Werner*

Den här skriften handlar om genusvetenskapens pedagogiska och didaktiska verksamhet. Den handlar om vad som händer i det genusvetenskapliga klassrummet, hur lärandeprocesserna och utmaningarna ser ut och vad som betraktas som viktiga pedagogiska ställningstaganden. Den handlar om hur lärare i genusvetenskap på olika sätt arbetar för att skapa goda villkor för lärande, för alla, och den handlar om vad som är svårt i maktkritiska lärandeprocesser och vad som är den genusvetenskapliga pedagogikens styrkor.

Genusvetenskap är ett relativt ungt akademiskt ämne med hög kompetens bland lärare och forskare, goda resultat i utvärderingar av utbildningen (HSV 2007, HSV Beslut 2012-06-12, Reg.nr. 643-03443-11) och i konkurrens om forskningsmedel. Till ämnets grunddrag hör ett förändringsinriktat vetenskapskritiskt förhållningssätt, liksom ett aktivt och medvetet förhållande till makt och hierarkier. Ämnets bakgrund i och kopplingar till feministisk aktivism, tillsammans med det vetenskapskritiska inslaget är möjligen också det som bidragit till att ämnet på regelbunden basis ifrågasätts i mediala sammanhang (Högskoleverket, 2007:26). Genusvetenskapens genomgående och tydliga fokus på förmågan till vetenskapskritisk ansats, fokus på maktfrågor och samhällsengagemang utgör också ämnets styrka och svarar direkt mot några av Högskoleförordningens/examensordningens mest centrala formuleringar om den studerandes förmåga till kritisk diskussion samt ”insikt om kunskapens roll i samhället och om människors ansvar för

hur den används” (Högskoleförordning 1993:100, bilaga 2). Ämnets innehåll är mångdisciplinärt och transdisciplinärt eftersom genusvetenskapens verksamhet bedrivs inom många empiriska och teoretiska forskningsfält. En gemensam nämnare återfinns dock just i att genusvetenskaplig teori och metod bygger på välgrundad kritisk och dynamisk diskussion av maktordningar i vetenskap, samhälle och kultur. Judith Butler (1994) har kallat genusforskning för ett fält utan ”riktiga studieobjekt” det vill säga genusvetenskapen kan och skall studera det mesta. Denna definition av genusforskning bygger på tanken att det inte går att separera maktordningar och idéer om kön, klass, etnicitet, ras, sexualitet et cetera från varandra. Detta är en föreställning som under senare år präglar den svenska genusvetenskapen (De los Reyes, Molina & Mulinari 2002, Lykke 2005).

Med tanke på intresset för makt och kritiskt kreativt tänkande inom ämnet är det logiskt att pedagogiska ställningstaganden, didaktiska undervisningsmetoder och läroplaner inom genusvetenskap kräver ett kontinuerligt utvecklingsarbete med maktmedvetenhet i fokus. Genusvetenskapens lärare och studenter arbetar för att vara reflexiva, använda sina erfarenheter, ifrågasätta hierarkier, avtäcka ojämlika system, nätverk och praktiker och skapa alternativa ordningar, inte minst inom det egna ämnet. Genusforskare verksamma inom andra ämnen än genusvetenskap genomför också sådant arbete. Detta gäller inte bara ämnets innehåll och forskning, utan även hur det lärs ut i klassrummet. Inom högre utbildning gäller lagen om lika villkor som ska se till att de studerande inte utsätts för olika behandling av systemet. Att ge de studerande inom högre utbildning lika villkor innebär att undervisningen bedrivs i former som inte utesluter grupper och individer, utan tvärtom ser till att samtliga studerande kommer till tals. Lagen kan ses som ett motiv, eller en plats att starta diskussionen om hur utveckling av undervisningens former, inte bara dess innehåll, ska gå till.

Den här skriften syftar till att lyfta fram några aspekter av det arbete med pedagogik och didaktik som bedrivs inom genusvetenskap och genusforskning. Detta görs genom att 1) förklara de idéer som ligger bakom genusvetenskapens didaktik och 2) ge

konkreta exempel på strategier och metoder från genusvetenskapens klassrum. Skriftens innehåll, såväl som de metoder som beskrivs, vilar på vetenskaplig grund. Tanken med skriften är att via några nedslag sprida kunskap om och inblick i genusvetenskapens pedagogik och didaktik. Vi tror att genusvetenskapens erfarenhet av medvetna och omsorgsfulla förhållningssätt till olika typer av hierarkier och maktförhållanden i undervisningsverksamhet kan vara berikande och tänkvärd också för läsare som befinner sig utanför genusforskningens fält.

### Pedagogik och didaktik inom ämnet Genusvetenskap

Ämnet genusvetenskap präglas som tidigare nämnts av pluralism, är starkt diversifierat, vilket är att betrakta som en av ämnets styrkor. Genusvetenskapens verksamhet som forsknings- och undervisningsämne överbrygger disciplinränsor mellan humaniora, samhällsvetenskap och naturvetenskap, och ämnet lånar och lånar ut till andra ämnen och discipliner. Därför kan genusvetenskapen heller inte göra anspråk på att äga, eller vara ursprunget till de maktkritiska och förändringsinriktade metoder och teorier som används i dess klassrum. Däremot skall det framhållas att genusvetenskapens lärare arbetar kontinuerligt med att förbättra och vidareutveckla maktkritisk pedagogik och didaktik. Den didaktik, det vill säga sättet att lära ut med metoder, strategier och förhållningssätt, som återfinns inom svensk genusvetenskap har historiska rötter i både aktivism och pedagogisk kritisk teori. Paulo Freire (1976) är en nyckeltänkare inom den kritiska pedagogiken som menar att förtryckta grupper måste äga sitt eget lärande och sin egen historia: inte bli auktoritärt lärda av andra. En annan viktig tänkare inom den kritiska pedagogiken är bell hooks som i sin trilogi om lärande skrivit om kritiskt tänkande, erfarenheter och metoder rörande köns-, klass- och rasierarkier i utbildningssystemet (hooks 1994, hooks 2003, hooks 2009). Kevin Kumashiro (2002, 2009) har också fått ett stort genomslag i Sverige med sina perspektiv på queer/normkritisk pedagogik. Metoder och strategier från feminism, anti-rasism och queeraktivism från 60-talet och framåt har samtidigt inspirerat det fält av maktkritisk och nydanande

pedagogik och didaktik som inspirerar genusvetenskapen idag. Det är därför svårt att dra en tydlig linje mellan anti-rasistisk pedagogik, feministisk pedagogik, genuspedagogik, normkritisk pedagogik och andra sorters maktkritisk pedagogik. Det går däremot att säga att dessa under olika tidsperioder fokuserat på olika frågor. Från att fokusera på förtryckta grupper under 60- och 70-talet har den maktkritiska pedagogiken kommit att se mer på lärarens roll, betydelsen av självreflexivitet och samspelen mellan didaktik och innehåll i lärandet (Bromseth & Darj 2010). Det är mångfalden inom genusvetenskapens lärandeprocesser som driver fältet och det är viktigt att notera att det inte finns *en* allena rådande pedagogik eller didaktik som förenar de genusvetenskapliga utbildningarna, eller verksamma genusforskare, i Sverige. Vad som däremot är viktigt att hålla isär är skillnaden mellan genuspedagogik, som präglas av det som beskrivits ovan, och undervisning om genus, vilken kan bedrivas via en rad pedagogiska metoder som saknar maktrefleksion.

Att undervisa om ett forskningsfält som är maktkritiskt och på samma gång arbeta för att motverka maktojämligheter och skapa alternativ i klassrummet kräver mycket av läraren. Genusvetenskapen lär ut maktkritik och innehåll i undervisningen är ofta en drabbande kunskap för studenterna, något som flera av skriftens kapitel berör. Genusvetenskap är å ena sidan ett högteoretiskt, vetenskapskritiskt ämne, och å andra sidan ett ämne med intresse för konkreta sociala, kulturella, politiska och ekonomiska förhållanden, förhållanden som berör kärningspunkten mellan personliga och offentliga sfärer. Dessa för ämnet karakteristiska inslag, inslag som har att göra med maktsystem som går på tvärs genom offentlig och privat livsfär, levd erfarenhet och vetenskaplig diskussion, gör att många genusvetenskapliga studenter engageras starkt i sin utbildning, både känslomässigt och intellektuellt. Från utbildningens håll kräver det här ett pedagogiskt arbete som tar hänsyn till såväl känslomässiga som rationella delar av lärandet. Detta skapar en intressant dubbelhet där läraren å ena sidan är en auktoritet och å andra sidan arbetar med metoder, och lär ut teorier, som ifrågasätter auktoritet.



## Genusvetenskapens pedagogik: fem nedslag

Den här skriften har tagits fram i samarbete mellan redaktörerna Anna Lundberg och Ann Werner, Nationella sekretariatet för genusforskning som representerats av Josefine Alvunger och Inga-Bodil Ekselius samt Janne Bromseth, Anita Hussénius, Ulla M Holm, Renita Sörensdotter, Kerstin Norlander, Nina Lykke och Berit Larsson. Den 2 maj 2012 träffades vi i Göteborg för en workshop på temat genusvetenskapens pedagogik och didaktik. Till workshopen bjöds personer som föreslagits av skriftseriens referensgrupp.

Under träffen diskuterades vilka delar av genusvetenskapens pedagogik och didaktik som idag är intressanta att lyfta fram. Också målgruppen för skriften diskuterades. De teman som lyftes utgör stommen i det här inledningskapitlet och i de kapitel som följer.

Skriftens fem kapitel innehåller alla såväl resonerande och reflekterande text som exempel på didaktiska metoder som läsaren kan inspireras av. De exempel som lyfts fram är hämtade från den genusvetenskapliga undervisning som bedrivs på svenska lärosäten. Många fler exempel och författare hade varit möjliga – och vi uppmuntrar läsaren att söka sig vidare genom angivna referenslistor, samt att testa och utveckla de metoder och tankegångar som presenteras. Vi syftar inte till att ge en samlad bild av hur pedagogik och didaktik ter sig inom genusvetenskap utan presenterar exempel och förslag från fältet.

I kapitel ett beskriver Kerstin Norlander metoden som kallas empatisk läsning. I ett ämne som genusvetenskap, där granskning och kritik av maktrelationer och vetenskap är centrala inslag blir det viktigt att den studerande inte bara lär sig att läsa kritiskt, utan också att läsa noggrant. Empatisk läsning handlar om att genom noggrannhet ta sig an perspektivrikedom, det handlar om att förstå och sätta sig in i olika perspektiv för att kunna bemöta/diskutera/hantera/kritisera. Kort sagt handlar det om vetenskaplig omsorg. Norlander skriver: ”Grundtan-ken är att läsaren först ska förstå en text på dess egna villkor innan han eller hon uttalar en åsikt om den. Metoden innebär alltså att läsare måste utmana sin egen förförståelse, vilket ib-

land kan vara jobbigt, men öppnar för spännande läsäventyr och erövring av ny kunskap.” Metoden innebär också att den studerande övar sig i den viktiga konsten att ge konstruktiv och välgrundad kritik.

I kapitel två skriver Nina Lykke om intersektionell genuspedagogik. Kapitlet knyter tillbaka till den i samtida genusforskning helt centrala tanken att maktordningar och idéer om kön, klass, etnicitet, ras, sexualitet et cetera genomskär varandra, och att dessa samverkande maktförhållanden också har en plats i klassrummet. Att öka medvetenheten om detta är ett av Lykkes syften när hon på ett konkret sätt knyter diskussionen om intersektionalitet till klassrumssituationen och till didaktiska metoder med rötter i feministisk fredsaktivism. Också i Lykkes kapitel betonas vikten av att den studerande tränas i att å ena sidan granska sin egen position, och å andra sidan kunna skifta till/sätta sig in i andras perspektiv och utgångspunkter. Lykke kallar detta för transversala dialoger.

I ett tredje kapitel skriver Anita Hussénus, Kristina Andersson och Annica Gullberg om genusvetenskaplig undervisning inom ramen för andra ämnen och discipliner. Som tidigare nämnts överskrider genusvetenskapen som forsknings- och undervisningsämne flera disciplinränsar, dess metoder både lånar och lånar ut till andra ämnen, och dess innehåll tillför viktiga perspektiv till andra utbildningsområden. Hussénus, Andersson och Gullbergs kapitel utgår från ett praktknära forskningsprojekt genomfört inom ramen för lärarutbildning med fokus på naturvetenskapliga ämnen. Kapitlet knyter an till genusvetenskapens vetenskapskritiska förhållningssätt genom att granska det sätt på vilket naturvetenskap betraktas som ett ämne pojkar har en mer naturlig fallenhet för. Kapitlet visar på metoder, dels för att hantera upplevelser av den här ojämlika situationen i klassrummet och dels för att ge blivande lärare verktyg för att hantera situationen i sin kommande yrkesutövning.

I kapitel fyra lyfter Janne Bromseth och Renita Sörensdotter normkritisk pedagogik som en möjlighet att förändra undervisning i lärarlagsarbete. Med utgångspunkt i det pedagogiska utvecklingsarbete som bedrivits av läraryrket på den genusve-

tenskapliga avdelningen vid Stockholms universitet diskuterar författarna hur lärare såväl som studenter positionerar sig i klassrummets maktstrukturer. Kapitlet presenterar och diskuterar normkritisk pedagogik och erfarenhetsbaserat lärande som två sätt att utmana dominans och diskriminering i utbildningssammanhang och främja en inkluderande undervisning. Att arbeta i så kallade tutorgrupper är en form som använts och utvecklats inom genusvetenskapen vid Stockholms universitet, och även den metoden beskrivs. Processen inom lärarlaget lyfts fram av Bromseth och Sörensdotter som därmed visar hur det pedagogiska utvecklingsarbetet medvetet kan utformas som en grupprocess.

I skriftens femte och avslutande kapitel utgår Berit Larsson från det hon ser som den genusvetenskapliga undervisningens brännpunkt: gränsöverskridande och (själv)reflektion. Hon frågar: Vad är genusvetenskap till för? Bortsett från ämnesfältets självskrivna samhälls- och forskningspolitiska relevans i en orättfärdig och ojämfäst värld ser Larsson en viktig uppgift i att bistå de studerande i att bli självständiga i tanke och handling. Det intressanta är inte *vad* de studerande kan, utan vad som *kan göras* med det de kan. Larsson knyter samman levd erfarenhet med de lärdomar som uppstår i högre utbildning. Hon betonar vikten av att undervisa maktmedvetet om makt, och att läraren i så måtto också måste sätta sin egen position under lupp. Liksom i kapitel ett och två betonas vikten av att den studerande övas i förmåga till självreflektion och gränsöverskridande. Härigenom lär sig de studerande i genusvetenskap att hantera perspektivrikedom och tolkningskonflikter.

Genusvetenskapens pedagogik rör sig mellan vetande, varande och görande, mellan erfarenhetsbaserat lärande och vetenskapligt samtal, mellan självreflexivt kunnande och gränsöverskridande vetenskap. Det gör den pedagogiska verksamheten till ett idérikt och drivet fält i rörelse. Det tycker vi återspeglas i dessa fem kapitel.

*God läsning önskar  
Anna Lundberg och Ann Werner*

## Referenser

- Butler, Judith (1994): "Against Proper Objects. Introduction", *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 6(2-3): 1-26.
- Bromseth, Janne & Frida Darj (red.) (2010): *Normkritisk pedagogik: Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- De los Reyes, Paulina, Irene Molina & Diana Mulinari (2002): *Maktens (o)lika förklädnader: Kön, klass och etnicitet i det postkoloniala Sverige, en festskrift till Wuokko Knocke*, Stockholm: Atlas.
- Freire, Paulo (1976): *Pedagogik för förtryckta* (8e upplagan), Stockholm: Gummesson.
- hooks, bell (1994): *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, London: Routledge.
- hooks, bell (2003): *Teaching community: A pedagogy of hope*, New York: Routledge.
- hooks, bell (2009): *Teaching critical thinking: Practical wisdom*, London: Routledge.
- Högskoleförordning 1993:100
- Högskoleverket (2007): *Utvärdering av ämnet genusvetenskap vid svenska universitet och högskolor: Rapport 2007:17 R*, Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket, Beslut 2012-06-12, Reg.nr. 643-03443-11.
- Kumashiro, Kevin (2002): *Troubling education: Queer activism and anti-oppressive education*, New York: RoutledgeFalmer.
- Kumashiro, Kevin (2009): *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*, London: Routledge.
- Lykke, Nina (2005): "Nya perspektiv på intersektionalitet: Problem och möjligheter", *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26:2-3, s. 7-17.

# EMPATISK LÄSNING

OM KONSTEN ATT LÄSA EN TEXT PÅ DESS EGNA VILLKOR

*Kerstin Norlander*

Man kan läsa en text på många olika sätt - skumma, hoppa in i texten och läsa ett parti som intresserar en, läsa fort med hjälp av en speciell lästeknik, så kallad speed reading, och så kan man läsa långsamt, med eftertanke. För forskaren är olika lästekniker en del av yrkeskompetensen, och hon eller han väljer läsmetod utifrån det problem som ska lösas med hjälp av en text - om arbetsuppgiften är att söka fakta, underbygga argumentation, skriva en forskningsöversikt eller förstå en teori som ska kunna tillämpas. (Booth, Colomb & Williams 2004, kap. 6). Under de senaste decennierna har grund- och gymnasieskolan minskat ner undervisningen i hur man läser texter noggrant och eftertänksamt. Dagens studenter har därför grunda kunskaper i lästekniker vilket inverkar negativt på deras möjligheter till framgångsrika akademiska studier.

I samband med att vi vid Umeå universitet vid millennieskiftet reviderade kurser i genusvetenskap infördes därför undervisning i så kallad slow reading, även kallad close reading (Fletcher 2007, Andersson & Kalman 2010). Syftet var att utveckla studenternas förmåga att läsa texter kritiskt och att ge dem möjlighet att reflektera över sin roll som läsare. Jag brukar kalla läsmetoden empatisk läsning för att betona att den handlar om att leva sig in i andra människors perspektiv - i detta sammanhang att tränga in i en författares intentioner med en text och att visa respekt för författarens ambitioner. Grundtanken är att läsaren först ska förstå en text på dess egna villkor *innan* hon eller han uttalar en åsikt om den. Metoden innebär alltså att läsaren måste utmana sin egen förförståelse, vilket ibland kan vara jobbigt, men öppnar för spännande läsäventyr och möjligheter att erövra ny kunskap. Det är samma grundtanke som

tillämpas vid disputationer och uppsattsseminarier vid universitetet. Den som ska kommentera en text ska alltid inleda med att sammanfatta texten och därefter få sammandraget godkänt av författaren. Kommentatorn ska alltså kunna visa att hon eller han förstått författarens avsikter med texten, eftersom det goda samtalet kräver enighet om vad som ska diskuteras. Syftet med denna artikel är att beskriva metoden empatisk läsning, och genom ett exempel visa på hur den kan användas, samt avsluta med några reflektioner kring erfarenheterna av metoden från den genusvetenskapliga grundutbildningen vid Umeå universitet.

Metoden empatisk läsning innebär att studenterna studerar en text med hjälp av sex frågor: Vad? Hur? Syfte? Sammanhang? Vem? Vidare? Frågorna besvaras i ett läsprotokoll som kan vara författat av en grupp eller en enskild student.

Frågan *vad* syftar till att hjälpa studenten att bena upp texten och ge en första förståelse av vad texten handlar om. Studenten undersöker: Vilken tes driver författaren? Vad vill författaren visa/bevisa/motbevisa? Vilka frågeställningar har författaren? Vilka slutsatser drar författaren?

Frågan *hur* ger förutsättningar att förstå hur författaren bygger upp sitt resonemang i texten: Vilka redskap - argument, teoretiska och/eller metodologiska ansatser, empiriska data, tolkningar/förståelser, orsaker/förklaringar arbetar vederbörande med?

När man undersökt *vad* och *hur* kan man förstå vad som är textens *syfte* vilket kan vara vidare än det som explicit uttalas i texten eller utgöras av ett underliggande antagande. Studenten ställer frågor om vad texten visar/bevisar/vederlägger/synliggör/ifrågasätter/jämför/undersöker? Och ställer frågan: Finns det ett bakomliggande syfte?

För att förstå frågan *syfte* är det viktigt att ta reda på det *sammanhang* i vilket texten tillkommit, det vill säga att problematisera textens kontext. Det är viktigt att studenten inser att vetenskapliga, men även andra typer av texter, tillkommer i ett specifikt sammanhang. Texter är präglade av den tid som de skrivs i, av både inomvetenskapliga och samhällsliga förhållan-

den. Alltså: När skrevs texten? Var (vetenskapligt, geografiskt, kulturellt, socialt sammanhang)? Mot vilken bakgrund – samtida debatt eller händelser – skrevs den? Vilka andra texter förhåller den sig till?

Frågan *vem* kan ge en ökad förståelse av texten, varför den skrevs och varför den behandlar just det ämne som den gör. Studenten undersöker: Vem skrev texten, för vilka, och vem handlar texten om? Vilket kompetens-, ämnes-, erfarenhetsområde företräder författaren?

Först när studenten har arbetat igenom texten – studerat den på dess egna villkor – kan studenten gå *vidare* och framlägga egna reflexioner kring texten. Således: Formulera egna tankar om texten!

Jag ska ge ett exempel på hur metoden kan användas för att läsa en text. Här har jag inte valt en vetenskaplig text utan ett politiskt tal som de flesta svenskar tror sig veta vad det handlade om – Gudrun Schymans tal vid Vänsterpartiets kongress 2002 – det så kallade ”Talibantalet” (Schyman 2012).

**Vad?** Vänsterpartiets kongressparoll 2002 var *Uppdrag rättvisa*. Schyman diskuterar rättvisa utifrån de samhällskonflikter som hon ser i världen just vid den tidpunkt då talet hölls, och i den diskussionen inkluderar hon konflikten mellan män och kvinnor. Hon hävdar att all samlevnad leder till konflikter men att dessa ger en möjlighet till att skapa förändring och bekämpa orättvisor. Politikens uppgift är att lyfta fram konflikterna, ta ställning och förändra.

**Hur?** Talet har en retorisk form och är inte uppbyggt logiskt på det sätt som karaktäriserar vetenskapliga texter. För att understryka sin syn på rättvisa/orättvisa tar hon upp exempel som visar på konflikter kring orättvis fördelning av olika typer av resurser: 11 september 2001 och USA:s bekämpning av terrorismen genom kriget i Afghanistan, Palestina-Israel-konflikten samt EU-toppmötet i Göteborg 2001. Samtliga konflikter har genererat våld och män har då stått för våldsutövningen. Därefter tar hon upp ytterligare ett exempel, nämligen konflikten mellan män och kvinnor som hon ser som universell; hon ser ingen principiell skillnad mellan kvinnors situation i Sverige

och Afghanistan. Schyman hävdar att kvinnorna i de båda länderna är inordnade i samma könsmaktsordning. Hon beskriver det våld kvinnor utsätts för och hur kvinnors betalda och obetalda arbete både i skola, vård och omsorg, och i familjen undervärderas och osynliggörs. Schyman pläderar dessutom för att *kärlek* ska inlemmas i den politiska analysen, och ligga till grund för politisk förändring och skapande av rättvisa mellan könen. Kärleksbegreppet, som hon hämtar från statsvetaren Anna Jónasdóttir, syftar på kvinnors arbete i vardagen med att återskapa människan. Enligt Jónasdóttir utgör kärlek den materiella basen för kvinnoförtrycket.

**Syfte?** Schymans uttalade syfte är att sätta agendan för partikongressen 2002 men underförstått också att påverka partiet i en mer feministisk riktning; ett arbete som påbörjades 1996 med ett nytt partiprogram. Talet flyttar även fram positionerna för feminismen i politiken i allmänhet genom att inkludera feministiska krav som en självklar del i rättvisbegreppet. Rättvisa ska enligt Schyman inte begränsas till det ekonomiska området (klass) utan också innefatta rättvisa mellan män och kvinnor (kön). Talet bryter med den etablerade svenska jämställdhetspolitiken som utgår från mannen som norm, som bortser från maktrelationerna mellan könen och som inte heller politiserar manlighet. I talet pekar Schyman ut män som en problematisk social grupp, och talar om att män och kvinnor har olika intressen vilket leder till konflikter.

**Sammanhang?** Talet hålls i ett specifikt sammanhang, en partikongress i Sverige, och måste förstås i relation till 1990-talets debatt om feminism i Sverige. Under ett decennium hade feminismen varit väl synlig i det politiska landskapet och så gott som alla ledande politiker beskrev sig då som "feminister". Detta bäddade för en förändring av vad som skulle förstås som "politiskt". Tidstypiskt utgår Schyman från en forskare, Anna Jónasdóttir (Jónasdóttir 1991), när hon ska argumentera för en utvidgning av rättvisbegreppet. Samtiden var dock inte mogen för en feminism som uttalar att män förtrycker kvinnor och att manligheten är förknippad med en våldskultur. Reaktionerna på talet blev därför starka (Eduards 2012).



**Vem?** Gudrun Schyman (1948-) är socionom och en svensk politiker som är känd för sitt engagemang för feminismen. Hon satt i riksdagen 1988-2006 och var partiledare för Vänsterpartiet 1993-2003. Under hennes ledning fick partiet 12 % av rösterna i valet 1998 och blev därmed riksdagens tredje största parti. 2004 lämnade hon Vänsterpartiet och engagerade sig i det nybildade Feministiskt initiativ.

**Vidare?** Studenten ges genom frågan *vidare* möjlighet att reflektera över texten. Syftet med min artikel är emellertid att beskriva läsmetoden. Därför ger jag inte mina synpunkter på Schymans tal här.

Vid Umeå centrum för genusstudier har vi främst använt läsmetoden i en kurs i feministisk teori på grundutbildningen, nivå B. Studenter har fått lära sig metoden genom att först öva sig i att skriva läsprotokoll på några texter. När de erövrat arbets sättet har vi gått vidare till att läsa klassiska texter i feministisk teori och metoden har då använts för att studenterna ska förstå teorierna. De har läst texterna individuellt och sedan skrivit läsprotokoll i grupp som legat till grund för seminariediskussioner.

Vad tycker då studenterna om metoden? De som har läst några år på universitetet uppskattar metoden och har frågat varför de inte tidigare i sin utbildning fått lära sig läsa på detta sätt. Mycket möda hade då sparats. Studenter som nyligen påbörjat sina akademiska studier kan vara mer kritiska. Framförallt därför att det är ”tråkigt”. Vi arbetar cirka fem veckor med att läsa texter och skriva protokoll. Då tränas metoden in och läsfärdigheterna fördjupas och utvecklas till en skicklighet i att läsa texter. Många av dagens studenter har, enligt min erfarenhet, svårt med långsamhet och förstår inte poängen men det repetitiva i arbetet; att det är en nödvändighet för att utveckla färdighet. Våra studenter är ofta starkt engagerade i de ämnen som texterna behandlar och de har också många gånger en klar uppfattning om vad de tycker. Därför kan det bli arbetsamt att tvingas att problematisera sig själv som läsare, att ge upp en del av sin förståelse och öppna sig för nya argument, revidera eller nyansera sina egna ståndpunkter.

Som lärare kan det ibland vara utmanande att möta studenternas motstånd och hålla fast vid frågan ”vad står det i texten?”. Men min erfarenhet är att studenterna senare har stor nytta av metoden. På C-nivå har jag lagt märke till att de skriver bättre forskningsöversikter då de snabbt kan lyfta fram poängen i en text. De läser också sina kamraters texter på ett mer reflekterande sätt då de kan fokusera på det väsentliga och dessutom, de skriver bättre själva eftersom läsande och skrivande ömsesidigt understödjer varandra. På C-nivå kan jag se att läsfärdigheten integrerats i studenternas akademiska kompetens och förstärkt deras förmåga till reflexivt och analytiskt tänkande. Metoden empatisk läsning är således ett pedagogiskt verktyg som hjälper studenter i genusvetenskap att läsa, tänka och skriva med eftertanke. De lär sig både vetenskaplig noggrannhet och konsten att ge konstruktiv och välgrundad kritik på andras texter.

*(Tack till Maggie Eriksson och Erika Sörensson för värdefulla synpunkter.)*

### *Litteratur*

- Andersson, Åsa & Hildur Kalman (2010): “Reflections on Learning in Interdisciplinary Settings”, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22:2, s. 204-208.
- Booth, Wayne C., Gregory G. Colomb & Joseph M. Williams (2004): *Forskning och skrivande. Konsten att skriva enkelt och effektivt*, Lund: Studentlitteratur.
- Eduards, Maud (2012): ”’Talibantalet’. Kommentar till Gudrun Schyman, öppningstal vid Vänsterpartiets kongress 2002”, Klara Arnberg m.fl. (red.): *Könspolitiska nyckeltexter. II. Från befolkningskris till talibantal 1930-2002*, Göteborg: Makadam, s. 258-262.
- Fletcher, Lancelot R. (2007): *Slow Reading. The Affirmation of Authorial Intent* <http://www.freelance-academy.org/slow-read.htm>. (2012-05-07).

- Jónasdóttir, Anna G. (1991): *Love Power and Political Interests. Towards a Theory of Patriarchy in Contemporary Western Societies*, Göteborg: Univ. (Göteborg Studies in Politics; 25)
- Schyman, Gudrun (2012): "Öppningstal vid Vänsterpartiets kongress 2002" Klara Arnberg m.fl. (red.): *Könspolitiska nyckeltexter. II. Från befolkningskris till talibantal 1930-2002*, Göteborg: Makadam, 251-257.

# INTERSEKTIONELL GENUSPEDAGOGIK

Nina Lykke

Intersektionalitet har blivit ett nyckelbegrepp i genusforskningen. När genusforskare arbetar intersektionellt betyder det att de ser på genus, genusrelationer och genusidentiteter i samspel med andra sociokulturella kategoriseringar, normskapande diskurser och maktförhållanden såsom etnicitet, 'ras', klass, nationalitet, sexualitet, funktionalitet, ålder etcetera.

Viktigt för förståelsen av intersektionalitet är enligt många genusforskare att betrakta kategoriseringarna och samspelen mellan dem som ett *görande*, det vill säga något vars betydelse vi skapar i den mellanmännsliga kommunikationen och *inte* som något med en fast, evigt giltig betydelse. I stället för att förstå till exempel genus, etnicitet etcetera och intersektionerna mellan dem som någonting vi 'har' eller 'är', förstår många genusforskare kategoriseringarna som någonting vi gör.

I detta kapitel vill jag undersöka vad en intersektionell genusförståelse kan betyda för genuspedagogik och hanteringen av lärandeprocesser i klassrummet. Jag börjar med en arbetsdefinition av intersektionellt genus. Därefter diskuterar jag vad intersektionell genuspedagogik innebär. Jag avslutar med ett förslag på hur grupper kan arbeta med intersektionellt genus i klassrummet.

Målet med en intersektionell genuspedagogik är att öka medvetenheten om samverkande maktförhållanden, exkluderande normer och skillnader i klassrummet. En intersektionell genuspedagogik ska inspirera till utvecklande av verktyg för att motverka processer som skapar utanförskap, verktyg som behandlar skillnader konstruktivt. Hur kan till exempel vithetsnormer, svenskhetsnormer, medelklassideal, heteronor-

mativitet och normer om kroppslig förmåga brytas? Hur kan klassrummet göras inkluderande snarare än exkluderande?

### Vad är intersektionellt genus?

Många genusforskare är idag eniga om att genus bör förstås intersektionellt. Genus samverkar med många andra kategoriseringar. Begreppet intersektionalitet introducerades av den amerikanska genusforskaren Kimberlé Crenshaw (1995). I Sverige har det diskuterats sedan början av 2000-talet (se exempelvis Lykke 2003 och 2009, Reyes & Mulinari 2005, Reyes & Martinsson 2005). Intersektionalitet handlar om en samverkan, som innebär att det specifika sätt som den enskilda individen gör genus på inte kan skiljas från det sätt som hon/han gör till exempel etnicitet, klass eller sexualitet på. Vår identitet är inte uppdelad i olika lådor: genus, etnicitet, klass, sexualitet etcetera.

Samtidigt är många genusforskare också eniga om att olika former av skillnadsskapande omkring genus, etnicitet, klass, sexualitet etcetera ska förstås som resultat av ojämlika samhälleliga dynamiker. Ojämlikheter baserade på genus, grundas i andra dynamiker än ojämlikheter baserade på till exempel klass, etnicitet eller sexualitet. Att olika skillnadsskapande dynamiker och normer samverkar betyder inte att de helt enkelt kan reduceras till en och samma sak. Ojämlika klassrelationer är till exempel inte samma sak som ojämställda genusrelationer. När genusforskare arbetar med intersektionell genusförståelse betyder det därför att de ser på:

1. komplexa och ömsesidigt förändrande samspel mellan olika skillnadsskapande dynamiker och normer rörande kategoriseringar som genus, etnicitet, klass, sexualitet etcetera,
2. och komplexa och ömsesidigt förändrande samspel mellan de sätt som det enskilda subjektet gör genus, etnicitet, klass, sexualitet etcetera på.

## Begreppet 'intersektionalitet'

Begreppet intersektionalitet kommer från det amerikansksvenska begreppet för väggkorsning, 'intersection'. Bilden av en väggkorsning kräver att vi är uppmärksamma på det samspel som skapas när en 'genusväg' möter, till exempel, en 'etnicitetsväg'. En del genusforskare har dock problematiserat väggkorsningsmetaforen. För om vi tänker på metaforens konsekvenser så skiljs vägarna åt igen. Väggkorsningen förmår därför inte skildra ett samspel som pågår *hela tiden*.

I läroboken *Genusforskning* (Lykke 2009) har jag föreslagit att genusforskningen kan använda begreppet intersektionalitet analytiskt, men att vi istället för att föreställa oss en väggkorsning kan använda den amerikanska genusforskaren Karen Barads (2007) begrepp 'intra-aktion' som förståelseram. Intra-aktion handlar om hur fenomen utan tydliga gränser ömsesidigt tränger in i och förändrar varandra. Tänk till exempel på vad som sker vid brytning av målarfärg. Resultatet av en brytning är att varken grundfärgen eller det iblandade pigmentet kan återfås i 'ren' form efter brytningen. Eller med andra ord: en intra-aktiv förståelse av intersektionellt genus betyder att vi förstår de sätt individer gör genus på som brytningar av de sätt de gör till exempel etnicitet, klass, sexualitet etcetera på, och vice versa.

## Intersektionell genuspedagogik

Genuspedagogik undersöker betydelse av genus i klassrummet. *Intersektionell* genuspedagogik fokuserar på skillnader, makt och ojämlikhet, som vi utifrån en intersektionell förståelse av genus måste förvänta oss att hitta i klassrummet. Sett ur ett intersektionellt genusperspektiv är klassrummet befolkat av individer med en mångfald av olika brytningar. Individer som gör (sina brytningar av) genus, etnicitet, 'ras', klass, nationalitet, sexualitet, funktionalitet, ålder etcetera på många olika sätt. En intersektionell genuspedagogik ställer frågor om vilka konsekvenser dessa skillnader har för lärandeprocessen i klassrummet. Den reflekterar över hur kunskap om intersektionalitet och intersektionellt genus kan användas för att förbättra

kommunikationen i klassrummet. Istället för att betrakta studenterna i klassrummet som en homogen grupp vill en intersektionell genuspedagogik fokusera på att kritiskt synliggöra skillnader och motverka normer, som skapar ojämlikhet och utanförskap.

Intersektionell genuspedagogik kan bedrivas på många sätt. Den nordamerikanska genusforskaren bell hooks har till exempel med utgångspunkt i svart feminism utforskat hur lärande i ett intersektionellt perspektiv kan bli kritiskt frigörande och generera förändringsskapande processer, som utmanar hegmoniska normer och maktförhållanden (hooks 1994, 2003). Ett besläktat verktyg för intersektionell genuspedagogik, som jag själv har använt i klassrum på universitetet, är skapandet av så kallade transversala dialoger.

### Transversala dialoger – ett verktyg för intersektionell genuspedagogik

Transversalitet handlar om att korsa gränser och överbygga skillnader. Transversala dialoger är namnet på ett verktyg som skapats för att överskrida gränser mellan intersektionellt olik positionerade medlemmar i grupper. Verktöget utvecklades omkring 1990 av italienska feministgrupper som arbetade med fredsprocesser i samarbete med kvinnor från olika nationella grupper i konflikt (bland annat israeliska och palestinska kvinnor). Verktöget har senare diskuterats av flera genusforskare, till exempel två genusforskare baserade i Storbritannien: Nira Yuval-Davis (1997) och Cynthia Cockburn (1998). De beskrev det som ett verktyg som politiska grupper kan använda med avsikt att skapa demokratiska allianser över intersektionella skillnader och konflikter. Det vill säga allianser som baseras på erkännande av *både* det som förenar *och* det som skiljer gruppmedlemmar åt. Jag föreslår att transversala dialoger också kan användas som inspiration för att arbeta konstruktivt med intersektionalitet i klassrummet.

Som verktöget transversala dialoger har definierats i förhållande till politiska grupper bygger det på två moment: förankring och positionsbyte. Istället för att låta intersektionella skillnader leda till konflikt är målet med transversal dialog att alla

gruppmedlemmar arbetar med att flytta sig mellan olika positioner. Alla måste först reflektera över sin egen intersektionella förankring. Vilken roll spelar deras positionering, när det gäller genus, etnicitet, 'ras', klass, nationalitet, sexualitet, funktionalitet, ålder etcetera? Men dessutom får de också prova att sätta sig i de andras ställe, det vill säga prova hur det är att identifiera sig med andras intersektionella förankring och reflektera över vilka maktförhållanden, hegemonier, normer, ojämlikheter och utanförskap som kanske blir synliga i positionsbytet. Hur är det att göra genus, etnicitet, 'ras', klass, nationalitet, sexualitet, funktionalitet, ålder etcetera utifrån andra positioneringar än ens egna? Hur ser maktens och normernas landskap ut från en annan position?

Avsikten är att gruppmedlemmarna ska kunna handla kollektivt utifrån en klar förståelse av både vad som förenar, och vad som skiljer dem åt. Meningen är att finna ett sätt att bedriva demokratiskt samarbete som inte undertrycker skillnader för att skapa en falsk homogen identitet i gruppen, men som samtidigt ser till att gruppen inte blir fastlåst i många individuella skillnader som omöjliggör samarbete kring gemensamma projekt och målsättningar.

### En övning i transversal dialog och intersektionella lärandeprocesser

Jag vill presentera en övning som jag har använt i klassrum på universitetet, men som också kan användas i andra sammanhang. Övningen är tänkt att inspirera intresserade lärare och studenter till att själva arbeta med att skapa sina egna övningar i transversal dialog. Det är viktigt att vara uppmärksam på att övningen ska förstås som en ram, den kan praktiseras på många sätt. I den konkreta användningen bör den/de som ansvarar för undervisningen på förhand tänka igenom hur övningen relateras till målen för det specifika undervisningssammanhanget, dess innehåll och form.

Övningen är uppdelad i två steg:

#### 1. Förankring – självreflektion.

Alla gruppmedlemmar uppmanas att reflektera över vad ge-



nus, etnicitet, 'ras', klass, nationalitet, sexualitet, funktionalitet, ålder etcetera betyder för deras identitet och position i och utanför klassrummet. Reflektionen ska skrivas ner och gruppmedlemmarna uppmuntras till att använda exempel och minnesbilder. Beskriv till exempel en situation du har upplevt där genus spelade en viktig roll. Tänk på om det fanns andra kategoriseringar som också spelade roll i situationen.

## 2. Positionsbyte.

Gruppmedlemmarna uppmanas därefter att skapa par (person A och B) och läsa sina texter högt för varandra. Först läser person A sin text för person B. Person B har i uppgift att lyssna uppmärksam, och ställa intresserade, detaljerade frågor med avsikt att uppnå en djupare empatisk förståelse för vad de kategorier som person A har lyft fram betyder för henne/honom. Det är viktigt att det finns gott om tid för båda parter att koncentrera sig på person As text, och att person B anstränger sig för att försöka identifiera sig med och förstå person As premisser. Efter att person A har varit i fokus ett tag byter A och B roller. Nu är det person Bs text som är i fokus. Det är viktigt att betona att person A och B inte ska byta roller om vartannat. Person B ska inte ta upp egna erfarenheter medan hon/han lyssnar på person A, utan faktiskt försöka koncentrera sig på person A – och vice versa.

Övningen kan genomföras i större grupper. Till exempel kan man låta gruppmedlemmarna byta och möta nya partners, tills alla gruppmedlemmar har mött varandra. Det är viktigt att försäkra sig om att alla gruppmedlemmar får lika mycket tid i rollen som den som får, och den som ger, kommentarer. En av gruppmedlemmarna, till exempel läraren, bör därför fungera som tidhållare – och stå utanför övningen. Det är dock också viktigt att tidhållaren positionerar sig själv. Om läraren är tidhållare kan hon/han göra övningen i förväg, om möjligt med en kollega så att hon/han faktiskt får provat positionsbytet tillsammans med en annan person och hon/han kan då introdu-

cera övningen för gruppmedlemmarna genom att använda sin egen text om förankring och positionsbyte som exempel.

### Avslutning

Transversala dialoger är ett förslag på hur vi kan skapa en bas för att använda intersektionella skillnader som utgångspunkt för konstruktiva lärandeprocesser. Det ska dock understrykas att en förutsättning för att verktyget ska fungera är att det används i en klassrumskontext där gruppen har en kollektiv ambition att etablera ett gemensamt projekt. Det gemensamma projektet kan vara mer eller mindre förpliktigande och långvarigt. Men oavsett om det gäller ett större gemensamt examensprojekt eller ett kortvarigt grupparbete kan verktyget enligt min erfarenhet användas för att skapa konstruktiv gruppssamarbete. Men det är också viktigt att vara uppmärksam på att konflikter baserade på intersektionella skillnader kan vara så stora att gruppen inte kan enas om ett gemensamt projekt, varken på kort eller på lång sikt. I situationer med djupa konflikter i en grupp bör verktyget kanske användas till omgruppering och justering av gruppssammansättningar snarare än till att framtvinga för stora kompromisser om gemensamma projektval. Intersektionell genuspedagogik handlar om att uppmärksamma och medvetandegöra skillnader, maktjämligheter och exkluderande normer i klassrummet – *inte* om att skapa nya normer genom påtvingade konsensusgemenskaper.

### Referenser

- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, Durham, London: Duke University Press.
- Cockburn, Cynthia (1998): *The Space Between Us: Negotiating Gender and National Identities in Conflict*, London, New York: ZED Books.
- Crenshaw, Kimberlé W. (1995): "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women

- of Color”, Kimberlé Crenshaw, Neil Gotanda, Gary Peller & Kendal Thomas (red.): *Critical Race Theory. The Key Writings That Formed the Movement*, New York: The New Press, s. 357-384.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, Londong: Routledge.
- hooks, bell (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York, London: Routledge.
- Lykke, Nina (2003): Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen?” *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 1, 2003, s. 47-57.
- Lykke, Nina (2009): *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*, Stockholm: Liber.
- De los Reyes, Paulina & Lena Martinsson (red.) (2005): *Olikhetens paradigm. Intersektionella perspektiv på (o)jämlikhetskapande*, Lund: Studentlitteratur.
- De los Reyes, Paulina & Diana Mulinari (2005): *Intersektionalitet. Kritiska reflektioner över (o)jämlikhets landskap*, Stockholm: Liber.
- Yuval-Davis, Nira (1997): *Gender & Nation*, London: Sage.

# INTEGRERAD UNDERVISNING OM GENUS

– PÅ LÄRARPROGRAMMETS ÄMNEKURSER

*Anita Hussénus, Kristina Andersson & Annica Gullberg*

Att integrera kunskap om genus i kurser inom andra akademiska discipliner än genusvetenskap, framförallt i själva undervisningen men också genom val av kurslitteratur, innebär en särskild utmaning för läraren. Studenterna har då inte själva valt ”genusvetenskap” och kan uppleva och uttrycka att de blir påtvingade något som de inte anser relevant för de ämnesstudier kursen är en del av.

”Här håller vi inte på med genus, här håller vi på med naturvetenskap!” är en kommentar som en lärarstudent fick av sin lokala handledare på den skola där hon genomförde den verksamhetsförlagda delen av sin utbildning. Lärarutbildningen innehåller flera sådana ”praktikperioder”, de ingår vanligtvis som delmoment i obligatoriska ämneskurser och studenterna har då uppgifter med sig, som ska genomföras under vistelsen på skolan. Den aktuella kommentaren fälldes i samband med att studenten berättade för den lokala handledaren om den uppgift hon skulle genomföra, som gick ut på att observera, beskriva och analysera situationer där genus har betydelse. Situationerna kunde utgöras av interaktioner mellan elever, mellan elever och vuxna, elever och material eller interaktioner mellan vuxna. Kommentaren är illustrativ för en ganska allmänt förekommande uppfattning om att frågor om genus inte är relevanta inom vissa ämnen, oavsett om ämnet undervisas på förskola, grundskola, gymnasium eller universitet. Matematik, kemi och fysik är exempel på ämnen där det inte är ovanligt att sådana argument framförs; det finns enligt detta sätt att argumentera inga genusaspekter att studera på den molekylära nivån, kvant-

fysiken är könsneutral, lösningen till ett matematiskt problem har inget med genus att göra och så vidare. Frågor om genus reduceras till att möjligen försöka se till att talutrymmet fördelas någorlunda rättvist mellan elever/studenter. Feministiska vetenskapsfilosofer har kritiserat naturvetenskapernas objektivitets- och sanningsanspråk och menar att naturvetenskaplig kunskapsproduktion är en mänsklig aktivitet som måste studeras som den sociala och kulturella verksamhet den faktiskt är (Haraway 1988, Harding 1986, Fox Keller & Longino 1996). Ett problem som ofta lyfts fram är de naturvetenskapliga ämnenas elitistiska framtoning. Det finns ett dolt budskap i ämnena om att de är extra svåra och kräver en speciell begåvning. Vem som helst kan enligt en sådan elitism inte ägna sig åt dessa discipliner och denna exkluderande praktik drabbar framförallt kvinnor, men också män. Läraren kan vara en medveten eller omedveten bärare av sådana föreställningar och värderingar, men oavsett medvetenhetsnivå kommer föreställningarna att påverka undervisningen och studenterna.

Det här kapitlet behandlar några erfarenheter från ett forskningsprojekt på lärarprogrammet där genus integrerats i naturvetenskapliga kurser.<sup>1</sup> I kapitlet beskrivs kortfattat den genusteori som använts, hur integreringen genomförts, vilka didaktiska metoder som använts, och avslutningsvis några slutsatser. Projektet genomfördes på lärarprogrammets inriktningar mot förskola och grundskolans tidigare år, inriktningar som leder fram till yrken med relativt låg status, låg lön och till positioner som sällan eller aldrig är representerade med röster i det offentliga rummet. Inriktningarna är också dominerade av kvinnliga studenter. Projektet tar sin feministiska utgångspunkt i ett antagande om att kunskaper om naturvetenskapens kultur och maktordningar, och om hur kvinnor marginaliserats

---

1. Projektet genomfördes på lärarprogrammet vid två olika lärosäten, berörde ca 120 studenter och genomfördes under de två terminerna där studenterna först möter naturvetenskapliga studier (vilka terminer det motsvarar i utbildningen varierar mellan olika lärosäten och olika inriktningar på lärarprogrammet).

inom verksamheten, tillsammans med genusteorier kan leda till att de blivande lärarna kan komma att arbeta med naturvetenskap på ett nytt sätt. Vi har bland annat inspirerats av Jill C. Sible et al. (2006) som i en studie integrerat feministiska perspektiv i en kurs i cell- och molekylärbiologi. Forskarna fann att den ökade kunskapen om kulturella aspekter var gynnsam för kunskapsinhämtandet av ämnesinnehåll och att framförallt de kvinnliga studenterna presterade bättre i uppgifter som krävde logiskt tänkande och problemlösning, jämfört med en traditionellt genomförd kurs.

### Genuskunskap i relation till naturvetenskap

Vårt samhälle genomsyras av föreställningar om genus. Dessa föreställningar är intimt sammanlänkade och förknippade med ämnen som exempelvis matematik och naturvetenskap, vilket påverkar lärare, studenter och forskare på ett komplext sätt. Kulturanthropologen Cathrine Hasse har studerat flera sådana exempel i sitt avhandlingsarbete där hon följde fysikundervisningen vid ett universitet. Hon deltog i föreläsningar, lektioner och laborationer som en student bland andra och samlade samtidigt in sitt empiriska material. När lärare och studenter ombads beskriva en framgångsrik fysikstudent så beskrevs denna som ambitiös och flitig om det var en kvinna, men som smart och intelligent om det var en man (Hasse 2002). Det finns en uppenbar värderingsskillnad i ordvalet som dels speglar en föreställning om att fysik är ett ämnesområde mer lämpat för män och dels att fysik är ett *svårt* ämne som kräver hög intellektuell kapacitet alternativt hårt arbete. När flickor/kvinnor lyckas tolkas det som att de ägnar mycket tid åt sina fysikstudier, medan det tas som ett bevis på hög intelligens när pojkar/män är högpresterande i ämnet. Han har det i sig, som av sig självt, hon kan tillägna sig det via hård ansträngning. En ämneskultur som explicit och/eller implicit förmedlar sådana och liknande värderingar och föreställningar får förstås en exkluderande effekt på flickor/kvinnor.

I kurserna på lärarprogrammet vid två svenska lärosäten har vi velat få studenterna att uppmärksamma den naturvetenskap-

liga kulturen och på vilka sätt den historiska genuskodningen av ämnena är synlig idag; att samtidigt som de studerar ämnet inta en position där de granskar ämnet och den verksamhet de deltar i genom ett utifrånperspektiv. De har genom kurslitteratur och i undervisningen introducerats i och tillämpat Sandra Hardings och Yvonne Hirdmans genusteorier (Harding 1986, Hirdman 1990), som bland annat uppmärksammar att genus konstitueras på olika nivåer i samhällslivet. Valet av genusteorier var begränsat och har gjorts med hänsyn till kompetenser som är viktiga i studenternas blivande yrkesroll. En lärare måste kunna reflektera på olika nivåer, se strukturer och förstå vad det innebär att vara flicka eller pojke i de olika kontexter som existerar parallellt i skolan. Det finns exempelvis en hel del forskning som anlägger ett individperspektiv på elevers/studenters prestationer och förmåga att lyckas inom ett ämne, där deras svårigheter med att ta till sig ett ämnesinnehåll betraktas som problem på en individuell nivå. Individperspektivet genomsyrar också stora delar av den utbildning som studenter möter på lärarutbildningen, där det finns en retorik som handlar om att ”se till individen”. Den individcentrerade barnsynen framträder även i läroplanens skrivningar (Lpfö 98 reviderad 2010: 9) och kan ses som ett uttryck för en samtida idé om ”det kompetenta barnet”, ett barn som med stöd, men utan styrning, är kapabelt att utveckla sina förmågor och färdigheter, något som kritiserats av Fanny Jonsdottir (2007) och Angerd Eilard (2010). Vi menar att när individperspektivet tillåts dominera som förklaringsmodell för elevers agerande och prestationer såväl som för hur lärare (re)agerar, blir det en dimridå som förhindrar att faktorer som återfinns på en strukturell eller symbolisk nivå, faktorer som exempelvis har med genus att göra, uppmärksammas.

### **Integrerade genusmoment**

Att problematisera och synliggöra kulturen inom naturvetenskaperna och samtidigt undervisa om det naturvetenskapliga innehållet är i sig ett sätt att bedriva en feministisk pedagogisk undervisning. Undervisningen ger lärarstudenterna verktyg för

att kunna göra medvetna val om hur de vill förhålla sig till naturvetenskaperna. Vi ville att studenternas egna erfarenheter och synpunkter skulle vara centrala, vilket påverkade hur vi lade upp undervisningen. Inledningsvis fick studenterna skriva en essä om sina erfarenheter av naturvetenskap. Efter ett introducerande teoripass om naturvetenskapens historia och kultur, följdes essäerna upp av en individuell observationsuppgift, med syfte att försöka "få syn på" den naturvetenskapliga kulturen och på så sätt komma åt vilka berättelser som berättas parallellt med att kunskapsstoff förmedlas. En lärare kan till exempel undervisa om DNA-molekylen som hierarkiskt överordnad och styrande över cellfunktioner, trots att cellmekanismerna är betydligt mer komplexa än så. Naturvetenskapens kultur behandlades sedan i gruppdiskussioner. Från en sådan gruppdiskussion är följande citat hämtat:

Jag hade väldigt lätt för mig, som i kemi och matte och så'nt. Men det var ingenting man sa, när man gick i högstadiet. Man gnällde ju mer på att det var svårt, fast det inte var det. För det var så kulturen var.

Citatet från en kvinnlig lärarstudent kan tolkas som att hon i högstadiet låtsades att naturvetenskap var svårt, detta för att passa in i normen för hur en flicka ska vara. Hon anpassade sig därmed till en förväntad identitet som flicka i vilken det inte ingår att tycka att matematik, fysik och kemi är lätt. Istället för att opponera sig emot och kritisera den gängse bilden av naturvetenskap, undvek hon att göra något som kunde betraktas som avvikande. Idag, när hon som vuxen tittar tillbaka på och problematiserar sina erfarenheter från skoltiden uppmärksammar hon naturvetenskapens kulturella kodning, något som också kan påverka hennes känslor för ämnena och hennes roll som blivande lärare.

Ett annat viktigt inslag i projektet var användande av "case" (Andersson, Hussénius & Gustafsson 2009), oftast i form av en beskrivning av en verklig undervisningssituation, som studenterna först skrev en reflektion kring, därefter diskuterade i grupp och genomförde en genusteoretisk analys av. Det finns flera studier som visat att när lärarstudenter får möjlighet att



diskutera klassrumshändelser så väcks deras engagemang, det får dem att se kopplingen mellan teori och praktik samt medför att de har lättare att analysera sin egen praktik när de börjar arbeta (se exempelvis Whitcomb 2003). I samband med en längre skolförlagd praktikperiod fick studenterna med sig uppgifter där de skulle genomföra en undersökning och därigenom upptäcka situationer där genus hade betydelse. Undersökningen redovisades både skriftligt och muntligt.

### Några slutsatser

Medvetandegörandet om den naturvetenskapliga kulturen blev för många studenter en form av bekräftelse av egna upplevelser och känslor de haft i förhållande till ämnena under sin egen skoltid. Flera har i essäer och under seminarier vittnat om att de känt sig dumma under framförallt fysik- och kemilektioner, vilket resulterat i ett dåligt självförtroende och en negativ inställning till ämnena. När de lyckas få syn på ämneskulturen kan de lägga dessa känslor utanför sig själva, de får ett annat förhållningssätt till ämnena och de stärks i sin roll som blivande lärare.

Kunskap om genus utmanar stereotypa föreställningar som många av studenterna är bärare av. När vi synliggör genuskodningen i de naturvetenskapliga ämnena och belyser vilka effekter den får för kvinnor, innebär det att vi specifikt uppmärksammar och sätter kvinnor och flickor i centrum. Det är något som många studenter är ovana vid och obekväma med, och det upplevs därför som provocerande av några. Här möter vi också mer motstånd, vanligast i form av kommentarer om att "det är lika synd om pojkarna" men också i öppna protester mot att göra vissa uppgifter som upplevs som "rena" genusuppgifter utan koppling till ämnesinnehållet. Hos en del studenter bryts motståndet när de är ute på sin praktikperiod och då vittnar om att de trots sina förutfattade uppfattningar om att eleverna behandlas lika, iakttagit flera exempel på motsatsen. De har observerat hur lärare medvetet eller omedvetet presenterar, utvidgar eller osynliggör ämnesområden för barn/elever utifrån genusstereotyper och de reflekterar över vilka konsekvenser det

får. Andra hävdar att de inte sett några sådana exempel, men inser när de tar del av sina kamraters observationer och analyser, att liknande händelser också ägde rum under deras egen praktik. Ytterligare andra ser inte bortom uppfattningar som ”genus är att låta barn vara dom de är, utan påverkan från oss vuxna”, de har svårt att lyfta blicken från den individuella nivån och se hur vi påverkas av det som pågår och förmedlas på en strukturell och symbolisk nivå.

För att nå upp till läroplanernas (Lgr11, Lpfö98 reviderad 2010) skrivning om skolans ansvar för att motverka traditionella könsmonster, krävs en teoretisk förståelse av hur genus påverkar oss på olika nivåer. Samtidigt har samma läroplaner ett starkt fokus på individperspektiv, vilket fått genomslag i landets lärarutbildningar. Här uppstår en ”nivåkonflikt” som läroplansförfattarna inte uppmärksammat och denna paradox är, enligt vår uppfattning, viktig att lyfta och problematisera i utbildningen. Inte minst om vi vill komma åt och påverka de traditionella könsmonster som genomsyrar de naturvetenskapliga ämnena.

Den didaktiska intervention som kortfattat behandlats i det här kapitlet är ett exempel på en genusvetenskaplig feministisk pedagogik, där genusteorier applicerats på ämnesinnehåll och ämnesverksamhet i undervisning inom andra ämnen än genusvetenskap. Den beskrivna undervisningen tränar studenterna i att få syn på hierarkier, anlägga maktperspektiv och framförallt analysera och förstå situationer utifrån ett genusperspektiv. Pedagogiken innebär en växelvis förflyttning mellan olika betraktelseperspektiv; det distanserade, mer personliga kontra det nära och personliga. Den naturvetenskapliga kulturen presenteras för studenterna både utifrån en historisk förståelse, och också utifrån studenternas egna tidigare upplevda erfarenheter, framförallt från sin skoltid. Den naturvetenskapliga undervisningen har studerats dels genom att använda beskrivningar av verkliga situationer i form av olika ”case”, som är engagerande men distanserade från studenternas egna upplevelser, och dels genom observationer av den verksamhet de själva är delaktiga i. Vår slutsats är att all ämnesundervisning, oavsett

ämne, innehåller genusaspekter, och att genus berör frågor om det personliga och privata. En lärarutbildning som vill examinera genusmedvetna lärare måste därför innehålla inslag där ämnesinnehåll bryts mot studenternas personliga erfarenheter, detta samtidigt som kulturell och strukturell påverkan synliggörs.

### Referenser

- Andersson, K., Hussénius, A., & Gustafsson, C. (2009): "Gender theory as a tool for analysing science teaching", *Teaching and Teacher Education*, 25, s. 336-343.
- Eilard, A. (2010): *Barndomens förändrade villkor: förutsättningar för barns lärande i en ny Tid*, Stockholm: Skolverket.
- Fox Keller, E., & Longino, H.E. (1996): *Feminism and science*, Oxford: Oxford University Press.
- Haraway, D. (1988): "Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective", *Feminist Studies*, 14, s. 575-599.
- Harding, S. (1986): *The science question in feminism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Hasse, C. (2002): "Gender Diversity in Play with Physics: The Problem of Premises for Participation in Activities", *Mind, Culture, and Activity*, 9:4, s. 250-269.
- Hirdman, Y. (1990): "Genussystemet", *SOU 1990:44, Demokrati och makt i Sverige*. Stockholm.
- Jonsdottir, F. (2007): *Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. Doktorsavhandling i utbildningsvetenskap. Malmö Studies in Educational Sciences No. 35. Holmbergs.
- Läroplan för förskolan, Lpfö 98, reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Sible, J.C., Wilhelm, D.E. & Lederman, M. (2006): "Teaching cell and molecular biology for gender equity" *CBE – Life Sci-*

*ences Education*, 5, s. 227-238.

Whitcomb, J. A. (2003): "Learning and pedagogy in initial teacher preparation", W. M. Reynolds, & G. E. Miller (red.): *Educational psychology. Handbook of psychology*, Vol. 7 New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, s. 533–556.

# NORMKRITISK PEDAGOGIK

EN MÖJLIGHET ATT FÖRÄNDRA UNDERVISNINGEN

*Janne Bromseth & Renita Sörensdotter*

Hur kan en intersektionell normkritisk ansats till undervisningsarbete användas inom det genusvetenskapliga fältet i en universitets- och högskolekontext? Eller mer specifikt, hur är det möjligt att arbeta strategiskt och didaktiskt i en kollektiv process? I den här texten ska vi visa hur normkritisk pedagogik kan användas som del av lärargruppens reflekterande arbete med undervisningen, samt diskutera hur makt skapas och förhandlas i klassrummet i samband undervisning. Vi gör detta genom en beskrivning av hur det pedagogiska och normkritiska arbetet växt fram i vår verksamhet inom ämnet genusvetenskap vid Stockholms universitet.<sup>1</sup> Texten visar hur normkritisk pedagogik tillsammans med erfarenhetsbaserat lärande kan användas i arbete med undervisning vid universitetet för att utmana dominans och diskriminering, samt för att skapa en mer inkluderande undervisning.

## Feministisk och normkritisk pedagogik

Feministisk pedagogik som internationellt kunskapsfält växte fram under 1980-talet, och utvecklades inom såväl sociala rörelser som av feminister inom akademien. Inspirationen kom delvis från den frigörande pedagogiken (etablerad av bland annat Paolo Freire). Att skapa en lärandeprocess som utmanar och förändrar maktrelationer både i klassrummet och i samhället, och som samtidigt bygger på jämlikhet och respekt, har varit centralt för feministisk pedagogik. Med utgångspunkt i feministisk vetenskapskritik syftade pedagogiken till att utmana

---

1. Denna text är speglad genom författarnas syn på det pågående arbetet med normkritisk pedagogik på genusvetenskapen på Stockholms universitet, andra i lärarlaget kanske skulle ge en annan beskrivning.

såväl kunskapsgrunder som maktrelationer i klassrummet. En utmaning av vad som anses vara kunskap och vem som står för kunskapsauktoriteten. De som använder sig av feministisk pedagogik har därför utformat och använt sig av olika tekniker och perspektiv som bidrar till att skapa utrymme för lärande utan alltför strikta hierarkier, samt för att ge studenten inflytande. Det är en syn på lärande där även de personliga erfarenheterna är av betydelse för kunskap.

Feministisk pedagogik har dock utsatts för kritik genom åren, svarta feminister påpekade tidigt att den etablerade feminismen utgick från en vit västerländsk medelklassposition, som exkluderade andra perspektiv (Lorde 1984). Även bell hooks (1994, 1997) tydliggör denna kritik, i kontrast mot hennes egen strävan efter att formulera en kritisk pedagogik som är feministisk, antirasistisk och klassmedveten. Pedagogikforskaren Elizabeth Ellsworth (1989) har problematiserat den kunskapsposition som feministisk pedagogik velat anamma (och även kritisk pedagogik i stort); visionen om att läraren i sympati med sina studenter kan bidra till frigörelse genom att 'ge röst' åt dem och vara på deras sida. Ellsworth och flera i den poststrukturalistiska vågen pekar på det omöjliga i att ha positionen som lärare (ofta en privilegierad position, som vit, medelklass), och inte erkänna sin maktposition. Som Jocey Quinn skriver, måste feministisk forskning erkännas som ett normerande kunskapsfält där viss kunskap anses vara mer legitim än annan, det är studenten som förväntas erövra den normerande kunskapen (läraren förväntas inte erövra studentens, såvida den inte passar in i det feministiska kunskapsfältet) (Quinn 2003). En annan välkänd kritik handlar om synen på subjektivitet, där den tidiga feministiska pedagogiken tenderade att utgå ifrån ett enhetligt kvinnligt subjekt som vitt, västerländskt, heterosexuellt och medelklass, vilket låste fast och marginaliserade andra kvinnor (Bryson & de Castells 1993).

Queerpedagogik tar sin utgångspunkt i queerteoretiska perspektiv och i viss mån feministisk och kritisk pedagogik, men inom queerpedagogiken är den poststrukturalistiska kritiska teorin framträdande. Avsaknaden av sexualitetsperspektiv

inom feministisk och kritisk pedagogik, samt inom det pedagogiska forskningsfältet kritiseras. I jämförelse med tidigare kritik av feministisk pedagogik som vit och medelklass, lyfter queerpedagogiken fram sexualiteten som en diskurs som formar allas liv genom makt och tolkningsföreträdare, där det centrala målet är att utmana heteronormativitet och synliggöra hbtq-personer i utbildningen (ibid).

I Sverige introducerades queerpedagogiken i början av 2000-talet som ett queert motstånd till en toleranspedagogisk tradition i jämlikhets- och identitetspolitiken, framför allt genom RFSL Stockholms metodbok *Någonstans går gränsen* (Edemo & Rindå 2003). Queerpedagogiken (men även den feministiska pedagogiken) har i ökande grad anammat ett intersektionellt perspektiv. I slutet av 2000-talets första decennium etablerades begreppet 'normkritisk pedagogik' för att ringa in ett bredare perspektiv än queerpedagogik. I antologin *Normkritisk pedagogik* argumenterar vi som författare för varför: eftersom både genuspedagogik och feministisk pedagogik på olika sätt kommit att förknippas med genus som maktrelation i den svenska kontexten och ofta använts på ett heteronormativt sätt, önskade vi att tydligt synliggöra en intersektionell strävan i en maktmedveten pedagogik (Bromseth & Darj 2010). Diskussion av andra maktrelationer än kön är långt ifrån något som genomsyrar all feministisk verksamhet (de los Reyes 2010). Att använda ett nytt begrepp handlade alltså om att peka på en önskad riktning mer än att definiera den som något fast och fulländat (Bromseth & Darj 2010). Den normkritiska pedagogiska inriktningen i Sverige har vidareutvecklats inom olika verksamheter där lärande äger rum, som exempelvis i skola och universitet, museiverksamhet, likabehandlingsarbete och ungdomsorganisationer. Eftersom begreppet populariserats, är det viktigt att vara uppmärksam på vilket innehåll det fylls med i olika sammanhang. Liksom med queerbegreppet, finns det en fara för att den radikala maktkritiken ersätts med en mer liberal version.

## Det pedagogiska utvecklingsarbetet

När ämnet Genusvetenskap startade 1997 vid Stockholms universitet hade lärarna den feministiska pedagogiken som grund för sin verksamhet. Som ett led i att introducera de studenter som började studera genusvetenskap till akademiskt skrivande och tänkande utvecklades tutorgrupper som en specifik undervisningsform. Tutorgrupper som pedagogisk form bygger på att studenterna under åtta veckor i mindre grupper med en tutor, en handledare, får diskutera egna frågor relaterade till litteratur och föreläsningar. Därtill skriver de ett paper till varje tillfälle som de får utförliga kommentarer på av sin tutor (Ney et al 2006). På så sätt tränas studenterna i akademiskt skrivande, seminariekultur, att länka samman teori och empiri, samt att ställa egna frågor till texter. Undervisningsformen har modifierats med åren, men formen består i stort och är en fungerande feministisk pedagogik eftersom den strävar efter att studenterna själva ska äga sin kunskapsprocess genom att få ta plats i små grupper, samt genom skriftlig dialog med sin tutor. Tutorns roll är mer av handledande än av undervisande karaktär.

Den pedagogiska utvecklingen och ambitionen att skapa möjligheter till lärande har varit ständigt närvarande i lärargruppen på genusvetenskapen genom bland annat återkommande pedagogiska halvdagar med teman som varit aktuella i lärargruppen. Dessa små – men viktiga – nedslag i den pedagogiska kunskapsprocessen upplevdes av många lärare som alltför få och kortvariga. Lärargruppen har under de senaste åren fört diskussioner om att utforma en gemensam pedagogisk plattform och en process där vi kunde ta till vara på den erfarenhetsbaserade kunskap vi utvecklar genom vårt arbete som lärare. Därtill ville vi hantera den vardag där lärargärningen försvåras av anställningsvillkoren på universitet och högskolor; eftersom en stor andel lärare är visstidsanställda eller timanställda är det svårt att utforma en gemensam pedagogisk plattform. Genom att samla de lärare som arbetade mer regelbundet med en visstidsanställning på åtminstone 20 procent ville vi utforma en pedagogisk plattform som skulle kunna användas av alla lärare.



Som ett sätt att ta tag i processen bad våra kollegor oss (Janne och Renita) att hålla i utvecklingen av den pedagogiska plattformen. Flera ansåg att ett mer tydligt normkritiskt pedagogiskt arbete skulle kunna utgöra en pedagogisk plattform. Vi hade båda arbetat med ett projekt om normkritisk pedagogik utanför universitetsvärlden, med ambitionen att koppla genus- och sexualitetsnormer till anti-diskrimineringsstrategier (Bromseth & Wildow 2007, Brade et al 2008). En intersektionell ansats med fokus på genus, sexualitet, ras, etnicitet och funktionsförmåga införlivades i det metodmaterial som projektet avslutades med (Brade et al 2008).<sup>2</sup>

Inspirerade av vårt projekt såg vi även möjligheter till att utveckla pedagogiken inom universitetsmiljön. På grund av genusvetenskapens vetenskapskritiska karaktär arbetar de flesta lärare redan med ett kritiskt upplevelsebaserat lärande, men det är något som kan utvecklas mer, speciellt med utgångspunkt i en intersektionell ansats. Genusvetenskapen har som grundläggande teoretisk och empirisk ambition att granska vetenskapen i sig, speciellt den manliga, västerländska, medelklassiga och heteronormativa vetenskapen, då den vanligtvis har utgett sig för att vara objektiv, trots att den missat de olika livsvillkor som andra än vita västerländska heterosexuella män lever i. Som Quinn (2003) påpekar utformas även normer inom det feministiska kunskapsfältet som behöver granskas.

### Början av processen

Lärare behöver använda sig av såväl teoretisk som erfarenhetsbaserad kunskap för att kunna skapa goda förutsättningar för givande och utmanande kunskapsprocesser i undervisningen. Därför behöver lärare tid för kunskapsinhämtning, utbyte av erfarenheter och reflexion (Sörensdotter 2010). Erfarenhetsbaserad kunskap skapas genom att erfarenheter diskuteras och

---

2. I den kunskapsprocessen hade vi god hjälp av en queerpedagogisk läsecirkel som är sammansatt av personer från olika verksamheter med det gemensamma intresset att utforma en antiförtryckande, inkluderande pedagogik baserad på queer och intersektionell teori.

reflekteras över. I kunskapsprocessen behöver erfarenheterna medvetandegöras och synliggöras, sedan kan strategier utformas (se t ex Josefsson 1991, Eliasson 1992, Sörensdotter 2003, 2010). En central del i kunskapsutvecklingen är att lära sig genom sina misstag (se t ex Kumashiro 2002, Björkman 2010).

Som ett sätt att utveckla vår erfarenhetsbaserade kunskap och formulera en gemensam pedagogisk plattform införde vi regelbundna seminarier där de lärare som var verksamma inom ämnet genusvetenskap, vid Stockholms universitet, deltog. Vi läste texter om normkritiska perspektiv på högskolepedagogik och studier av normer inom den genusvetenskapliga miljön (Kumashiro 2002, Bromseth & Darj 2010, Brade Haj 2010) och diskuterade dem i relation till den egna undervisningen och de normer som präglar vår egen genusvetenskapliga lärandemiljö. I detta arbete fokuserade vi på såväl normer som existerar i studiekulturen som på explicita och implicita riktlinjer och ramar i vår pedagogiska verksamhet, och de föreställningar lärarna har. Även om många teman och utmaningar liknar varandra inom de samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnena, finns ändå specifika normer som hänger ihop med genusvetenskapens feministiska grund. Normerna är inte desamma som i det omgivande samhället och de ämnesdiscipliner som inte explicit teoretiserar makthierarkier i relation till genus, sexualitet, klass, etnicitet, ålder och funktionsförmåga. Genusvetenskapens utgångspunkt är att de normer och världsbilder vi lever med i samhället på olika sätt diskriminerar och utestänger dem som inte passar in i bilden av den vita västerländska heterosexuella medelklassmannen, socialt, ekonomiskt och kulturellt. De som läser genusvetenskap passar inte alltid in i den normen och har ofta redan en kritisk blick riktad mot den. Vi behöver därmed inte arbeta mot den samhälleliga normen i lika hög grad som när vi utbildar i andra sammanhang. Som Lovise Brade Haj (2010) påpekar i sin studie av genusstudenters identitetskonstruktioner betraktas det snarare en fördel att i någon mening ge uttryck för att vara feminist och queer.

I arbetet med den pedagogiska processen tog vi utgångspunkt i Kevin Kumashiros (2002) texter om antiförtryckande

pedagogiskt arbete. Hans texter bygger på en kritisk pedagogisk tradition, med utgångspunkt i feministisk, queerteoretisk och intersektionell teori. Inom den normkritiska pedagogiken ses misstag som en resurs för arbetet med att ta fram strategier för att hantera problematiska situationer och förebygga dem, eftersom misstagen pekar på våra deltaganden i normskapande. Vi var noggranna med att skapa en öppen stämning där ingen blev dömd för sina misstag. Misstagen skulle användas som en resurs för att förstå och reflektera över våra praktiker.

Den kritiska vetenskapspraktik som vi är del av innebär att vad som anses vara sant och viktigt alltid är en fråga om makt och perspektiv, och där individers upplevelser av världen, och de känslor som dessa medför, är olösligt knutna till de positioner vi innehar. Att anamma kritisk kunskap innebär inte bara att förstå verkligheten på ett nytt sätt utan att också se upplevelsen av sig själv och ens relation till andra och världen anorlunda. Det kan upplevas som stärkande, i synnerhet om en ofta befinner sig i en marginaliserad position, alternativt väcka ilska och motstånd, om en tillhör privilegierade positioner, eftersom privilegier som ofta skapas på bekostnad av någon annans marginalisering synliggörs. Därmed uppstår en slags kris där tolkningen av sig själv, andra och verkligheten ifrågasätts genom ny kunskap. Om jag som man har fått privilegier genom livet på bekostnad av kvinnor, hur förhåller jag mig till det – vem gör det mig till? Eller om världen inte varit heteronormativ, vem skulle jag vara – vem kan jag vara? Krisen handlar alltså inte om ett sammanbrott som ordet kanske kan antyda, utan en upplevelse, positiv eller negativ, där ny kunskap rubbar en integrerad världsbild och självförståelse. En kärnfråga är vilka pedagogiska konsekvenser vårt vetenskapliga syfte och didaktiska metoder skapar för studenternas läroprocess och den lärandemiljö den äger rum inom. Därför ställde vi lärare oss frågorna:

- Vad händer med studenternas självbild i lärandeprocessen när inlärd världsbilder – och deras egen plats i dem – vänds upp och ner? Hur hanterar de dessa upplevelser tillsammans med varandra och lärarna?

- Hur förhåller vi oss till de upp- och nedvända hierarkier och normer som finns i vår studentkultur, där framför allt en queer norm har blivit framträdande? Hur förhåller vi oss till hur dessa normer förhandlas fram i klassrummet? Hur påverkar normerna oss som lärare i hur vi väljer att presentera oss?
- Hur hanterar vi maktkonflikter i våra maktmedvetna klassrum, när exempelvis gruppstereotypiserande eller normativa utlåtanden leder till debatt?

### Vad har vi lärare med oss i bagaget?

I tillägg till att läsa texter, genomförde vi i lärarlaget olika typer av reflexiva övningar, och försökte därigenom tillsammans sätta ord på praktik och erfarenheter. Vi frågade oss själva hur vi som lärare präglas av maktstrukturer i synen på och bemötandet av studenter. Vi gjorde två övningar som på olika sätt syftade till att synliggöra och reflektera över normer i den egna miljön och en själv som lärare i den. Övningen ”normstudenten” syftar till att synliggöra den som framstår som ämnets ”statusstudent”. Vilka erfarenheter och värderingar har statusstudenten? Hur påverkar normeringen mellan studenterna oss som lärare i våra göranden? Här tog vi utgångspunkt i såväl egna observationer som i Lovise Brade Hajs (2010) studie av genusstudenters upplevelser av sina identiteter. Vi enades om att det ses som högt värderat att vara ’lagom queer’, helst vit kvinna, 20- 30 år gammal, alternativt innehavare av transidentitet eller icke-heterosexuell man. Väsentligt är att inte icensätta heteronormativt genus, samt att visa på ett (queer)feministiskt och vänsterpolitiskt aktivistiskt engagemang. Hur förhåller vi oss till dessa makthierarkier i klassrummet: exempelvis till hur mycket plats studenter tar och ges av såväl andra studenter som av oss som lärare? Vem bekräftar vi, explicit och implicit, genom vårt bemötande? Hur fördelar vi talutrymme? Lärarlaget diskuterade även de egna bilderna av ”drömstudenten”. Vem är det vi – medvetet och omedvetet – premierar (eller bestraffar) för dens prestationer, erfarenheter och värderingar utifrån våra egna positioner? Bekräftar vi exempelvis studenter mer om de

har en liknande ingång till genusvetenskap som vi själva? Hur förhåller vi oss till en homosocial reproduktion, där vi belönar dem som är lika oss själva? En praktik som genusvetare har kritiserat män i akademien för.

Den andra övningen vi gjorde var teflontestet, vilket är en självskattningstest som kan användas individuellt och kollektivt (Andersson 2010). Självskattningsövningar handlar om att få syn på vad en själv har med i bagaget, och riktar sökljuset mot hur vi som pedagoger präglas av våra erfarenheter och kunskaper, professionellt såväl som i våra vardagsliv. Testet utvecklades av museipedagogen Louise Andersson och syftar till att granska vilka erfarenheter av och kunskaper om maktrelationer och normer en har och har haft i sitt eget liv, och hur de eventuellt har förändrats över tid. Teflon hänvisar till något som upplevs som ”friktionsfritt”, alltså de områden där en inte möter särskilt mycket motstånd. Syftet är att skapa medvetenhet om hur en privilegieras på olika sätt. Detta är erfarenhetsbaserad kunskap som ofta förblir osynlig i motsättning till upplevelser av andragörande och diskriminering. Hur sällan eller ofta upplever en friktioner i förhållande till kön, sexualitet, hudfärg, etnisk bakgrund, klass, kroppsstorlek, funktionsförmåga och ålder? Genom att använda testet kollektivt kunde vi medvetandegöra vilka erfarenheter och kunskaper som återfinns inom lärargruppen och vilka erfarenheter vi saknar. Positionen som vit svenskfödd vuxen medelklasskvinna dominerade inom gruppen. Vi samtalade om vad det kan innebära för val av kurslitteratur och perspektiv samt för våra förutsättningar att se och förhålla oss till normer och normbrott på områden som för oss är områden utan speciellt mycket friktion. En av reflektionerna som vi ansåg vara användbar är att vi som lärare i genusvetenskap kan använda oss av oss själva som exempel när undervisningen tar upp frågor om makt. Vi har såväl privilegierade som marginaliserade positioner att utgå ifrån.

### Intensifiering av processen

Lärarkollegiet tyckte att seminarierna var utvecklande för oss som individer och för lärargruppen som helhet. Vi bestämde

oss därför för att ha ett internat och arbeta med pedagogiska redskap på ett mer fördjupande sätt. Till detta tvådagarsseminarium anlätades en processledare. Som uppgift inför internatet fick alla deltagare tänka igenom konkreta situationer som de själva hade upplevt som lärare i genusvetenskap där det uppstod ett dilemma i relation till konflikter i klassrummet. Det skulle helst vara en situation som lärarna ansåg att de hade löst på ett osmidigt sätt: ett misslyckande som vi kunde arbeta med. På plats berättade vi för varandra om situationer vi hade upplevt. Vi valde gemensamt ut några fall att arbeta med i form av forumspel. Ett forumspel går ut på att en gör ett rollspel med utgångspunkt i en självupplevd situation, där den som har varit med om episoden aldrig får spela sig själv (se t ex Byréus 2001). Först spelas den ursprungliga situationen upp i form av ett rollspel. Efteråt spelas situationen upp igen, men denna gång får åskådarna bryta in genom att ropa ”stopp” och komma med förslag på hur läraren kan lösa situationen på ett annorlunda sätt. Åskådarna kan också byta av läraren och spela rollen själv för att visa på en alternativ lösning. Sedan spelas situationen upp om igen tills alla är nöjda med någon av de lösningar som har kommit fram. Vi valde att byta ut läraren eftersom det är vi som lärare som har ansvar för klassrumssituationen. Vi har också inflytande på situationen genom vårt agerande, eftersom lärarpositionen kopplas samman med mer makt än studentpositionen. En maktposition som alltså kan användas för att utforma en inkluderande undervisning genom att hitta vägar för att hantera situationer som kan vara kränkande för studenter.

Några problematiska situationer som återkom handlade om genusidentifikation, klass och etnicitet. Överraskande många handlade om vita medelklassmän som tog mycket plats i seminariediskussioner, en position som vanligtvis innebär ett antagande om en självklar rätt att både ta ordet och behålla det i högre grad än andra. Vi kunde se att vi som lärare ibland lät dominans ske på medstudenternas bekostnad utan att vi hantlade situationen på ett tillfredsställande sätt.

Ett forumspel handlade om Kalle<sup>3</sup>, en vit medeklassman som närmade sig pensionsålder, som under en föreläsning med ca 60 studenter upptog större delen av diskussionstiden genom att hålla långa monologer där varken läraren eller medstudenterna kunde komma till tals. Istället för att lyssna till det Kalle sa, blev läraren irriterad över Kalles monolog, men avbröt inte. Istället väntade hon otåligt på att han skulle sluta. Genom upprepade försök och reflektioner om olika tillvägagångssätt närmade vi oss strategier som kändes stärkande för läraren, Kalle och medstudenterna. Genom att vi spelade alla roller, kunde vi också leva oss in i hur det var att både vara läraren, Kalle och medstudenter. Den som spelade Kalle upplevde att läraren egentligen inte lyssnade, och fortsatte därför prata. Medstudenterna, som också ville ställa frågor, satt irriterade med handen i vädret och väntade på att läraren skulle bryta in, de kände sig mer och mer osynliggjorda när detta inte hände. Läraren tyckte att det var svårt att bryta in i monologen men förmådde inte heller att lyssna uppmärksamt, eftersom tålmodet tog slut och irritationen tog vid. Situationen försvårades av att Kalle avvek från övriga i studentgruppen, i och med att han var en man som närmade sig pensionsåldern, läraren ville inte bidra till att göra honom mer avvikande genom att vara för sträng. Flera deltagare ut lärarlaget provade på rollen som läraren, till slut landade vi i en strategi som kändes bra för samtliga deltagare. Vi kom fram till att det bästa vore att försöka lyssna till vad Kalle faktiskt försökte säga, och direkt besvara det, även om det innebar att avbryta honom flera gånger, eftersom han alltid fortsatte sin monolog efteråt. Och med skärpa förklara att det är fler som vill ha ordet, även om han fortsatte envisas med 'men jag har bara en till fundering, det är att' och trots detta ge ordet till en av de andra studenterna. En annan variant var att använda Kalles frågor till att öppna upp rummet och ta in de andra studenterna genom att lyfta frågan och omformulera den så att den blir relevant för undervisningstillfället och ge den nya frågan vidare till medstudenterna. Att läraren vågade gå in och

---

3. Namnen i exemplen är fingerade.

avbryta ganska brutalt, som vi tränade på, fungerade bäst för alla parter när vi kunde både bekräfta Kalle genom att lyssna, svara och samtidigt låta de andra studenterna komma till tals.

I ett annat forumspel tog vi utgångspunkt i en situation från en tutorgrupp, där dagens tema var queerteori och heteronormativitet. En muslimsk kvinnlig student, Aisha, kommenterade diskussionen genom att säga att: 'Inom islam skulle man aldrig acceptera homosexualitet'. Några queeridentifierade studenter blev upprörda och ifrågasatte uttalandet i skarp ton. Läraren som upplevde situationen reagerade instinktivt och kvävde diskussionen genom att säga att 'detta är inte vårt tema i dag, nu går vi vidare'. Vi spelade upp situationen flera gånger och försökte hitta lämpliga sätt att lösa den. I denna situation är queerstudenterna i maktposition, både eftersom tesen att islam är homosexuellas värsta fiende upprepas och används i rasistiska syften inom västerländsk kultur och eftersom muslimska studenter är i minoritet. Samtidigt blir ofta queeridentifierade studenter utsatta för diskriminering i samhället och dessa studenter upplevde troligen en form av kränkning genom uttalandet. Vi provade om det var möjligt att som lärare lyfta detta till en strukturell nivå; genom att differentiera uttalandet. Ett sätt är att ta upp att det finns en hel del muslimer som inte är homofober, och även de som själva är homosexuella. Och att därtill visa på hur diskurser om homofobi ofta skapar en problembild där homofobin placeras hos den icke-västliga andra. Samtidigt var det en observation som Aisha yttrade, vi vet inte vad hon själv tyckte. Skulle läraren motsäga den erfarenhet som hon själv hade genom att försöka motbevisa den? Vilka samtal skulle det öppna för om läraren valde att gå vidare med diskussionen? Vilka strategier och vilken kunskap skulle krävas för att Aisha inte skulle riskera att kränkas i situationen? I en riskbedömning av möjligheten för rasistiska kränkningar, landade vi något famlande i att det trots allt var bäst att lägga locket på i en situation som denna. Hade det varit en vit svenskfödd student som försökt starta en diskussion om 'vad vi tycker om slöjan', vilket förekommer oftare, skulle utgångspunkten varit en annan, eftersom den studenten talar från en majoritetsposi-



tion. Där kunde en analys av de strukturella förutsättningarna för uttalandet varit mindre riskfylld och helt nödvändig.

Forumspelen skapade en erfarenhetsbaserad upplevelse där positionerna som såväl lärare som student kunde utforskas. Som lärare behöver en arbeta med samtliga studentpositioner, såväl den problematiska som medstudenterna, och om möjligt lyfta diskussionen och relatera den till undervisningen. Att skapa en miljö där alla vill fortsätta att lära sig och ingen känner sig kränkt är en balansgång. Gestaltningarna skapade en kunskap som ingen teoretisk diskussion kunde ha åstadkommit, eftersom vi fick "känna på" konsekvenserna av olika sätt att hantera situationerna. Det finns inga färdiga recept för alla situationer, men genom det reflexiva arbetet kunde vi ändå identifiera mönster och skapa alternativa lösningar. Framför allt väckte processen en medvetenhet om den egna lärarpositionen och maktrelationer i klassrummet. Denna medvetenhet har vi haft med oss som resurs i våra individuella arbeten med att planera och genomföra undervisning, och som en gemensam referenspunkt för samtal i lärarlaget.

### Avslutning

Att arbeta med normkritisk pedagogik i lärargruppen syftar inte endast till att hantera svåra situationer som uppkommer, utan även till att arbeta främjande och förebyggande för att skapa en inkluderande miljö för kunskapsprocesser. Det är ett arbete som äger rum på flera nivåer samtidigt. Genom att arbeta med hur vi lär ut och vilken slags läromiljö vi utformar, kan vi sträva efter att ge utrymme för kritiskt tänkande och olikhet. Givetvis går det inte att förhindra att vi som lärare begår misstag eller att situationer som präglas av rasism, sexism eller homofobi uppkommer. Men genom att lära av misstag både som enskilda lärare och som lärarlag kan vi vara mer förberedda och hitta ett konstruktivt sammanhang för att både stödja och utveckla den enskilda läraren.

I skrivande stund arbetar vi med att utarbeta en tydlig pedagogisk plattform som inte endast ska vara till för oss lärare, utan som även ska förmedlas till våra studenter för att tydligt

kommunicera den värdegrund och syn på lärande och makt som vi utgår ifrån. Den kan knytas till vårt kunskapsfält och våra ambitioner att skapa ett demokratiskt klassrum och är även en didaktisk förlängning av de krav och rättigheter som högskolans likabehandlingslag ställer på utbildningen. Vi anser att likabehandling inte handlar om ”lika behandling” eftersom studenters utgångspunkter är långt ifrån lika, i relation till samhälleliga maktrelationer såväl som till lokala normer. Snarare handlar vårt arbete som lärare om att skapa möjligheter för kunskap oavsett vad studenteten ifråga har med sig i bagaget.

### Referenser

- Andersson, Louise (2010): “Tricky business”, Janne Bromseth & Frida Darj (red.) (2010): *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Uppsala universitet, Centrum för genusvetenskap, Crossroads of knowledge 14.
- Björkman, Lotta (2010): ”En skola i frihet – med ”misstagens” hjälp” Janne Bromseth & Frida Darj (red.): *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Uppsala universitet, Centrum för genusvetenskap, Crossroads of knowledge 14.
- Brade, Lovise, Carolina Engström, Renita Sörensdotter & Pär Wiktorsson (2008): *I normens öga. Metoder för en normbrytande undervisning*, Stockholm: Friends.
- Brade Haj, Lovise (2011): ”Begärsforskydningens politik: Samtaler om selvoplevede begærs- og identitetsforskydninger blandt genusstudenter”, *Lambda Nordica* nr 1/2011.
- Bromseth, Janne & Hanna Wildow (2007): *Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok. Skolors förändringsarbeten med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet*, Stockholm: Friends.
- Bromseth, Janne & Frida Darj (red.): *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Uppsala universitet, Centrum för genusvetenskap, Crossroads of knowledge 14.

- Bryson, Mary &, Suzanne de Castells (1993): "Queer pedagogy: Praxis makes im/perfect", *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 18:3, s 285-305.
- Byréus, Katrin (2001): *Du har huvudrollen i ditt liv. Om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*, Stockholm: Liber.
- Edemo, Gunilla & Joakim Rindå (2003): *Någonstans går gränsen*, Stockholm: RFSL Stockholm.
- Eliasson, Rosmari (1992): "Om synen på kunskap och förhållandet teori – praktik", Rosmari Eliasson (red.): *Egenheter och allmänheter. En antologi om omsorgen och omsorgens praktik*, Lund: Arkiv förlag.
- Ellsworth, Elisabeth (1989): "Why doesn't this feel empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy", *Harvard Educational Review*, 59:3, s 297-324.
- hooks, bell (1994): *Teaching to transgress*, London: Routledge.
- hooks, bell (2003): *Teaching community – a pedagogy of hope*, London: Routledge
- Josefsson, Ingela (1991): *Kunskapens former. Det reflekterande yrkesskunnandet*, Stockholm: Carlsson.
- Kumashiro, Kevin (2002): *Troubling education. Queer activism and antioppressive pedagogy*, New York: Routledge.
- Ney, Birgitta, Gunilla Bjerén & Annika Olsson (2006): *Tutorgrupper – pedagogik för en grundkurs*, Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för genusstudier, Rapport nr 38.
- Sörensdotter, Renita (2003): *Kunskap och bemötande. Erfarenheter från en utbildning för hemtjänstpersonal*, Falun: Dalarnas forskningsråd.
- Sörensdotter, Renita (2010): "En störande, utmanande och obekvämd pedagogik. Om queerteoriernas relevans för en normbrytande undervisning", Janne Bromseth & Frida Darj (red.): *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Uppsala universitet, Centrum för genusvetenskap, Crossroads of knowledge 14.
- Quinn, Jocey (2003): *Powerful Subjects: Are Women Really Taking Over the University?*, Stoke on Trent: Trentham Books.

# DEN GENUSVETENSKAP- LIGA UNDERVISNINGENS BRÄNNPUNKT

– OM GRÄNSÖVERSKRIDANDE OCH (SJÄLV)REFLEKTION

*Berit Larsson*

Genus är en nyckeldimension i vårt privatliv, våra sociala relationer och vår kultur. Det är en arena där vi ställs inför svåra praktiska frågor som rör rättvisa, identitet och till och med överlevnad.

(R. Connell, *Om genus* 2009: 9)

Det här citatet illustrerar det genusvetenskapliga utbildnings- och undervisningsfältets komplexa position i skärningspunkten mellan kunskapsstoff och subjektiva perspektiv, mellan det politiska och det personliga. Connell sätter därmed också fingret på ett av genusvetenskapens återkommande inslag: mötet mellan levtt liv och vetenskapligt samtal i klassrummet.

Med utgångspunkt i mötet mellan det Connell kallar privatliv, identitet, rättvisa och överlevnad vill jag ställa frågan: Vad är genusvetenskap till för?

Ämnesfältets samhälls- och forskningspolitiska relevans i en orättfärdig och ojämsställd värld bedömer jag som uppenbar. Om jag därefter ser till min uppgift som universitetslärare har den flera dimensioner: att kvalificera genusstudenterna så att de blir anställnings- och användbara på arbetsmarknaden, att socialisera dem in i akademi och professioner som forskare och lärare och att göra det möjligt för dem att som subjekt bli mer autonoma och oberoende i tanke och handling. Även om dessa tre dimensioner överlappar varandra, har de skilda motivgrunder (Biesta 2011: 31). Jag kommer i det följande koncentrera mig på den tredje och sista dimensionen. Som feminist och kritisk pedagog anser jag att universitetsundervisning, liksom annan

undervisning, inte endast producerar kunskaper utan också politiska subjekt. I denna text kommer jag inte beskriva olika arbetsmetoder. I centrum placerar jag istället utbildningssituationen och dess undervisning som en möjlighet att om och om igen bli till som subjekt. Jag har valt att kalla dessa lärandeprocesser för en kritisk självreflektion och ett gränsöverskridande; det jag ser som den genusvetenskapliga undervisningens brännpunkt.

### **Genusvetenskap – ett utmanande ämne**

Eftersom genus är en nyckeldimension i människors liv kommer studenterna liksom lärarna till undervisningen med könade erfarenheter och olika föreställningar. Att som ny student i genusvetenskap få syn på sina egna attityder och normer och få vedertagna sanningar ifrågasatta, kan av en del upplevas som bekräftande och tillfredställande, av andra som hotfullt och problematiskt. Begrepps- och teoriutvecklingen inom ämnesfältet kan rentav störa genusstudentens identitets- och självuppfattning. Detta kan visserligen leda till nya kunskaper och insikter, till förändrade uppfattningar om både sig själv och omvärlden, men det sker sällan utan motstånd och ibland även med ett visst mått av aggressivitet. Studenter som väljer att studera genusvetenskap riskerar därtill att konfronteras i olika sammanhang, såväl innanför som utanför universitetet eller högskolan, och då och då hamna på kollisionskurs med en inte sällan fördomsfull och genusomedveten omgivning. Att genusstudenterna kan göras till måltavla för omgivningens genusfördomar, myter och ibland rena lögner, bör uppmärksammas när undervisningen planeras. Ett sätt att hantera situationen kan vara att genusstudenterna ges möjlighet att bilda mindre arbets- eller basgrupper, och att det i kursplaneringen ges god tid för samtal i anslutning till föreläsningar.

### **Att utgå från genusstudentens kunskande**

Det mesta av det vi lärt oss genom livet har säkert mer sällan skett i föreläsningssalar eller klassrum, utan i helt andra sammanhang. Det finns således inga studenter som inget vet, och eftersom studenter (liksom lärare) rör sig in, genom och ut ur

olika sammanhang bör undervisningen i genusvetenskap uppmärksamma de olika villkor som studenter och utbildning är inbäddade i, och fokusera mer på vad som sker i relationen *mellan* universitetet som lärandekontext och studenternas övriga lärandekontexter. Jag menar att det finns ett dialektiskt förhållande mellan olika kunskapskällor och studentens eget kunskapande eller bildande förmåga.

Det är mot studenternas kunskapsutveckling i och genom livaktiga relationer som jag i första hand riktar mitt pedagogiska intresse. Givet de ramar som omger undervisningen har jag som lärare möjlighet att i curriculum, i seminariediskussioner, varierande föreläsnings- och examinationsformer medverka till att skapa undervisningsrelationer som utmanar och inspirerar studenternas aktivitet och ansvar för det egna och andras kunskapsutveckling. Så kan man till exempel välja litteratur som inspirerar till reflektion, inbjuda föreläsare från andra verksamheter, diskutera filmer och populärlitteratur, låta studenternas genusvetenskapliga analyser av pågående relevanta utställningar/teaterföreläsningar/filmer et cetera utgöra underlag för examinationer. Studenterna kan göra kartläggningar och analyser av genusgöranden i miljöer utanför universitetet, pröva nya kunskaper och teorier på genusrelevanta fenomen och företeelser i det omgivande samhället. Av betydelse är att planera en undervisning med utgångspunkt i vad studenterna kan *göra* med sin kunskap, så att detta görande leder till att deras kunskaper utvecklas. Eventuella hinder för livaktiga och utmanande undervisningsrelationer ligger som jag ser det mest i lärarens (och studenternas) pedagogiska fantasi.

Kunskap har för mig inte en ursprunglig homogen utgångspunkt, istället växer den från alla möjliga punkter och åt alla möjliga håll. Studenterna uppfattas inte heller som tomma kärl som ska fyllas, som objekt för lärande, utan istället som medskapare av ny kunskap. Både studenter och lärare ses således som intellektuellt jämställda och som lärande subjekt.<sup>1</sup> Med en

---

1. Intellektuellt jämställd skall inte misstolkas som att de kunskapsmässigt är likställda.

sådan kunskapssyn blir min uppgift som lärare inte att förenkla och bedöma, utan att skapa situationer där studenterna övar sin förmåga att hantera perspektivrikedom och tolkningskonflikter. Den intressanta frågan blir inte *vad* genusstudenterna kan, utan istället vad som *kan göras* med det de kan. Hur de kan utveckla sina kunskaper inom ramen för sina genusvetenskapliga studier, men också vad de kan göra genom att tillämpa sitt kunnande i det omgivande samhället.

### Att som lärare välja utbildningens brännpunkt

Vi kan med andra ord inte bortse från de minnen, upplevelser, erfarenheter av och kunskaper om genustillhörigheter och genustillskrivningar som studenterna bär med sig, utan dessa måste snarare bilda undervisningens utgångspunkt. Detta får stor betydelse för var vi som lärare väljer att placera *utbildningens brännpunkt* och *hur* vi väljer att utforma undervisningen.

I min undervisning placerar jag brännpunkten i genusstudenternas kritiska reflektionsförmåga. Genom förmågan att växla perspektiv och bryta dem mot varandra, exponeras genusstudenterna för olika situationer och involveras i aktiviteter och "meningserbjudanden" som utmanar deras tänkande (Englund 1997: 142). Vi bör i sammanhanget synliggöra begrepp, relatera fenomen och samverkande maktordningar, visa på mångtydigheten hos fenomen och på vikten av att öva upp förmågan att skifta synsätt. Variationer i synsätt leder till att olika tolkningskonflikter synliggörs. När varierande relationsvävar, exempelvis studenters, lärares, universitets och omgivande samhällets olika berättelser, på detta sätt görs till en del av undervisningsinnehållet medverkar detta till att skapa den distans till det egna tänkandet som är en förutsättning för att kunna reflektera.<sup>2</sup>

---

2. Jag är kritisk till idén om det moderna suveräna subjektet, som en autonom, självtillräcklig, narcissistisk och logocentrerad entitet. Jag instämmer med de feministiska teoretiker som, i opposition till en västerländsk föreställning om ett omnipotent enskilt subjekt, fört fram idéer om hur subjektet performativt konstitueras i relation till andra.

Jag fokuserar i sammanhanget den kunskapsutveckling, den bildningsprocess, som sker mellan studenter, mellan studenter och lärare, men också i möten med omgivande samhällsinstitutioner. De som deltar i undervisningspraktiken finns där således som aktörer, handlande-görande, och inte som betraktare eller härmare.

### Undervisning som (själv)reflektion och gränsöverskridande

Utbildningens brännpunkt placerar jag alltså inte utanför eller innanför människor, utan mellan dem. Genusstudenternas förmåga att hantera likheter och olikheter inom sig själva och i förhållande till andra, och att tänka och kommunicera om världen i termer av maktrelationer och maktskillnader, blir då central. När studenter i undervisningssammanhang yttrar något som skapar kontroverser bör jag därför som lärare avstå från att vara direkt norm- eller värderingspåverkande, och istället välja en mer dialoginriktad strategi. En pedagogisk strategi som genom förhandling, dialog och ömsesidig förståelse av olika synsätt ger studenten möjlighet att praktisera, det jag vill benämna som politiskt tänkande.

Den demokratiska och pedagogiska uppgift som här antyds handlar således inte i första hand om att skapa konsensus, utan istället om att göra så att grupper som avviker eller marginaliseras skall kunna berätta sina egna berättelser och ingå i respektfulla dialoger med andra.

I mötet med det ännu inte kända, det främmande eller "den Andra", konfronteras studenten med både egna och andras gränser.<sup>3</sup> Denna process kan liknas vid ett arbete som tar sin utgångspunkt i studentens befintliga erfarenheter och identifikation, samtidigt som denna identifikation utmanas av det ännu inte kända. Just denna konfrontation eller detta möte kan

---

3. I mötet med det främmande eller den Andra konstitueras också den Andras "annanhet". Om misskännande, erkännande och vidkännande av "annanhet" se till exempel Victoria Farel, *Att vara utom sig inom sig: Charles Taylor, erkännande och Hegels aktualitet*. Göteborg: Glänta Produktion, 2008.



innebära ett ifrågasättande av det som utgör den egna identifikationens gränser.

Denna etisk-politiska dimension av utbildningen vill jag benämna som både ett minnesarbete, där studenter i sitt utbildningssammanhang använder och reflekterar över sitt eget och andras liv och erfarenheter, och ett gränsöverskridande, där studenterna i samma utbildningssammanhang utmanar grunderna för sin egen och andras identifikation.

Att förlägga utbildningens brännpunkt till gränsöverskridande och subjektifiering, och inte till repetition och bekräftelse av ett specifikt sätt att tala om och förhålla sig till världen, är förmodligen att öppna för utbildningssituationens grundläggande svaghet. Att hålla fast vid vikten av att tänka kritiskt, överskrida gränser och reflektera över den egna subjekspositionen innebär en process som inte låter studenterna bli immuna mot vad som skulle kunna påverka, störa och oroa dem i mötet med annanhet och skillnad. Det innebär också att utbildningssituationen ständigt befinner sig i rörelse. Utbildningens grundläggande svaghet handlar således inte om dess kvalificering eller socialisering utan om det som här benämnts som subjektifiering. Gert Biesta talar om en *avbrottets pedagogik* som ”en pedagogik som siktar på att hålla möjligheten till avbrott från den ’normala’ ordningen öppen” (Biesta 2011: 94).

### Genusutbildningens politiska dimension

Utbildning genererar med andra ord och som jag tidigare nämnt inte endast kunskaper utan också politiska subjekt. I detta sammanhang vill jag också betona vikten av att skilja mellan feminister engagerade i utbildning och lärande och ett allmänt tal om en ”feministisk pedagogik” i betydelsen en uppsättning metoder. Som lärare kan jag välja att bevara den rådande maktorrdningen, men som feminist och lärare väljer jag att engagera mig i en motmakt tillsammans med underordnade och marginaliserade individer. Detta tänkande och dessa politiska ideal har inte minst förespråkats och vidareutvecklats av feministiska teoretiker som bell hooks, Gayatri Spivak, Nira Yuval-Davis och Iris Marion Young, vilka sammanfogat utbildning

och lärande med politisk förändring (hooks 1994, Spivak 1993, Yuval-Davis 1998, Young 2000).

För att inte medverka i att reproducera naturaliserade föreställningar blir det därför viktigt att också se läraren som medskapare av normer. Förutom att detta fordrar mod kräver det också, som uttryckligen formulerats av Gayatri Spivak, att jag måste engagera mig i att av-lära mina egna privilegier (Spivak 1993). Detta är förvisso inget som normalt krävs eller ingår i en arbetsbeskrivning för lärare vid ett svenskt universitet. Likväl ser jag det som en helt central utgångspunkt i arbetet för en demokratisk och jämlik högre utbildning.

### *Referenser*

- Biesta, Gert (2011): *God utbildning i mätningens tidevarv*, Stockholm: Liber AB.
- Connell, Raewyn (2009): *Om genus*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Englund, Tomas. (1997): "Undervisning som meningserbjudande", Michael Uljens (red.): *Didaktik* s. 120-145, Lund: Studentlitteratur.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge.
- Fareld, Victoria (2008): *Att vara utom sig inom sig: Charles Taylor, erkännande och Hegels aktualitet*, Göteborg: Glänta Produktion.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): *Outside in the Teaching Machine*, New York & London: Routledge.
- Young, Iris Marion (2000): *Inclusion and Democracy*, Oxford: Oxford University Press.
- Yuval-Davis, Nira (1998): *Gender & Nation*, London, New Delhi & Thousand Oaks: Sage.

## Medverkande

**Kristina Andersson** disputerade i naturvetenskapernas didaktik 2011 med avhandlingen *Lärare för förändring - att synliggöra och utmana föreställningar om naturvetenskap och genus*. Hon är gästforskare vid Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet och tillträder en anställning som lektor i didaktik från årsskiftet.

**Janne Bromseth**, Ph. D., är verksam som lärare och forskare i genusvetenskap vid Stockholms universitet. Hon har arbetat med feministiska och normkritiska perspektiv på pedagogik i olika projekt sedan 2006, i organisationskontext såväl som på Uppsala och Stockholms universitet. Hon har redigerat antologin *Normkritisk pedagogik- makt, lärande och strategier för förändring* (2010, med Frida Darj).

**Annica Gullberg** disputerade i ämnet genetik 1996 men har på 2000-talet varit verksam forskare inom naturvetenskapernas didaktik. Hon är universitetslektor i biologi på Högskolan i Gävle och gästforskare på Centrum för genusvetenskap vid Uppsala universitet.

**Anita Hussénius** disputerade i organisk kemi 1990 och är i dag föreståndare och forskare vid Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet. Hon forskar om naturvetenskaplig verksamhet och undervisning utifrån feministiska och genusvetenskapliga perspektiv.

**Berit Larsson** är FD i genusvetenskap och pensionerad universitetslektor. Numera anställd som pedagogisk utvecklare vid Göteborgs Universitet. Hon är en av initiativtagarna till Kvinfolkhögskolan där hon arbetat sedan starten 1985. En viktig arbetsuppgift de senaste tjugo åren har varit att förmedla kunskaper mellan genusvetenskaplig forskning och folkbildning.

**Anna Lundberg** är FD, disputerade 2008 med en feministisk avhandling om komik; *Allt annat än allvar. Den komiska*

*kvinnliga grotesken i svensk samtida skrattekultur*. Lundberg är verksam som lärare och forskare vid Tema Genus, Linköpings universitet. Hennes pågående forskningsprojekt handlar om scenkonst och intersektionalitet. Hon är också redaktör för *Tidskrift för genusvetenskap*.

**Nina Lykke** är professor i genus och kultur på Tema Genus, Linköpings universitet. Hon har lång erfarenhet av att bygga utbildning i genusvetenskap. Hennes forskning har under senare år fokuserat på feministisk teori, och hon har inom detta område bland annat publicerat boken *Feminist Studies* (2010), som också finns utgiven på svenska *Genusforskning* (2009).


**Kerstin Norlander** är universitetslektor i genusvetenskap vid Umeå universitet och FD i ekonomisk historia. Norlanders forskningsintresse rör på vilket sätt socioekonomiska relationer är bekömda, vilket bl. a har behandlats i avhandlingen *Människor kring ett företag* (2000). För närvarande arbetar hon med ett feministiskt dagboksprojekt *Vi lämnar spår!* och en studie av Maja Lundgrens roman *Myggor och tigrar* från 2007.

**Renita Sörensdotter** är FD i socialantropologi och verksam som forskare och lärare i ämnet Genusvetenskap på Stockholms universitet. Sörensdotters forskning är framför allt inriktad på kropp, sexuell praktik, sexualiteter, kunskap och identitetsskapande. Hon arbetade tidigare på Stiftelsen Friends med att utveckla metoder för att skapa en normbrytande undervisning. Renita bedriver även eget företag och arbetar med organisationsutveckling.

**Ann Werner** är lektor i genusvetenskap på Södertörns högskola och forskar om musik, kön, ras, kropp och medier. Hon disputerade 2009 på Linköpings universitet med avhandlingen *Smittsamt: En kulturstudie av musikbruk bland tonårstjejer* och arbetar nu med forskningsprojektet ”Music use in the online media age”.

## EN SKRIFTSERIE OM GENUSVETENSKAP. NR 1.

Den här skriften handlar om genusvetenskapens pedagogiska och didaktiska verksamhet. Den handlar om vad som händer i det genusvetenskapliga klassrummet, hur lärandeprocesserna och utmaningarna ser ut och vad som betraktas som viktiga pedagogiska ställningstaganden. Den handlar om hur lärare i genusvetenskap på olika sätt arbetar för att skapa goda villkor för lärande, för alla, och den handlar om vad som är svårt i maktkritiska lärandeprocesser och vad som är den genusvetenskapliga pedagogikens styrkor.

Skriften ingår i en serie i fem delar om svensk genusvetenskap, utgiven av Nationella sekretariatet för genusforskning i samarbete med svenska genusforskare. 

Nationella sekretariatet för genusforskning  
Box 709  
405 30 Göteborg

ISBN: 978-91-980802-0-9