



EXAMENSARBETE

Hösten 2012

Sektionen för lärarutbildning

Kedjad vid könet

Diskurser kring genus i fem pedagogers resonemang

Författare

Hanna Senekovic
Sarah Gayle Harling

Handledare

Ingrid Lindahl

Examinator

Britten Ekstrand





C-uppsats, 15hp

Titel:

Författare:

Handledare:

Sektionen för lärarutbildning

Kedjad vid könet – Diskurser kring genus i fem pedagogers resonemang

Hanna Senekovic

Sarah Gayle Harling

Ingrid Lindahl

Abstrakt

Syftet med denna studie är att undersöka och problematisera diskurser som kommer till uttryck i pedagogers resonemang kring genusfrågor. Studiens ansats är feministisk poststrukturalism. Vi vill kunna identifiera och fördjupa förståelsen för språkligt burna värden i pedagogernas resonemang, eftersom dessa inverkar på hur elever förstår sig själva, andra och förhåller sig till varandra. Vi har för syfte att nå och synliggöra strukturer. För att uppnå syftet formulerades följande frågeställningar: Vilka diskurser rörande genusfrågor kan utläsas i pedagogers resonemang? Och hur kan de utlästa diskurserna förstås i förhållande till nationella krav i Lgr11? För att besvara frågeställningarna har vi genomfört en kvalitativ intervjustudie med fem pedagoger. Intervjuerna har sedan analyserats med inspiration av diskursanalytiska metoder. De diskurser som utlästs i pedagogernas resonemang har varit sådana som förklarar individer som olika beroende av könstillhörighet. I förhållande till framskrivelser i Lgr11 så förstår vi sådana diskurser som problematiska, eftersom de strider emot styrdokumentets krav.

Ämnesord: Feministisk poststrukturalism, genus, diskurs, makt, subjektifikation, performativitet



Innehåll

1 INTRODUKTION	5
1.1 BAKGRUND	5
1.2 PROBLEMFÖRMULERING	6
1.3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	6
2 LITTERATURGENOMGÅNG	8
2.1 LÄROPLANEN FÖR GRUNDSKOLAN, FÖRSKOLEKLASSEN OCH FRITIDSHEMMET	8
2.2 GENUSSYSTEMET	9
2.3 DET BLEV ETT BARN	11
2.4 HUR ÄR VEM?	12
2.4 SAMMANFATTNING	14
3 TEORETISK REFERENS RAM	16
3.1 FEMINISTISK POSTSTRUKTURALISM	16
3.1.1 <i>Diskurser och makt</i>	17
3.1.2 <i>Performativitet och subjektifikation</i>	19
4 METOD	21
4.1 URVAL	21
4.2 INSAMLING AV DET EMPIRISKA MATERIALET	21
4.2.1 <i>Etiska överväganden</i>	23
6 RESULTAT	26
6.1 GENUS, FÖR VEM OCH NÄR?	26
6.1.1 <i>Analys</i>	27
6.2 DEN ENA OCH DEN ANDRA	28
6.2.1 <i>Analys</i>	34
6.3 KÖNSMAKTSORDNING	37
6.3.1 <i>Analys</i>	40
6.4 DÄR GÅR GRÄNSEN	41
6.4.1 <i>Analys</i>	44
6.5 MOTSTRIDIGA DISKURSER	45
6.5.1 <i>Analys</i>	48
6.6 SAMMANFATTANDE KOMMENTARER	49
7 DISKUSSION	51
7.1 METODDISKUSSION	51
7.2 TROVÄRDIGHET OCH RIMLIGHET	51
7.3 RESULTATDISKUSSION	52
7.4 SLUTORD	56
REFERENSER	58
BILAGA 1	
BILAGA 2	

1 Introduktion

Vi som har skrivit denna uppsats heter Sarah Gayle Harling och Hanna Senekovic och läser båda till lärare för barn från 0-12 år vid Högskolan Kristianstad. Vi har ett starkt personligt engagemang och intresse för genusfrågor som grundar sig i egna observationer av både särbehandling och diskriminering av människor beroende på könstillhörighet. Vi upplever en allmän okunskap kring frågor som berör genus, vilka vi menar vara angelägna för alla människor. Att få leva och verka på lika villkor ser vi som en grundläggande demokratisk rättighet, och enligt oss gör det svenska samhällets könsnormer detta till en omöjlighet.

1.1 Bakgrund

Den som vågar ställa frågor om genusmedvetenhet på Sveriges skolor bemöts inte sällan av en suck. Att Sverige är ett av världens mest jämställda länder är ett vanligt argument för varför genusfrågor menas vara förlegade och uttjatade. Om detta stämmer eller ej låter vi förbli osagt, men även om det stämmer innebär detta per automatik inte att Sverige är ett jämställt land.

Den svenska skolan styrs av en läroplan som återkommande tar upp vikten av att arbeta genusmedvetet och att behandla elever lika oberoende av deras könstillhörighet (Skolverket, 2011). Vi har båda erfarenhet av arbete på skola både genom verksamhetsförlagd utbildning och genom vikariat. Trots läroplanens framskrivelser uppfattar vi att människors allmänna åsikt om genusfrågor i Sverige är att dessa inte är nödvändiga. I olika skolverksamheter ser vi dagligen exempel på snedsteg ur ett genusperspektiv, och menar därför att dessa frågor fortfarande är i högsta grad angelägna. Pedagoger följer exempelvis i olika avseenden inte läroplanens anvisningar om att behandla elever oberoende av könstillhörighet. Könstillhörighet är ett flitigt använt urvalsinstrument, både vid klassrumsaktiviteter och dagliga rutiner. Beroende på vilket kön elever har formar de led på olika platser. I samma anda besöker eleverna beroende på kön olika toaletter. I klassrumssituationer bemöts elever olika beroende på kön. Eleverna agerar själva utifrån egenskaper tillskrivna sin biologiska könstillhörighet, och förväntar sig att andra ska göra likadant. I klassrummet både tar och får elever med manlig könstillhörighet generellt sett större talutrymme. I flera klasser har elever med kvinnlig könstillhörighet observerats som tillbakadragna bland annat då de viskar när de får ordet. De konsekvenser vi ser att detta får, utöver det enligt oss självklara att barnen inte behandlas likvärdigt, är bland annat att detta hämmar och riskerar att bidra till ohälsa. Vi har

båda sett exempel på att elever i desperat behov av att besöka toaletten hellre står och plågat hoppar utanför en upptagen toalett än att använda den tillskriven det motsatta könet. Även då vi uppmanat eleven att gå in på den lediga toaletten ses detta inte som ett alternativ. Att en figur med antingen kjol eller byxor, ett ord eller en symbol på en dörr, kan ha en så hämmande effekt är för oss väldigt intressant. Vi ställer oss frågande till varför denna typ av uppdelning är nödvändig. Det finns så kallade tjejtoaletter, killtoaletter och handikaptoaletter. En uppdelning som vi i sig anser vara tragikomisk. I ena fallet anses biologiskt födda kvinnor och flickor, män och pojkar vara i stort behov av olika, men ändå identiska, rum att utföra sina behov i. Samtidigt verkar inte detta behov gälla människor med någon form av handikapp.

Det personliga pronomenet ”hen” har väckt starka, ofta negativa, reaktioner på senare tid. Frågan har även fått stort utrymme i media, och i debatterna uttrycker människor ofta åsikter i stil med att: ”Man är antingen pojke eller flicka, det går inte att komma ifrån”. Hen är ett könsneutralt pronomen, och ska vara ett komplement till ”hon” och ”han”. Pronomenet kan användas av en person som inte identifierar sig som antingen kvinna eller man (<http://www.ne.se/hen/1826342>, hämtat 12-12-17). Ordet används även som ett könsneutralt pronomen i till exempel text där persons kön är irrelevant eller oidentifierat. Hende-batten påvisar enligt oss tydligt att tvåkönsnormen är viktig för människor överlag, och vi ser kopplingar till frågor om könsroller och genus i dessa debatter. Ämnet genus är inte förlegat i dagens Sverige, utan i vår mening fortfarande viktigt att belysa.

1.2 Problemformulering

Föreställningar och begreppsvärldar som iscensätts av samhället utgör ramar som begränsar människans tänkande. De värden som pedagoger är bärare, och därmed även skapare av, påverkar elevernas syn på sig själva och andra som subjekt (Lenz Taguchi, 2004:25). Vi vill därför synliggöra vilka värderingar som finns hos yrkesverksamma lärare. Dessa har en läroplan att förhålla sig till i sin yrkesutövning och ska enligt denna ge elever samma möjligheter oberoende av könstillhörighet (Skolverket, 2011:8).

1.3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka och problematisera diskurser som kommer till uttryck i pedagogers resonemang kring genusfrågor. Vi vill kunna identifiera och fördjupa

förståelsen för språkligt burna värden i pedagogernas resonemang, eftersom dessa inverkar på hur elever förstår sig själva, andra och förhåller sig till varandra. Vi har för syfte att nå och synliggöra strukturer.

Bakgrunden till och syftet med denna studie har utmynnat i följande frågeställningar:

- Vilka diskurser rörande genusfrågor kan utläsas i pedagogers resonemang?
- Hur kan de utlästa diskurserna förstås i förhållande till nationella krav i Lgr11?

2 Litteraturgenomgång

I detta avsnitt presenteras litteratur och tidigare forskning som berör ämnesområdet genus. Kapitlet inleds med en beskrivning av var i läroplanen olika genusfrågor tas upp och berörs. Vidare beskrivs genussystemet, hur detta fungerar och upprätthålls. I nästkommande avsnitt presenteras positionsbestämningen ”kön” och skapandet av detta. Litteraturgenomgångens sista kapitel behandlar föreställningar om kvinnligt och manligt. I avsnittet redogörs även för hur dessa föreställningar om könsroller konstrueras.

2.1 Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet

Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet innehåller på olika punkter genus. Begrepp som används i läroplanen kring detta är: jämställdhet, kvinnor, män, kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, flickor, pojkar, kvinnligt, manligt, könsmonster, könstillhörighet och könsroller.

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

Skolverket, 2011:8

Skolan ska enligt Lgr11 förmedla och gestalta jämställdhet mellan kvinnor och män (Skolverket, 2011:7). Vidare ska ingen i skolan utsättas för diskriminering beroende på kön eller könsöverskridande identitet eller uttryck.

Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, /.../ könsöverskridande identitet eller uttryck /.../ eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas. /.../ intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.

Skolverket, 2011:7

Diskriminering av detta slag ska aktivt motverkas och bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. Skolverket (2011:8) säger i Lgr11 att skolan aktivt och

medvetet ska arbeta för kvinnor och mäns¹ lika rätt och möjligheter. Det framskrivs även att bemötandet och bedömningen av flickor och pojkar i skolan samt de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar att motverka traditionella könsmonster och ska ge alla elever utrymme att pröva och utveckla sina förmågor och intressen oberoende av könstillhörighet.

Även i kursplanerna för olika skolämnen finns kopplingar till arbete med genusfrågor. Ämnet religionskunskap syftar bland annat till att bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur olika religioner och livsåskådningar ser på frågor angående kön, jämställdhet, sexualitet och relationer (Skolverket, 2011:186). I det centrala innehållet för samtliga av de samhällsorienterande ämnena (religionskunskap, samhällskunskap, geografi och historia) står det att elever i åk 1-3 ska få undervisning om livsfrågor med betydelse för dem. Två av de exempel som anges är jämställdhet och könsroller. Som centralt innehåll i historia för elever i åk 4-6 beskrivs att likheter och skillnader i levnadsvillkor för barn, kvinnor och män ska behandlas (Skolverket, 2011:174). Elever i åk 4-6 ska få undervisning i samhällskunskap som behandlar familjen och olika samlevnadsformer, sexualitet, könsroller och jämställdhet (Skolverket, 2011:201).

Läroplanens framskrivelser påvisar att genusfrågor är angelägna att arbeta med och kring i skolan. Genusfrågor framträder i såväl kursplan och centralt innehåll som i skolans värdegrund. Skolan har ett ansvar att motverka traditionella könsmonster, och ska ge elever möjlighet att pröva och utveckla sina förmågor och intressen oberoende av könstillhörighet. Att läroplanen innehåller sådana framskrivelser är mycket intressant, då det påvisar att det finns en risk att människor behandlas olika beroende på könstillhörighet. Genom dessa framskrivelser menar vi att Lgr11 är bärare av diskurser som säger att traditionella könsmonster existerar, och att det enbart finns två erkända kön som mönstren kan vara kopplade till.

2.2 Genussystemet

Begreppet *genus* togs i bruk på 1960- och 1970-talen. Begreppet myntades för att skilja på biologiskt och socialt kön. Genus syftar till det sociala könet, kvinnligt och manligt som

¹ Då vi skriver ”kvinnor och män”, ”flickor och pojkar”, ”kvinnligt och manligt” eller liknande, har vi gjort ett medvetet val angående ordens ordningsföljd. Detta feministiska ställningstagande har vi gjort med hänsyn till vår teoretiska ansats och det faktum att det kvinnliga vanligtvis föregås av det manliga i svenskt språkbruk.

social och historiskt konstruerad företeelse (Angelfors & Schömer, 2009:15). Genussystemet bygger dels på dikotomi: kvinnligt och manligt föreställs som två tydligt åtskilda sorter (Hirdman, 2004:119). Det bygger även på hierarki, det kvinnliga framställs i förhållande till det manliga, vilket utgör norm. Det kvinnliga betraktas som mindre åtråvärt än det manliga idealet (Wallin Victorin, 2009:135). Hirdman (2004:118) beskriver att isärhållandet av kvinnor och män skapar mening eftersom det förenklar människans orientering i världen beroende på platser, sysslor och sorter. Det innebär även ett skapande av en könsmaktsordning, eftersom sort 1:s handlingar och intressen bekräftas i förhållande till motsatsen – sort 2:s.

Kvinnor beskrivs vara lika medskapande och medgörande varelser i genusystemet som män (Hirdman, 2004, 120). Hirdman (2004:121) framskriver att det i varje samhälle och i varje tid finns en form av kontrakt mellan könen. Dessa genuskontrakt innehåller mycket konkreta och ömsesidiga föreställningar om hur människor ska förhålla sig till varandra beroende på sin könstillhörighet i olika sammanhang. Vilka redskap tillhör vilken sorts människa i arbetet? Vem förväntas förföra och uppvakta i kärleken? Vilka ord är det tänkt att vilken typ av människa kan använda? Vilka kläder och hur långt hår möjliggörs vem att ha? Hamberg & Thurén (2002:10f) menar att genusforskning handlar om vad vi människor gör med det faktum att vi har sexuell reproduktion och därför tillhör ungefärligen två kön. Vi kategoriserar upp sysslor och resurser kring dessa två kön, fördelar makt och ställer upp teorier, till exempel religiösa och vetenskapliga. All denna genuskategorisering bidrar till synen på vem som kan eller vill göra vad, samt vad som uppfattas som kvinnligt och manligt (Hamberg & Thurén, 2002:10f).

Butler (2005:45) förklarar problematiken i förhållandet mellan det kulturellt konstruerade genus som ofta förknippas med den könade kroppen. Även om det skulle vara så att det enbart finns två köns kategorier, kvinna och man – så vore kopplingen till genusen kvinnligt och manligt ologisk enligt Butler. Detta eftersom det omöjligt kan finnas enbart två genus. En person med kvinnligt könsorgan anses inte nödvändigtvis vara kvinnlig i alla kulturella sammanhang, på samma sätt som en person med manligt könsorgan inte i alla kulturella sammanhang anses vara manlig. Vad författaren presenterar kan härledas till de klassiska kommentarerna kring vad som är en ”riktig” kvinna eller man, något som ofta uppstår i samband med kulturkrockar. I vissa kulturer anses det vara manligt att använda fysiska medel för att vinna respekt från ”sin kvinna”, medan en person från en annan kultur säger: ”En riktig

man höjer aldrig handen mot en kvinna”. Definitionen av kvinnligt och manligt kan variera oerhört beroende på kultur. Butler menar att eftersom det inte finns någon universellt rådande innebörd i begreppen kvinnligt och manligt, finns det ingen logik i att kategorisera efter två genus. Världen är inte antingen svart eller vit, utan det finns även en varierande skala av färgtoner.

2.3 Det blev ett barn

Klassificeringen ”kön” bedöms vara den som kommer före alla andra positionsbestämningar eller klassificeringar (Lenz Taguchi, 2004:11). Olikheter och likheter mellan könen är någonting som diskuteras av samhället i allmänhet. Nyfödda barn karaktäriseras beroende på sitt biologiska kön, den första fråga som ställs då ett barn har fötts är: ”Vad blev det för något?” och barnets subjektifikation börjar redan här. Senare i barnets liv uppvisar samhället olika generaliserade föreställningar av vad som är kvinnligt respektive manligt, vilka formar individens förståelse av sig själv och andra som subjekt. Denna process kallas för att bli ”gendered”, ”könad” eller ”förkönad” (Schömer, 2009:223). När ett barn föds med oklar könstillhörighet, menas inte barnet existera förrän det efter en komplicerad beslutsprocess fått ett kön fastställt/tilldelat sig. Det är först då det går att säga ”det blev en flicka” eller ”det blev en pojke” som barnets existens erkänns för släkt och bekanta (Lenz Taguchi, 2004:11).

Gens (2003:8) menar att det egentligen inte finns något biologiskt som föranleder dagens uppdelning av kön, och Fausto-Sterling som refereras av Lenz Taguchi (2004:75) sägs mena att det inte rimligen går att tala om två kön, inte heller flera eller multipla sådana. Vidare förklarar Gens (2003:8) att kön till allra största delen är en social egenskap, som uppstår på grund av förväntningar och säger att: ”Vi är kvinnor och män endast i förhållande till varandra.” Även De Beauvoirs välkända citat ”Man föds inte till kvinna, man blir det” (De Beauvoir, 1949:325) kan knytas till denna tes. Fausto-Sterling (Lenz Taguchi, 2004:75) sägs förklara att det mest lämpliga vore att helt avstå från könsbestämning som identifikationskriterium.

Björk (1996:9f) beskriver att kvinnor redan från födelsen och ända fram till döden deltar i en läroprocess där det ingår att bekräfta och skapa sin könsidentitet. Detta förstås även gälla de personer i samhället som kategoriseras som män, och som också genom hela sitt liv deltar i bekräftandet och skapandet av sin könsidentitet som just ”man”. De första tecknen på

kvinnlighet är de yttre attributen bröst och ett kvinnligt könsorgan. Trots detta ser människan enligt Björk (1996:9f) inte en naken kvinna som visar dessa attribut som den ultimata kvinnliga kvinnan. Författaren menar alltså att ordet *kvinnlighet* pekar mot en hel identitet som ”/.../ börjar i den nakna kvinnokroppens landskap men som slutar på en helt annan ort” (Björk, 1996:10). Vägen från den ”nakna kvinnan” till den ”kvinnliga kvinnan” kantas av berättelser om kvinnlighet som sedan samtliga personer med kvinnligt könsorgan och bröst måste förhålla sig till.

2.4 Hur är vem?

Gens (2003:8f) beskriver ett forskningsförsök som genomfördes i USA på 70-talet. Två olika paneler på 30 personer fick lyssna på ett band med samma nyfödda barns gråt. Den första panelen fick informationen att barnet var en pojke, och fick svara på varför de trodde att barnet grät. Den andra panelen fick samma fråga, men försöksledaren sa till denna panel att det var en flicka som grät. Samtliga personer i den första panelen förklarade att pojken grät eftersom han var arg. I den andra panelen svarade samtliga personer att flickan grät eftersom hon var ledsen. Samma försök har gjorts om både i Oslo i mitten på 90-talet och på ett sjukhus i Sverige och har visat samma resultat som i USA på 70-talet. Forskningsförsöket är intressant då detta överensstämmer med hur Gens (2003:10) vidare beskriver att könet nästan fullständigt avgör vårt förhållningssätt till andra människor. Gens ställer frågan: ”Hur länge tror du att du skulle stå ut att ha ett litet barn i famnen utan att få fråga om det är en flicka eller pojke?” Författaren menar att människor överlag hade velat fråga om barnets könstillhörighet efter en mycket kort stund. En könlös varelse är enligt författaren omöjlig för människor att förhålla sig till. Om någon möter en transvestit² (sic!) så går all energi åt till att lista ut om denna person är en kvinna eller man. Traditionellt tros det finnas en naturlig koppling mellan biologiskt kön och detta köns tillskrivna egenskaper.

De Beauvoir (2002:23) ser inte kvinnlighet och manlighet som av naturen givna fenomen, utan framskriver att dessa genus är konstruerade av samhälle och kultur. Föreställningar om könsroller har i tiden sett olika ut. Före upplysningen och långt in på 1800-talet ansågs egenskaper som att vara impulsiv, djuriskt affektiv, instinktiv, översexuell, liderlig och icke

² Gens (2003) använder ordet transvestit. Personligen menar vi att detta ord exkluderar andra transpersoner. Exemplet utesluter även de personer som inte identifierar sig som transpersoner men som ändå bryter mot normer kring sin könstillhörighet. Gens exemplifierar ett *möte*. Vi ställer därför även frågan om huruvida det går att tala om transpersoner alls i detta sammanhang. Hur vet jag i ett möte med en ny person huruvida denne identifierar sig som transvestit?

språkligt begåvad vara kvinnliga egenskaper. De sanna manliga egenskaperna var då förmågan att tänka och känna, samt förmågan till kyskhet och sexuellt avståndstagande samt förmågan att kunna behärska sig själv känslomässigt. Under senromantiken och i det moderna samhällets syn på kvinnligt och manligt bytte dessa föreställningar plats (Lenz Taguchi, 2004:145). Att vara snäll, tyst, omvårdnadsrationell och tycka om att leka med dockor menas i dagens samhälle vara kvinnliga egenskaper. De egenskaper som idag är förbundna med det manliga könet och som då tillskrivs pojkar är att vara utåtagerande, busig, vild och tekniskt intresserad. Dessa manliga egenskaper utgör norm, och flickan beskrivs därför sakna dessa (Schömer, 2009:223). De flesta flickor har en välutvecklad empatisk förmåga, då detta utvecklas genom att en människa får känslomässigt värdera situationer och vara lyhörda. Till skillnad från flickor övas pojkar inte på detta från födseln (Gens, 2003:44). Pojkar förklaras från födseln tillskrivas makt och kontroll, utan att denna behöver erövrats (Gens, 2003:21). Eftersom makten inte är erövrad är pojkarna ofta omedvetna om sin egen maktposition, denna ingår i mansrollen. Den som inte har någon maktposition har däremot lättare för att vara medveten om en sådan (Gens, 2003:22). Hartmann (2004:34f) beskriver kvinnans underordning och den manliga makten som inbyggt i samhällets funktionsordning. Dominansen av kvinnan grundas i männens hierarkiska relationer och solidaritet.

De Beauvoir (2002:336) beskriver förhållandet mellan kvinnor som ”varande-för-andra” och män som ”varande-för-sig”. Författaren skriver att flickor i barndomen lär sig att avsäga sig sin autonomi genom att behaga andra och samtidigt vilja behaga andra. De Beauvoir förklarar att detta öde påtvingas flickan av samhället och de som uppfostrar henne, snarare än att det är något biologiskt givet. I kontrast till flickor existerar pojkar som fria mot världen. De beskrivs som stolta över sin kropp och vad de med denna kan företa sig genom lek, idrott, kamp och utmaningar. Samtidigt lär pojken sig ”våldets hårda läxa” där han lär sig ta emot slag, förakta smärta och undertrycka sina tårar.

Björk (1996:11) skriver om hur de associationer som ord har påverkar de föreställningar människor har och deras liv. Ordet kvinna kan till exempel ge associationer som ”den som föder barn”, ”den som känner omsorg”, ”den som är vacker” och ”den som kan tala om känslor”. Dessa associationer skapar förväntningar vilket i sin tur formar kvinnors liv och personligheter. Då kvinnlighet anses ha ett lägre värde än manlighet, som utgör norm, skriver Lenz Taguchi (2004:45f) att flickan själv uppfattar kvinnlighet som underlägset manligheten. Även kvinnan nedvärderar det kvinnliga och uppvärderar därför det manliga både medvetet

och omedvetet. Kvinnor dömer alltså sig själva, och fördömer varandra utifrån den övervärderade manligheten. Lenz Taguchi menar att detta är grundproblemet i jämställdhetsproblematiken. Om jämställdhet ska kunna uppnås måste kvinnan själv komma ifrån den manliga normen. I nästan alla kända kulturer ges kvinnan ett lägre värde. Historiskt sett har den hälft av jordens befolkning som generellt sett kan bära och föda barn varit underordnad. Detta har inneburit att specifika roller och beteendemönster har tillskrivits kvinnor i tusentals år. Kvinnlighet ses som en skillnad i relation till "ma(ä)n(sk)ligheten" (Lenz Taguchi, 2004, 11f).

Det dominerande budskapet i samhället väger ofta tyngre än egentliga erfarenheter (Lenz Taguchi, 2004:97). Lenz Taguchi ger ett exempel på när den egna sonen, som vid tillfället var 11 år, sade att pojkar är bättre än flickor på all idrott - endast dagarna efter att två flickor sprungit snabbare än honom och hoppat längre än flertalet pojkar på skolgymnastiken. Författaren menar att på grund av denna uttalade diskursiva norm kommer det i längden bli allt svårare för flickorna att hålla fast i den självuppfattning som behövs för att de i praktiken ska kunna fortsätta hoppa längre och springa snabbare än pojkarna. "Det är ju inte riktigt *meningen* att de ska det". Inte sällan delas flickor och pojkar upp i olika grupper på gymnastiken, då flickorna sägs vara negativt inställda till de "hårda bollsporter" som pojkarna sägs intressera sig för (Lenz Taguchi, 2004:97). Författaren undrar hur dessa könade betydelser påverkar de barn som inte passar in i dessa förutbestämda fack. Hur känns det för flickan som älskar bollsport eller pojken som inte gör det?

2.4 Sammanfattning

Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet framskriver i värdegrund, kursplaner och centralt innehåll att genusfrågor ska behandlas i skolan. Lgr11 beskriver även att bemötande och bedömning av flickor och pojkar bidrar till att forma uppfattningar om kvinnligt och manligt. Eleverna ska därför ges möjlighet att utvecklas och lära oberoende av könstillhörighet. Begreppet genus beskriver det sociala könet. Detta bygger såväl på dikotomi som hierarki, det existerar två kön som förstås i förhållande till varandra. I denna dikotomi förstås det manliga vara överlägset det kvinnliga. Sysslor, resurser, makt med mera ställs upp kring könen, trots att forskare menar att tvåkönsnormen inte är rimlig. Kön menas till stor del vara en social egenskap snarare än biologisk. Bakgrunden till denna sociala egenskap är

processer av skapande och bekräftande av könsidentitet, någonting som både individen själv och omgivningen är delaktiga i.

3 Teoretisk referensram

Den teoretiska referensram som valts som utgångspunkt för denna studie är den feministiska poststrukturalismen, vilken ifrågasätter kategorierna kvinnligt och manligt och eftersträvar ett upplösande eller överskridande av detta kategoriseringssystem (Lenz Taguchi, 2004:16f). Nedan redogörs för vad teorin i sig innebär, med de begrepp som är centrala för densamma: subjektifikation, performativitet, diskurs och makt.

3.1 Feministisk poststrukturalism

Den feministiska poststrukturalismen beskrivs ofta som en ”tredje vågens feminism”, och skiljer sig från de tidigare *liberalt* och *radikalt* feministiska perspektiven. Den liberala feminismen handlar kort sagt om en vilja att höja kvinnans status så att den blir likvärdig mannen, alltså en jämställning av könen. Den radikala feminismen å andra sidan upphöjer kvinnan och det kvinnliga jämfört med det manliga, och eftersträvar således inte samma jämställdhet mellan könen. Den feministiska poststrukturalismen, vilken denna studie utgår ifrån, innebär ett *ifrågasättande* av kategorierna kvinnligt och manligt, och en vilja att *upplösa* eller *överskrida* detta bipolära kategoriseringssystem (Lenz Taguchi, 2004:16f).

Den feministisk poststrukturella diskursen, däremot, ifrågasätter och vill överskrida eller lösa upp kategorierna manligt och kvinnligt. Genom att synliggöra hur de är konstituerade kan de överskridas och utvidgas till fler sätt att vara.

(Lenz Taguchi, 2004:15)

Genom den feministiska poststrukturalismen utmanas det traditionellt feministiska tankesättet genom att tillägga att alla sanningar är beroende av diskurser, diskursen i sig är vad som konstituerar och producerar objekt- och subjektpositioner (Eldén, 2005:67).

Den feministiska poststrukturalismen menas innebära en ständigt pågående praktik av värde- och kategoriseringsupplösning. Dessa upplösningar skriver Lenz Taguchi (2004:14) behöver utövas och repeteras upprepade gånger, oupphörligen för att alla människor ska kunna verka och leva etiskt likvärdigt. Det sociala identitetsskapandet påverkas av hur flickor och pojkar konstrueras språkligt. Detta handlar om hur vi talar till barn, men också hur vi talar om barn beroende på deras könstillhörighet (Carlsson & Linnér, 2009:163). Med ett

poststrukturalistiskt synsätt menas att alla språkliga uttryck utgöra en sorts förståelser till hur vi förstår oss själva – men också fenomen i vår omvärld (Lenz Taguchi, 2004:54).

Lenz Taguchi (2004:54f) förklarar att poststrukturalismen innebär ett förkastande av de universellt givna sanningarna som sägs finnas där ute. Författaren framskriver att det enda som kan säga oss något om världen och oss själva grundas i språket, och att alla språkliga uttryck med ett poststrukturellt synsätt utgör förståelser eller kommentarer till hur vi förstår oss själva och fenomen i vår omvärld. Språket anses i ett feministiskt poststrukturellt tänkande vara något högst politiskt och kontextberoende, det menas aldrig vara passivt eller neutralt (Eldén, 2005:67). Då någon till exempel säger ”chef” ingår föreställningar i begreppet om att normen förklarar chefen som manlig. Avses en kvinnlig chef måste ordet ”kvinnlig” tilläggas för att förtydliga. Detta kan jämföras med fotboll och damfotboll, och samma sak gäller då någon säger sig ha en ”sambo”, är det en kvinna som gör detta förväntas det vara en man hon talar om, tills hon exempelvis kallar sambon för Marie. Begrepp som ”sambo”, ”fotboll” eller ”chef” har mer eller mindre överenskomna definitioner i olika sammanhang. Varje dag utbyter vi ord med andra människor. Detta betyder dock inte att vi själva och alla andra delar dessa ords innebörder, men ändå utgår vi i samtalet med andra från att vår egen tolkning och betydelse är den allmängiltiga. När vi talar om någonting och får ett ”ja, precis” tillbaks, utgår vi genast från att personen bekräftar just vår egen tolkning av och förstår det vi talar om, medan personen i själva fallet utgår ifrån sin egen tolkning (Lenz Taguchi, 2004:94f).

3.1.1 Diskurser och makt

Diskurser är enligt Foucault (2008:181f) inte enbart de saker som sägs eller sättet de sägs på. Diskursen finns lika mycket i det som inte sägs, i människors attityder, sätt att vara och i beteendemönster. Författaren menar vidare att diskurser är vapen för makt, kontroll, underkuvande, kvalificering och diskvalificering. Diskursbegreppet förklaras innebära makt som uppstår av själva det förhållandet att vi talar, använder egna och andras ord samt ord som andra förstår och godtar. Diskurser handlar om vad som är tänkbart för människan, och varför just det är tänkbart. Börjesson & Palmblad (2007:10, 14) beskriver att så fort språk används konstrueras också ”sanningar” – diskurser. Dessa diskurser går igen på flera platser, och kan även ha en betydande utsträckning i tid. I ett poststrukturellt sammanhang syftar begreppet diskurs till de innebörder och betydelser i det som sägs och skrivs, vad vi menar och hur det påverkar hur vi handlar, snarare än det som konkret sägs och skrivs vilket begreppet i många

andra sammanhang betyder (Lenz Taguchi, 2004:15). Diskurser handlar både om vad som sägs i olika sammanhang, men även vad som gör det möjligt att sägas. Börjesson & Palmblad (2007:12) beskriver att diskurser kan vara ”tankepolis som skymmer utsikten”, men även inspiratörer och meningsgivare. I form av associationer, logiker och sammanhang skapar diskurserna nämligen även nytt och orienterar människors handlande. Diskurser är föränderliga, liksom språket, och därmed hade våra världsbilder och identiteter kunnat vara annorlunda – genom att andra diskurser varit rådande. Då hade diskurserna gjort andra gränsdragningar (Börjesson & Palmblad, 2007:8). Den som kallas för ”kvinna” har med säkerhet inte enbart egenskaper som av sin kultur tillskrivs en kvinna, ändå förutsätts kvinnor representera en gemensam identitet. Detta är i praktiken omöjligt, eftersom genus påverkas av olika diskurser på olika platser i världen (Butler, 2005:40). Diskurser är bundna till sociala och historiska sammanhang. Synen på ett lärande och könat subjekt har utgjort dominerande diskurs i många olika sammanhang, på olika platser genom tiderna (Lenz Taguchi, 2004:15f). Människan är ett lärande subjekt livet igenom, vilket innebär att vi ständigt lär oss i mötet med kulturen och med andra människor omkring oss. Vi lär oss i mötet med miljön, tingen, arkitekturen, materialen och möbleringen, samt i mötet med familj och vänner. Författaren ställer sig frågan vad det är för föreställningar och idéer som ligger till grund för de ”sanningar” man tror sig ha (Lenz Taguchi 2004:9).

Lenz Taguchi (2004:179) skriver om jämställdhet, och säger att bara för att det finns lika många kvinnliga som manliga kroppar i en organisation betyder inte detta att organisationen är jämställd. Ett beteende kopplat till kvinnlighet kan fortfarande enligt den rådande diskursen värderas som svagt. Diskursens värderingar i förhållande till kvinnligt och manligt har inte förändrats med detta. Den diskursiva makten produceras både utifrån och inifrån individen (Lenz Taguchi 2004:62). Utifrån produceras den diskursiva makten genom ett kollektiv av individers föreställningar. Den diskursiva makten produceras inifrån individen genom dennes tänkande och agerande i förhållande till dominerande föreställningar, vilket kallas för subjektifikationsprocessen.

Det feministiskt poststrukturella subjektet görs, men gör också sig själv med hjälp av de betydelsebärande diskurserna i mänskliga uttrycksformer.

(Lenz Taguchi, 2004:69)

Feministisk poststrukturalism visar på hur diskursernas makt tvingar in oss i mallar för hur vi ska vara som biologiskt född kvinna eller man. Samtidigt gör den så att vi själva aktivt tar upp dessa värden och normer och försöker passa in i dessa mallar genom hur vi handlar och tänker (Lenz Taguchi, 2004:16). Lenz Taguchi (2004:71) menar att diskurser är motstridiga, vilket också innebär att vi som subjekt är detta. Med andra ord kan vi tänka, tycka och handla på ett visst sätt i en situation och göra motsatsen i en annan. Detta menas bero på att de flesta av oss fått tillgång till motstridiga diskurser.

3.1.2 Performativitet och subjektifikation

Performativitet (Butler, 2007:28) kan jämföras med begreppet ”agerande”. Dock handlar det om agerandet i vardagliga sammanhang. Genom att vänja oss vid vissa handlingsmönster på grund av hur vi tänker och gör dagligen skapas en föreställning om det tänkbara för oss själva och andra. Vi både görs och gör oss själva till subjekt genom att handla och tänka oss fram till de vi vill eller får möjligheten att vara. Att göra sin subjektivitet är en lärandeprocess och vi lär oss vara ett subjekt i olika sammanhang som till exempel i familjen, på jobbet, med vännerna eller i skolan. På samma sätt lär vi oss att göra oss till ett kvinnligt eller manligt subjekt och handla och tänka utefter detta (Lenz Taguchi, 2004:10). Butler (2007:28) talar om genusperformativitet och beskriver att detta sker dels genom att individer är fångna i föreställningar beträffande genus, och att detta frambringas genom förväntningar. Genusperformativitet sker även genom upprepade handlingar, vilket gör att förväntningar beroende på genus blir naturliga. De förväntningar om genus som finns har alltså skapats genom performativa handlingar, och återkommit upprepade gånger i olika sammanhang.

Subjektet förstår och handlar med utgångspunkt från lagbundna strukturer, biologiskt, genetiskt, psykologiskt, språkligt eller samhälleligt/kulturellt nedlagda, som utgör villkoren för vad ett subjekt är och kan vara.

(Lenz Taguchi, 2004:26)

Butler (2005:48f) förklarar att genus konstrueras, och går sedan vidare in på diskussionen om vad denna konstruktion faktiskt innebär. Kroppen kan både ses som en passiv mottagare av kulturella värderingar eller betydelser av genus, och som en aktör i sammanhanget – där subjektet målinriktat och med en tolkande vilja ger sig själv en kulturell betydelse. Lenz Taguchi (2004:10) menar att människan lär sig att vara ett subjekt. Detta genom att tänka och handla sig fram till den person som man vill, kan, ges möjlighet till eller får vara i olika

sammanhang. Människan lär sig i samband med detta att vara och göra sig till ett kvinnligt respektive manligt subjekt, genom att handla, tänka och vara som en kvinna eller man i olika sammanhang. Det är inte enbart samhälleliga föreställningar som ligger till grund för människans skapande av subjekt, utan även att individen själv aktivt tar upp både åtråvärda och kulturella värden och normer. Subjektet är aldrig redan givet eller enbart en produkt av strukturerna i samhället, utan utvecklas genom ett aktivt och reflekterat förhållande till konstituerandet av den egna subjektiviteten (Lenz Taguchi, 2004:17). Samhällets vetenskaper iscensätter föreställnings- och begreppsvärldar som utgör ramarna för vårt tänkande. Det är svårt för människan att tänka utanför dessa föreställnings- och begreppsvärldar. De föreställningar som till exempel lärare och lärarutbildare har bidrar även till hur deras elever kommer att förstå sig själva (Lenz Taguchi, 2004:25).

För flickor och pojkar är kroppen framför allt uttryck för en subjektivitet, det redskap som förmedlar uppfattningen av världen; de tar till sig världen genom ögonen och händerna och inte genom könsdelarna.

(De Beauvoir, 2002:325)

Lenz Taguchi (2004:98) beskriver även att skolmiljö, till exempel möblering, arkitektur, organisation av tid och rum och material, skapar barns subjektivitet. De vardagliga sakerna i skolmiljön är laddade med kön utan att de flesta av oss reflekterar kring detta. En flicka som rör runt i sandlådan uppfattas och uppmuntras leka en fantasilek, till exempel matlagning till dockan, medan samma runtrörande i sanden utfört av en pojke uppfattas som experimenterande eller utforskande. Författaren beskriver vidare att vi inte kan veta vad kvinnor skulle kunna uppnå eller vad det skulle kunna innebära att vara kvinna om de hade fått växa upp på samma livsvillkor som män. Vi vet inte hur långt kvinnliga idrottare hade kunnat gå jämfört med manliga idrottare om vi inte redan från start haft olika förväntningar på människor beroende på deras könstillhörighet. Barn använder sig av och tar upp våra förutfattade meningar och förväntningar och skapar i sin tur sin egen könade subjektivitet. Detta har sedan betydelse för hur de är, blir i framtiden och genom livet strävar efter att vara.

4 Metod

För att söka svar på studiens tidigare presenterade frågeställningar har vi valt att genomföra en kvalitativ intervjustudie. Detta då vi önskar gå på djupet i våra frågor och analysera oss fram till en förståelse för rådande diskurser gällande genusfrågor. Den kvalitativa forskningen förstås ofta ge en djupare förståelse för sociala fenomen, och kännetecknas bland annat av att innehålla bilder och ord istället för siffror (Ryen, 2004:15f). Nedan beskrivs och motiveras studiens metoder mer utförligt. Inledningsvis presenteras studiens urvalsgrupp. Därefter redogörs för insamlingsmetoder, och under nästkommande rubrik presenteras hur det insamlade materialet har analyserats.

4.1 Urval

För att samla empiriskt material till studien genomfördes intervjuer med fem låg- och mellanstadielärare som har gemensamt att de arbetar efter Lgr11. Pedagogerna kontaktades av oss via e-post och tilldelades ett informationsbrev³ som beskriver vår studie. Efter godkännande av medverkan avtalades en intervjutid med varje pedagog. Intervjuerna utspelade sig under vecka 46-49 år 2012.

4.2 Insamling av det empiriska materialet

För att samla empiriskt material till vår studie genomfördes semistrukturerade intervjuer. Intervjun anses vara en lämplig metod för kvalitativa undersökningar eftersom den med stor sannolikhet når människors åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter (Denscombe, 2009:232f). Inför intervjun förbereddes frågor⁴ utifrån olika ämnen som blev gemensamma för alla av informanterna, men under själva intervjun ställdes följdfrågor beroende på vad den specifika informanten önskades utveckla. En för stram struktur i intervjuguiden riskerar att göra forskaren blind för de fenomen som är viktiga för undersökningsspersonen (Ryen, 2004:44). I den semistrukturerade intervjun är det viktigt att intervjuaren är flexibel gällande ämnenas ordningsföljd, och att låta informanterna utveckla sina personliga idéer och resonemang (Denscombe, 2009:234f). Informanterna resonerade kring intervjufrågorna efter sin egen kulturella och sociala verklighet. Intervjuerna var av personlig karaktär vilket innebär att det var ett möte mellan forskare och informant. Fördelen med denna typ av intervju är att

³ Missivbrevet finns som Bilaga 1.

⁴ Intervjuguiden finns som Bilaga 2.

de uppfattningar och synpunkter som gestaltas kommer från en källa. Detta förenklar lokaliseringen av särskilda idéer till vissa bestämda människor (Denscombe, 2009:235).

Samtliga intervjuer spelades in som ljudfiler, för att sedan transkriberas för vidare analys. Inför intervjuerna kontrollerades inspelningsutrustningen genom att två ljudsekvenser på 45 respektive 62 minuter spelades in. Under inspelningarna utreddes ljudutrustningens kapacitet genom inspelning av ljud av olika karaktär. Exempelvis spelades tal in på olika avstånd från inspelningsutrustningen, samt med och utan bakgrundsljud. Denscombe (2009:260) skriver att det vid en intervju är viktigt att säkerställa att inspelningsutrustningen är tillräcklig för att ge en fullgod återgivning av ljud. Vidare menas att det är viktigt att ha tillräcklig minneskapacitet och en pålitlig strömkälla eller batteritid. Anledningen till valet att spela in två långa ljudfiler var att undersöka hur långa, och hur många filer som var möjligt att lagra, samt huruvida batterikapaciteten var tillräcklig. Även att testinspelningarna gick att överföra till dator och spelas upp på densamma kontrollerades. Dessa kontroller genomfördes för att säkerställa att inspelningarna skulle vara genomförbara och även att kvaliteten på inspelningarna av intervjuerna skulle vara tillräckligt god för att möjliggöra transkribering. Denscombe (2009:259) beskriver att det vore ett ”kardinalfel” att inte i förväg kontrollera att utrustningen fungerar. Detta då intervjutillfällena är engångsföreteelser. Det går aldrig att upprepa samma diskussioner och insamla samma material vid ett annat tillfälle.

Under intervjun medverkade vi båda, men i olika roller vid olika intervjutillfällen. Den ena intervjuade medan den andra agerade observatör och förde kompletterande anteckningar, som stöd för bearbetningen av materialet. Kompletterande fältanteckningar kan återge sådant som en ren ljudupptagning missar, såsom kontext, klimat, atmsfär eller icke verbal kommunikation (Denscombe, 2009:258). Intervjuandet delades upp så jämnt som möjligt, men på grund av att det ojämna antalet informanter innebar höll den ena av uppsatsskribenterna i två intervjuer, och den andra i tre. För att upprätthålla en bekväm stämning under intervjuerna inleddes dessa med spontant småprat mellan informanterna och oss. Detta samtal kunde beröra någonting som intervjupersonen själv tog upp, men leddes sedan in på att beskriva studien och dess syfte. Denscombe (2009:255) menar att det även före intervjun bör finnas möjlighet att hälsa på varandra och att upprepa studiens syfte, och behandlingen av det insamlade materialet. Innan intervjun säkerställdes att intervjupersonen godtog ljudupptagningen.

4.2.1 Etiska överväganden

Då forskning bedrivs måste forskaren iaktta vissa etiska principer. Vetenskapsrådet (2002) har fastställt fyra krav vilka iakttagits under studiens gång. *Informationskravet* säger att de personer som berörs av studien måste informeras om vad denna innebär. Samtliga informanter har delgetts studiens syfte i ett missivbrev. Studiens syfte upprepas även för informanterna inför de intervjuer som är grunden till insamlande av studiens empiriska material. *Samtyckeskravet* säger att inga studier får bedrivas utan informanternas vetskap och därefter godkännande. Alla informanter som deltar i våra studier gör därför detta på frivilliga grunder och de kommer att informeras om att de när de vill under studiens gång kan avbryta sitt deltagande. *Konfidentialitetskravet* innebär att forskarens informanter ska ges konfidentialitet. Detta genom att deras personuppgifter förvaras på ett sådant sätt att de inte nås av obehöriga. Våra intervjupersoner har blivit informerade om att deras uppgifter kommer att behandlas på detta sätt. I uppsatsen kommer intervjupersonerna ges fingerade namn, och det insamlade materialet kommer efter att uppsatsen godkänts att förstöras. Intervjupersonerna kommer inte att beskrivas så att de på något sätt riskerar att avslöjas. Det är enligt Denscombe (2009:204) svårt att garantera informanterna anonymitet, och det är av den anledningen som konfidentialitet utlovats. *Nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002) säger att det empiriska materialet endast får användas i forskningssyfte. Det empiriska material som samlas in för denna studie kommer inte att användas i något annat sammanhang.

4.3 Diskursanalys

Diskursanalysen menar vi kan vara relevant för vår studie eftersom den syftar till att avslöja hur språket:

- skapar mening
- innehåller dolda budskap
- reflekterar, genererar och förstärker kulturella budskap
- involverar läsaren som en aktiv och inte passiv tolkare av budskapets innehåll

(Denscombe, 2009:394)

Diskursanalysen kan beskrivas på flera sätt, och kan i vår studie beskrivas som ett redskap för att få fördjupad förståelse för vilka innebörder och värden som finns i den pedagogiska verksamheten. Därigenom förväntas en förståelse för vilka maktordningar som finns i verksamheten, med pedagoger som bärare och medskapare av diskursiva budskap och innebörder. För att diskursanalysen ska vara möjlig att genomföra krävs att den grundas på i

förhand antagna föreställningar om samhället, kulturen och så vidare (Denscombe, 2009:395). De antaganden som analysen grundas i är den feministiskt poststrukturella teorin. Detta eftersom vi väljer att betrakta könsroller som sociala konstruktioner, vilket överensstämmer med grundtanken inom den valda teorin. Vår analys har hämtat inspiration från ett diskursanalytiskt synsätt, som motiverats ovan. Dock följer det analytiska tillvägagångssättet inte detta synsätt fullt ut. Här beskrivs gången i den analytiska processen:

1. Transkribering
2. Genomläsning
3. Uppmärksammande av språkliga teman och mönster
4. Analys kopplad till teori

Intervjuerna transkriberades till sin helhet, för att inte riskera att gå miste om något i dessa. Vi deltog båda i transkriberingen av samtliga intervjuer genom att bolla dessa emellan oss, för att säkerställa att transkriberingen blev korrekt. Båda transkriberade olika intervjuer och båda kontrollerade den andres transkriberingar med ljudfilen som stöd. Allt originalmaterial säkerhetskopierades till två olika datorer samt på ett usb-minne, detta eftersom kvalitativt material är oersättligt (Denscombe, 2009:370). Efter transkriberingen av intervjuerna påbörjades analysen. Börjesson & Palmblad (2007:10) skriver att så snart språk används har verklighet konstruerats. En diskursanalys görs med utgångspunkten att all kunskap är socialt konstruerad och att denna aldrig avspeglar en entydig verklighet (Börjesson & Palmblad, 2007:9). Det enda forskaren kan göra är att analysera människors olika föreställningar, uppfattningar och förklaringar av olika fenomen och vad dessa får för konsekvenser i olika sammanhang (Börjesson & Palmblad, 2007:9). Diskursanalysen syftar till att urskilja hur det talas om verkligheten, för att därefter kunna förstå de villkor som gör diskurserna möjliga (Börjesson & Palmblad, 2007:9f). Vi ville urskilja versioner i informanternas resonemang, och ställa dessa i relation till varandra. Diskurser är kulturellt och socialt förbundna, och aktiveras eller sätts i rörelse av människor (Börjesson & Palmblad, 2007:12). Informanternas språk och deras utsagor kan kopplas till olika diskurser och fält. I vår analys studerades kategoriseringar och antaganden om det normala och det avvikande. Detta för att problematisera hur dessa antaganden skapas och vilken funktion de fyller mot de sociala processer som återskapar dem. De oreflekterade antagandena är de mest intressanta då dessa fått en självklarhetsprägel, vilket gör dem till kraftfulla redskap i förhandlet av verklighetsuppfattningar och de handlingar som anses rimliga och riktiga. ”Det handlar om att

syna det som vanligen tas för givet.” (Forkby, 2007:75). I analysen söktes efter gemensamma teman och mönster i de intervjuades resonemang. Vi var intresserade av att ta reda på *hur* det talades kring genusfrågor och vilka föreställningar som synliggjordes. Därefter studerades det hur det som sagts gestaltades som logiskt, objektivt och trovärdigt. Fokus låg på hur de intervjuade uttryckte sig så att bakgrunden till de diskurser och sanningar som framträdde kunde förstås.

6 Resultat

Nedan presenteras resultatet av den empiriska studie som genomförts i samband med studien. Utifrån studiens ansats har särskilt intressanta teman valts ut ur empirin, och dessa teman analyseras i detta avsnitt var för sig. Det första temat som behandlas handlar om för vem genusfrågor är angelägna. Vidare följer ett annat tema som handlar om hur pedagogerna beskriver kvinnligt och manligt. Det tredje temat handlar om hur ett maktperspektiv har kunnat utläsas i det empiriska materialet. Därefter framskrivs ett tema som påvisar i vilka sammanhang som gränsen anses vara nådd för hur långt genusfrågor kan tas. Slutligen presenteras och analyseras ett tema som handlar om hur motstridiga diskurser har kunnat utläsas i det empiriska materialet.

6.1 Genus, för vem och när?

Pedagogerna förstår begreppet genus på liknande sätt. Alla nämner att flickor och pojkar ska ges lika möjligheter. Pedagogerna tror också samstämmigt att arbete med genusfrågor behövs. De ses dock inte som lika aktuella för alla. Äldre människor beskrivs som en grupp som antas vara sämre på att förhålla sig korrekt ur ett genusperspektiv. Ytterligare en aspekt som tas upp av informanterna är människor från andra kulturer. Det sägs att Sverige har kommit långt i jämförelse med andra länder, och att framskrivelse i läroplanen kan vara till stöd för att argumentera för sitt förhållningssätt gentemot föräldrar som är emot arbete med genusfrågor.

Grön: Om man tittar runt om i världen så finns det otroliga könsroller och här i Sverige har vi väl ändå kommit rätt så långt jämfört med många, många andra länder /.../

Blå: Det är väl inte fel att det finns med där men för oss, med den kulturen som vi har, så är det ju självklarhet att det ska va... /.../ men idag som skolorna ser ut med så många olika nationaliteter och så många olika kulturer så kan det ju liksom vara viktigt att det finns med i kursplanen /.../

Den sist citerade informanten beskriver dock att samhällets budskap om kvinnligt och manligt kanske ”gör att vi blir de vi blir”, trots att vi ”pratar genus” och ”vad står det i kursplan och sånt”. Informanterna ser olika möjliga vägar för att arbeta med genusfrågor. En av dem säger sig inte ha tagit upp ett temaarbete med genus, men försöker däremot vara medveten i sitt sätt att tänka och behandla barnen.

Gul: Jag, jag försöker vara medveten i mitt sätt att tänka när jag behandlar barnen men inte att jag har tagit upp ett temaarbete genus eller så /.../

Även en annan av informanterna ”försöker ju tänka i det” och förtydligar med att berätta att detta gäller ”vid varje planering” som görs. Genusfrågor menas vara någonting som går att ”smyga in” i olika arbetsområden, och inte vara någonting som är möjligt att arbeta med som fristående tema.

Blå: /.../ man kan ju smyga in det i många olika som du arbetar med /.../ man går ju inte och ”jaha nu ska vi prata genus idag”, det funkar ju inte, utan man, det kommer ju in i ett helhetstema.

Orange: /.../ inte det här att man kanske gör en lektion som handlar om det bara för sakens skull utan tar det när det kommer istället. Ehm... och vad är aktuellt just nu i vår klass, vad är det som händer? Ehm så att man inte... Jaha, nej idag ska vi prata om... utan man tar när det kommer tycker jag är viktigt att man gör istället för å...

6.1.1 Analys

De intervjuade pedagogerna beskriver tydligt att det är vissa sorters personer som är anledning till att genusfrågor behöver nämnas i ett dokument som Lgr11. De som nämns är äldre personer och människor från andra kulturer. Genusfrågor menas inte vara lika angelägna för intervjupersonerna själva, eftersom de själva anser sig ha en grundläggande syn som är god nog. En diskurs som synliggörs i sådana resonemang är att äldre människor, och människor från andra kulturer har ett annat, mindre jämställt, förhållningssätt i genusfrågor. Det eftersträvarsvärda verkar vara ”vår” generaliserade svenska syn på jämställdhet. Att vara korrekt ur ett genusperspektiv ses som en självklarhet, och jämfört med andra mindre jämställda länder så har dagens Sverige inte samma behov att utvecklas i denna fråga. Då genusfrågor i hög grad behandlas i Lgr11 förstår vi dock dessa som angelägna för samtliga elever i svensk skola.

En informant talar om genusfrågor som något som kan ”smyga in” i olika arbetsområden, snarare än att öppna upp frågorna med eleverna i klassrummet. Samma informant menar att det inte går att säga till eleverna att de ska ”prata genus idag”. Detta sätt att uttrycka sig kan tolkas som att genusfrågor är något som inte ska komma upp till ytan och synas i verksamheten. Andra informanter menar att ett genustänk ska genomsyra deras verksamhet som ett helhetstema. Dock är samtliga informanter överens om att det inte går att ha ett

arbetsområde på temat genus. Den ”sanning” (Börjesson & Palmblad, 2007:10) som föreställs i sådana resonemang är att genusfrågor inte är lika viktiga som andra av läroplanens framskrivelser. Det beskrivs som en självklarhet att genusfrågor inte kan ha huvudrollen i ett tema, och detta kan förstås som en performativt frambringad ”sanning” (Butler, 2007:28). Genusfrågor har ingen biroll i läroplanen utan syns flertalet gånger både under rubriken ”Skolans värdegrund och uppdrag”, och i flera av skolämnenas kursplaner. Trots detta verkar genusfrågor av pedagoger tolkas som ett sorts sidospår i verksamheten.

6.2 Den ena och den andra

De intervjuade pedagogerna beskriver kvinnor och män. Att de skiljs åt av informanterna syns på att de beskrivs i förhållande till varandra, liksom exempelvis svart kan ställas i förhållande till vitt. Informanterna säger att kvinnor står för flexibilitet i förhållande till mannen som menas vara mer tankspridd.

Röd: /.../ Jag tycker hon har lättare för att vara flexibel, och ha många bollar i luften. Utan att ehm och ändå få saker gjorda på något vis. /.../ Och en man kanske tar en sak i taget. /.../

Blå: Jag tror nog att jag skulle vilja säga att kvinnan står för simultankapacitet. Och mannen är eeh... mer disträ.

Av intervjuerna framkommer även att en mans kommunikationsstil menas vara mer rak, jämfört med kvinnans som är mer komplex. En informant beskriver detta som att kvinnan säger en sak men menar en annan.

Orange: /.../ oftast så är det väl så att [männen] är mer *raka* i sitt sätt, alltså man måste medans [kvinnorna]⁵ kanske säger en sak och menar lite grann en annan.

Personer av kvinnligt kön menas vara ”kamratiga” och anse att det sociala är av stor vikt. Flickor vill kunna sitta ner och prata, och män inte menas ha samma förmåga att gå ner på djupet och ha den ”automatiska” reflektionen.

Röd: De vill kunna sitta ner och snacka och prata – de tycker det är viktigt, det sociala, mellan sig. /.../ sen är där ju män som är väldigt, som ligger på ytan och flaxar liksom och inte kan gå ner på

⁵ Text skriven inom klamrar är omskriven för att skydda informantens identitet. Detta förekommer även i citat framskrivna senare i uppsatsen.

djupet och reflektera, utan bara gör och, och sen när någon annan påpekar att du eh, det här och så... ”ojdå”, alltså, att man inte har dendär automatiska reflektionen i sig på något vis.

Orange: /.../ de är väldigt kamratiga och lugna /.../

Barn beskrivs även hantera konflikter olika beroende på sin könstillhörighet. Detta kopplas i intervjuerna samman med flickors och pojkars beskrivna egenskaper, då flickor menas vara mer abstrakta och verbala i sin mobbing. Pojkar beskrivs vid mobbing, liksom i andra sammanhang, vara mer konkreta till sättet.

Orange: I mobbing och vid konflikter så är vi ju olika tjejer och killar också ju. Ehhh... Mobbing eh... Alltså ki- pojkmobbingen ser annorlunda ut än, än flickmobbingen. /.../

Flickor beskrivs av flera pedagoger vara mer ordningsamma än pojkar. Detta kan enligt informanterna ha ”med mognad också att göra”.

Blå: /.../ när dagen är slut så är det mer flickorna som är angelägna om att det ska vara ordning vid bordet och att det ska se snyggt ut när man lämnar. Pojkarna är lite mer så ”jaja, hejdå vi ses” och ja ”hoppas jag glömde det där”, det är lite mer så.

Röd: /.../ det är ju väldigt vanligt för dem för de har inte ordningen i sitt, de andra har det på nåt sätt. /.../ jag tror de är *mognare*, de leker inte i sandlådan som killarna fortfarande gör.

Ett mönster som är tydligt framträdande i intervjuerna är att det kvinnliga beskrivs i förhållande till det manliga. Kvinnan menas vara det som skiljer sig i sammanhanget. Till skillnad från mannen är kvinnan flexibel. Till skillnad från pojken är flickan ordningsam. Flickorna leker inte i sandlådan, till skillnad från pojkarna. Då informanterna kommer mer in på vad olika människor gör, beskrivs åter flickorna som ordningsamma, men även hjälpsamma.

Gul: /.../ det är nog lite oftare att man ändå möter en flicka som frågar ”kan jag få lov och ta hand om eh penslar och och vattenfärger” och sånt där när man har joxat och och som liksom håller på med trasan och torkar. Det är ju lite tråkigt att behöva erkänna det, men jag tycker nog att det oftare att det är så att man hittar någon flicka i gruppen som vill.

Röd: Men flickor, det här är ju, jag har ett par stycken som *utan* att blinka bara går och tar eh sopborstar och grejer och börjar feja och hålla på och städa och så. Utan att jag överhuvudtaget ber om det. De bara gör det.

Blå: /.../ det är ju så att flickorna är ju mer så, går och torkar och plockar undan och roddar, det finns ju nån pojke som är så men /.../ så är ju flickorna mer ordningsamma. Och mer det här, ta tag i och styra upp och männen faller lite lätt tillbaka och låter kvinnorna styra och så, hunsas, de är lite så... Visst ser man det mönstret, visst ser man det. Och vissa saker kan man kanske bara låta gå /.../ generaliserar man så är det ju mer flickor som är för det där /.../ övergripande om jag ska generalisera så är ju flickorna mer ordningsamma. /.../ Men det, mönstret finns ju där såklart. Definitivt, definitivt.

Dessa informanter beskriver att det framför allt är flickorna som är angelägna om att ställa i ordning och hjälpa till. En pedagog betonar också att detta sker helt utan dennes uppmaning. En annan av pedagogerna menar att mönstret är tydligt framträdande, och betonar detta genom att säga ”visst ser man det” två gånger. Pedagogerna förklarar därefter att vissa av dessa mönster kanske går att låta vara som de är. En annan pedagog förklarar flickornas städbeteende med att det är så naturligt för dem att städa upp utan att bli tillsagda om detta. Pedagogerna menar vidare att detta är självklart för flickorna. Det menas även vara befast och ingå i flickans roll.

Röd: Det är så naturligt att såhär gör man efter eh om där är smutsigt på golvet så tar man sin s-sopborsten och går runt och tar det *utan* och att nån säger till. Utan det är självklart, det ingår. Och det är redan befast.

Kvinnan framställs inte enbart som den ordningsamma och hjälpsamma, utan även den vårdande. Vid resonemangen kring olika genusbegrepp kom samtliga av pedagogerna in på temat föräldraskap. Pedagogerna diskuterade bland annat frågor som föräldrapenning och föräldraledighet och en av dem säger som följer:

Blå: /.../ och en del av den så kallade mammaledigheten är ju då ägnat som pappadagar /.../ det kanske är så att [kvinnan] tjänar 25 000 men [mannen] tjänar 60 000 och har ett resande jobb, det passar liksom inte att [han] är hemma, men [han] älskar inte [sitt] barn mindre för det.

Vidare menar pedagogerna att det borde få vara upp till varje föräldrapar att avgöra vem som är ledig när. Detta exemplifieras med att kvinnan tjänar mindre än hälften av vad mannen får i lön, och att det därför inte passar sig att han är hemma med sitt barn.

Då pedagogerna resonerar kring vad flickor och pojkar väljer att leka beskriver de att de ser att barnen gör en uppdelning beroende på sin könstillhörighet. En av pedagogerna ser att flickorna sjunger och gör rörelser. Några av pojkarna spelar gärna fotboll, men det gör inte flickorna - trots att det enligt pedagogen finns flickor som spelar fotboll i klassen. Dessa kallar pedagogen för "fotbolls flickor". Fotbollen beskrivs som en aktiv lek, pojkarna "springer bort" till fotbollsplanen, flickorna "står" och sjunger med rörelser. En annan av informanterna beskriver pojkarnas lekar som aktiva i förhållande till flickornas. Denna pedagog beskriver att tjejerna "går" och pratar. Pedagogen säger dock att de har övervägande aktiva tjejer, som är "med i mycket". Senare i sitt resonemang återkommer pedagogen till att tjejerna är "med och gör det". Menar pedagogen då att flickorna är med i pojkarnas lekar? Gällande "tjej- och killsaker" menas det finnas "rätt mycket" som "bägge" kan leka med.

Gul: /.../ jag kan ju se till exempel att jag har några flickor som tycker det är väldigt, väldigt kul att stå och sjunga i grupp på rasterna med rörelser till och så /.../ likaså så ser jag ju att det finns några pojkar som gärna springer på fotbollsplanen och spelar fotboll. Och det finns fotbolls flickor här också men de springer inte dit bort. /.../ Lite det med att sjunga och göra lite rörelser och lite sånt där eh pyssel på rasterna, det är nog inte pojkarna med lika mycket på.

Röd: Sen går ju tjejerna mer och pratar de är inte så aktiva kanske vid pingisbordet eller i, i eh rinken. Men jag tycker faktiskt att vi har övervägande väldigt aktiva tjejer som är med i mycket, de har ett gott självförtroende i denna gruppen just nu. /.../ jag har ju barn själv i den här åldern och jag ser inte flickorna riktigt på samma sätt där. De är mycket, mycket, mycket mer jämställda eh tycker jag att det verkar vara. De drar till tullen och kör kickboard *alla*, det är inte bara killarna utan det – här är tjejerna med och gör det.

Orange: Men är det tjej- och killsaker då utan det finns ju rätt mycket som, som bägge kan, eh, kan ha.

I vissa avseenden menas flickor och pojkar, kvinnor och män vara olika, men informanterna betonar ett flertal gånger att det inte *behöver* vara så heller. Något som framkommer trots att pedagogerna beskriver att det finns undantagsfall då elever inte följer det förväntade könsrollsmönstret är att flickor och pojkar i vissa fall har ett behov av att vara var för sig, och även i vissa fall har behov av stöd från någon av det motsatta könet. Pojkarna menas ibland ha behov av stöd från flickorna eftersom dessa är lugnare.

Blå: Och kanske ibland är det viktigt att man kopplar ihop flickor och pojkar för att pojkarna ska lugna sig litegrann, för pojkarna är ju väldigt tramsiga och å... Fnissiga /.../ och att man på nåt vis avdramatiserar det så att man är medveten om att vi är olika fas i utveckling och vi har olika behov /.../

Denna pedagog menar att flickor och pojkar har olika behov, och att detta kan avdramatiseras genom att medvetandegöra eleverna om att detta är en del av utvecklingen. Flickor och pojkar menas själva välja att dela upp sig beroende på sin könstillhörighet. En pedagog som beskriver detta förklarar vidare att detta kan bero på att flickornas kompisar är flickor, och pojkarnas kompisar är pojkar.

Grön: /.../ det naturliga valet är 99 gånger av 100 att man är, tjejer för sig, killar för sig. Kommer in till gymnastiken sätter man sig tjejerna på en bänk, och killarna på en bänk, det är så.

Uppdelning beroende på kön beskrivs som naturligt när det kommer till omklädningsrum och toaletter.

Orange: Det vi, omklädningsrum och toaletter är ju hehe naturligt naturligtvis att man, att man delar upp...

Fyra av pedagogerna betonar även vikten av att flickor och pojkar får ha tjej- och killsnack var för sig. Tjej- och killsnack är ett forum där eleverna ska få möjlighet att ställa frågor och få information om puberteten, och då menas de ha olika intressen.

Grön: /.../ det kan vara idé att någon gång ibland kanske att dela tjejer och killar för sig. Eh, exempelvis kill- och tjejsnack /.../ där har man olika frågor att ställa och olika intressen så att säga...

Orange: Näe, sen ibland så kan det ju va så att när de blivit äldre sen att man behöver dela in just i flick- och pojkgrupper när man... eh... pratar med skolsköterska och såna här saker om kroppen och... Ja, allt vad det kan vara, för vi ser ju olika ut och eh... Har olika funderingar kanske, och då kanske det är så att tjejerna är mer stärkta i att få prata för sig och och killarna för sig. Eh, så där kan det ju bli mer naturligt att man, att man delar upp...

Det framkommer dock även av pedagogernas resonemang att det framför allt är för flickornas skull som det är lämpligt att dela upp denna typ av information. Dels eftersom de ska våga

ställa sina frågor, men även eftersom pojkarna beskrivs som tramsiga och att det inte blir ett trevligt samtal när de är med i detta.

Röd: När vi har /.../ tjej- och killsnack och så. Då har vi gjort så att vi har delat på dem för att det blir inget trevligt samtal när pojkarna är med i det /.../ tjejerna är mognare där helt enkelt och då blir det jättejobbigt och jag tycker de ska få chansen och få ha lugn och ro – just i den biten där.

Blå: Där skenar ju flickorna iväg i mognad, har ett behov av att ha lite tjejgrupper, prata mens och utvecklandet av bröst och alltså har ett behov av att vara mer flickiga /.../

Tre av informanterna beskriver det som en självklarhet att dela upp eleverna beroende på biologisk könstillhörighet när det gäller tjej- och killsnack. En av informanterna uttrycker till skillnad från detta en stark ovilja att organisera tjej- och killsnack. Denna informant beskriver tjej- och killsnack som ”rent larvigt”, och förklarar att det ”naturligtvis” finns lika mycket som går att diskutera i samlad grupp.

Gul: /.../ ja vi har det här på skolan och jag tycker det är rent larvigt kan jag säga. /.../ är det någon flicka eller någon pojke som har något problem med det så tycker jag man kan ta det med dem istället för att dela upp det som pojprat och flickprat eller tjejsnack. Jag jag har svårt för att se fördelen i det /.../ och att man beh-, pra-, har naturligtvis lika mycket grejer gemensamma som man kan prata i samlad grupp.

En intervjuperson förklarar hur det egna barnet intresserar sig för leksaker som stereotypiskt tillskrivs barn med dennes könstillhörighet. Detta trots att intervjupersonen, med samma könstillhörighet som sitt barn, själv aldrig har varit intresserad av sådana leksaker. Då dras slutsatsen att detta intresse inte kan ha något med miljön att göra och att det därför måste vara naturligt kopplat till barnets kön. Samma mönster framkommer i andra intervjuer, där pojken menas välja bort dockan. En pedagog ger förklaringen att ”vi är ju olika”.

Grön: /.../ naturligt så blir, alltså... Jag har [ett barn] hemma som är otroligt intresserad av /.../ och jag har själv aldrig varit intresserad av, av de sakerna, men. Men på något sätt så... och då är det inte genom miljön, alltså hur jag... Alltså att jag fått in [mitt barn] på detta men ändå på något sätt [med sin könstillhörighet] så har [hen] kommit in på den delen. Svårförklarligt, men så är det nog ofta /.../

Orange: Ja, det är nog väldigt olika. Ja. Ehm... Det är ju lite såhär att sätter du en, en lastbil eller och en docka framför en pojke i 2-3årsåldern så väljer ju han oftast lastbilen. Alltså... De, de, vi är ju olika.

Gul: /.../ när min äldsta pojke /.../ fyllde två år så köpte jag en eh docksäng till honom. Och så hade jag /.../ täcke och kudde och madrasser och sådär, så fick han en docka. Jag tänkte, jag ska inte vara den som, som inte ger honom möjlighet. Han har aldrig tittat till den. Jag gav den, vi gav den till honom och sa att: "Den kan ju stå här vid sidan om din säng." Ae... Han har aldrig brytt sig om den över huvud taget men haft möjlighet. Det är samma sak med de andra båda som kom sen, de har aldrig brytt sig om dockorna som jag har försökt pracka på dem. Så jag, nånting är det ju som är lite för jag har ju försökt men, he... jag vet inte...

6.2.1 Analys

De intervjuade pedagogerna beskriver flickor och pojkar som av olika karaktär, och alla av dem förtydligar sådana resonemang med att detta inte gäller alla, men att generella karaktärsdrag hos flickor och pojkar ser ut på olika sätt. Särskilt intressant är hur många av intervjupersonerna som talar om det som anses vara självklart, generellt eller naturligt. Detta säger mycket om de "sanningar" som konstruerats kring samhällets rådande diskurser. Ofta kan något identifieras som självklart eller naturligt då intervjupersonerna uttrycker ord som "ju", "såklart" och "så är det", eller då de betonar att de generaliserar i samband med att de beskrivit något. En pedagog beskriver flickor som ordningsamma och betonar detta som sant genom att säga "så är det ju", "så är ju", "såklart" och "definitivt". Gällande hur eleverna själva kategoriserar sig efter könstillhörighet talar en annan pedagog om "det naturliga valet", och förstärker dessutom denna tes genom att avsluta meningen med "det är så". Då en av informanterna presenterar pojkar som egocentrerade verifierar denne sitt resonemang genom att koppla detta till forskning. Vidare används begrepp som "naturligt", "ju" och "självklart" för att styrka ståndpunkten. "Sanningen" om flickor och pojkar som olika formas genom performativa handlingar, vilka naturaliserar föreställningar och gör dessa så självklara att de inte ifrågasätts. Istället för att motverka traditionella könsmonster, enligt anvisningar i Lgr11 (Skolverket, 2011:8), är våra intervjuade pedagoger medskapare av dessa genom performativitet.

Enligt Lgr11 (Skolverket, 2011:8) är bemötande, bedömning, krav och förväntningar bidragande till elevers uppfattningar om vad som är "kvinnligt" och "manligt". Vi kan se olika mönster i de "sanningar" som kommer till uttryck när det kommer till flickor och pojkar. Pojkarna beskrivs som mindre ordningsamma, och två av pedagogerna ger pojkarna en röst för att beskriva deras sätt att uttrycka sig kring städning. De uttryck som enligt pedagogerna beskriver pojkar är: "Jaja, hejdå vi ses", "Hoppsan jag glömde det där" och "ojdå". Detta

betonar ytterligare intervjupersonernas föreställning om att pojkar inte är ordningsamma. Även flickan ges en röst i frågan om ordningsamhet. I detta fall menas flickan däremot fråga ”Kan jag få lov och ta hand om eh penslar och och vattenfärger?”. Flickan är inte enbart villig att hjälpa till med att plocka undan, hon menas be om lov för detta. Flickorna berättas bara gå och ta sopborstar och sätta igång med städning, utan pedagogernas uppmaning, kanske poängterar pedagogerna detta för att avsäga sig ansvaret för flickornas beteende? Det framkommer även i intervjuerna tal om att det kanske är så att vissa saker går att ”låta gå”.

I talet om barn skiljs flickor och pojkar åt, och de framställs som varandras motsatser. Barns identitetsskapande påverkas av språket (Carlsson & Linnér, 2009:163), och detta sätt att tala om barn kommer att bidra till att forma deras uppfattning om flickor och pojkar som två olika sorters människor. Områden som hushållssysslor, däribland städning, samt föräldraskapet menas vara kvinnans domäner. Det framkommer i intervjuerna att mannen låter sig hunsas av kvinnan när det kommer till städning. Mannen däremot menas sitta på höga positioner, och vara den som tjänar mest pengar. En pedagog talar om föräldraledighet, och säger att en viss del av mammaledigheten kallas för pappadagar. Intressant är att pedagogen menar att en del av *mammaledigheten* är pappadagar, och inte att föräldrarna delar på *föräldraledigheten*. Detta kan tolkas som att pedagogen menar att det i första hand är kvinnans uppgift att vara hemma med barn. Det exempel som ges av pedagogen på att det kan vara mer lämpligt att mamman är hemma med barnen, är att mannen tjänar en exempelsumma som är över det dubbla av exempelsumman som ges gällande kvinnans lön. Detta förstår vi kan bero på diskursen att män tjänar mer än kvinnor, och i större utsträckning har resande jobb. Mannen menas inte älska sitt barn mindre på grund av den exemplifierade situationen, men det sägs inte passa att han är hemma. ”Kvinnlighet” associeras till särskilda uppdrag, och ”manlighet” associeras till andra uppdrag i resonemangen. Sådana associationer skapar och bär med sig diskurser som skiljer människor från människor, och säger att kön har en betydelse när det kommer till val av sysselsättning (Börjesson & Palmblad, 2007:8). Diskurserna produceras i detta fall inifrån individer, som är bärare av olika diskurser. Bilden av kvinnan som vårdande och mannen som högavlönad har troligtvis förekommit upprepade gånger i informanternas omvärld, och bidrar till att detta har naturaliserats (Butler, 2007:28).

Ett återkommande tema gällande barns lekar är fotboll. Det är tydligt att fotbollen diskursivt tillskrivs pojkar, särskilt då en av pedagogerna kallar en del av sina fotbollsspelande elever för ”fotbollsflickor”. Detta blir särskilt intressant i förhållande till att pedagogen inte använder sig

av ordet "fotbollspojkar". Då pojkarna leker beskrivs de av pedagogerna som aktiva. De springer bort till fotbollsplanen, medan flickorna står och gör rörelser eller går och pratar. Flickornas aktiviteter görs också små, genom att de omtalas med ord som "lite" och "pyssel". Diskursens "sanning" ser flickor som passiva objekt och pojkarna som aktiva subjekt. Vid barnets subjektifikation (Lenz Taguchi, 2004:10) kommer detta att begränsa samtliga barn. Flickan som vill spela fotboll förstår att meningen inte är att hon ska göra detta, och pojken som vill göra lite pyssel förstår att detta inte är menat för honom. Barnet får alltså inte möjlighet att handla oberoende av könstillhörighet, vilket de enligt Lgr11 ska ha möjligheten till (Skolverket, 2011:8). Samma sak gäller då flickorna beskrivs vara med i mycket, de är med och kör kicken och de är med i andra aktiva lekar. Detta förstår vi betyder att diskursen som råder säger att kicken ursprungligen är för pojkar. Samma sak gäller lekar vid rinken eller pingisbordet. Då flickor är aktiva vid pingisbordet förstås de som deltagare i pojkarnas lek. De flickor som är med i mycket beskrivs ha ett gott självförtroende. Aktiva lekar är alltså förknippat med ett gott självförtroende, och pojkar förstås generellt ha ett sådant. Ett gott självförtroende är någonting som enligt de flesta är positivt att ha, och då utläser vi också en föreställning om att aktiva lekar ses som mer positiva.

Eftersom flickor och pojkar beskrivs vara olika, menas de också på ett naturligt vis ha olika behov. Flickor beskrivs vara lugna och kunna dämpa pojkarna som beskrivs vara tramsiga och fnissiga. Att pojkarna är tramsiga är också en anledning till att flickor i vissa avseenden bör få vara utan dem. En "sanning" som presenteras är att det är viktigt att tjej- och killsnack sker i könsuppdelade grupper, eftersom det inte blir ett trevligt samtal om pojkarna är med i det. Flickorna behöver här få lugn och ro, för att kunna vara "flickiga" och prata med och utvecklandet av bröst. En av pedagogerna är däremot helt emot tjej- och killsnack, och tycker att detta är tramsigt. Denna pedagog ser inte nyttan i att dela in elever beroende på könstillhörighet i ett sådant sammanhang. Vi ser en stor problematik i detta generaliserande. Vid barnets subjektsskapande kommer denna diskurs medföra att flickan får "möjlighet att vara" den utsatta, som behöver en lugn stund för samtal. Pojken ges "möjlighet att vara" tramsiga. Barn kommer då att ge sig själv betydelse som antingen flicka eller pojke, med de förväntningar som är diskursivt nedlagda i dessa kön.

6.3 Könsmaktsordning

Informanterna nämner vid olika tillfällen tidsaspekten när det kommer till synen på kvinnan. Kvinnan menas i dagens samhälle ha en annan position jämfört med kvinnor genom historien. Mannens position i samhället genom tiderna tas inte upp lika frekvent i intervjuerna.

Blå: Alltså tittar man tillbaka i historien så har ju vi utvecklat ett synsätt på kvinnan och kvinnans värde och kvinnans... Ehh, plats i samhället kan man ju säga efter många års erfarenheter så har ju kvinnan fått en annan position, om jag nu kan använda de termerna.

Pedagogerna talar i intervjuerna om att flickorna behöver ”lyftas”. Det talas även om att flickorna har ett dåligt självförtroende.

Grön: Oftast ses det ju från ett håll att man kanske ska tänka så att man ska lyfta tjejerna, men det är ju vissa hänseenden som det är tvärt om att det är killarna som behöver lyftas så att man behandlas rättvist /.../

Röd: /.../ de har ett dåligt självförtroende på nåt vis.

Orange: /.../ sen känner jag ofta alltså i denna klassen till exempel så är det ju mest pojkar och att man försöker då stärka tjejgruppen litegrann så att inte pojkarna tar överhanden vilket det lätt blir sen har ju inte det alltid med genus att göra men i detta fallet så är pojkarna lite mer de hörs och syns mera.

Det talas även om att kvinnor i andra delar av världen får ”helt andra rättigheter” och blir ”mer likvärdiga män”. Kvinnorna sägs då få en ”chans att påverka på ett annat sätt”. Genusfrågor menas vara viktigt för både flickor och pojkar, men flickorna nämns i första hand och genusfrågor är ”även” viktiga för pojkar.

Grön: /.../ nu händer det saker i andra delar av världen också där kvinnor får helt andra rättigheter och mer likvärdiga män och får en chans att påverka på ett annat sätt /.../

Gul: Ja men det måste ju vara viktigt för alla. Inte bara för flickorna, utan även för pojkarna.

Flickorna beskrivs i underläge på olika sätt, men en av pedagogernas resonemang rör sig kring om detta kan bero på flickornas egenskaper, eller deras uppfostran.

Blå: /.../ flickorna är ju oftast lite mer timida, lite mer accepterande och vana vid uppfostran att mannen ska styra kanske. Att man dämpar mannen och liksom har det demokratiska en i en grupp att "Vad tycker du? Vad tycker du?"

En annan aspekt av könsmaktsordningen (Hirdman, 2004:118) syns då en pedagog beskriver att det känns som en självklarhet att tjejerna ska få ha tjejsnack ifred, eftersom de ska våga ställa sina frågor. Denna informant tillägger därefter att killarna ska våga ställa sina frågor.

Grön: /.../ där känns det helt självklart att det, tjejerna ska få vara för, för de ska våga ställa de frågorna som de vill och killarna ska våga ställa sina frågor. Eh. Och där handlar frågorna om olika sak så jag tror inte, jag...

Orange: Ibland har det också varit lite påtryckning från föräldrar och såhär att man vill ha lite kill- och tjejsnack alltså i i eh olika grupper och då får man ju, då får man ju göra det. När det har vatt lite oro från vissa föräldrar att man har trott att tjejerna liksom ehm, inte får nån plats alls, så att. Men det tycker jag att de får, verkligen.

Vidare framkommer i pedagogernas resonemang att de upplever att könsmaktsordningen mellan flickor och pojkar leder till att flickor begränsas i sin skolvardag. Flickorna leker exempelvis inte på fotbollsplanen på grund av att äldre mellanstadiepojkar är där.

Gul: /.../ där borta på fotbollsplanen är det ju även äldre eh av mellanstadiepojkar och då är det inga flickor som är med där.

Även andra av informanterna tar upp idrottsutövning som ett exempel på när flickorna domineras av pojkarna. En av dem betonar sitt uttryck genom att krypa ihop och skydda sig med händer och armar då denna säger "ställer sig så". Denna pedagog beskriver dock även den stora gymnasalen som en plats som hämmar flickor.

Blå: Det kan ju vara typ i idrott, det är ju ett typiskt sånt ämne där /.../ flickor i en stor gymnasal och killarna liksom... Det blir ju att flickorna när de skjuter boll med fotboll att flickorna liksom nästan ställer sig så /.../

Gymnastiksalen beskrivs av en informant som en "våldigt speciell plats", som kräver att pedagogen är "övertydlig" och "jättestrikt både med regler och annat". Pojkarna menas ta mycket plats eftersom de får tillgång till en öppen yta. Också denna pedagog uttrycker flickornas underordning i gymnastiksalen. Någon gång har denna pedagog därför valt att ha

idrott med flickorna för sig och pojkarna för sig. Flickorna menas då ges möjlighet att få ”lite självförtroende”, som de kan använda för att ”trycka till” pojkarna när gruppen slås ihop igen.

Röd: /.../ pojkar tar väldigt mycket plats där av någon anledning – för att det blir en öppen yta. Mm. Och där har vi någon gång gjort så att vi har delat. Ibland så haft flickorna för sig och pojkarna för sig. Och då har tjejerna faktiskt haft möjligheten att lyftas och få lite självförtroende. Sen gå tillbaka till att blanda igen, för då går de in i den här nya situationen med ett, ett nyförvärvat eh självförtroende. Och kan trycka till lite där det behövs. /.../

Pojkarna behöver alltså tryckas till, av flickorna för flickornas skull. Flickorna beskrivs å andra sidan inte våga tala om eller göra vissa saker när pojkarna är med. Den pedagog som är emot tjej- och killsnack beskriver att det möjligtvis skulle vara okej att genomföra ett tjejsnack ifall flickorna uttrycker en önskan om detta. Pedagogerna tillägger inte förrän senare i sitt resonemang att pojkarna ”kanske” känner att de inte vill diskutera vissa frågor tillsammans med flickorna.

Gul: Om man skulle ha såna prat då skulle man väl kunna ta ett tillfälle som man hade det kanske, ifall tjejerna säger att jag vill inte prata om detta när pojkarna hör /.../ Men det kan ju inte vara så att det är så /.../ att man kan hålla på och älta en massa bara tjejprat flera gånger om. Alltså någon gång kan man väl få lov att prata om det och känna att det här är för jobbigt att prata när pojkarna hör och tvärtom att pojkarna kanske känner det, men hur mycket som helst sånt kan det väl inte finnas.

Flickorna beskrivs även behöva stöd av andra flickor i vissa situationer, ett exempel som ges är då flickor är i numerärt underläge. En pedagog beskriver att denna ser till så att det finns ”*någon mer*” flicka vid bordet i klassrummet.

Orange: Som här är minst flickor, att man jag försöker se till så att de har *någon mer*, eh flicka vid bordet, det tänker jag på.

En pedagog säger sig ha sett situationer där flickorna ”tagit” en tillbakadragen roll, och beskriver att detta kan ses som en form av diskriminering. Pedagogerna går vidare i sitt resonemang in på att detta snarare skulle kunna beskrivas som indirekt diskriminering, och att det kanske inte är förrän efteråt som pedagogerna själv reagerar på situationen. Den direkta diskrimineringen beroende på kön menar pedagogerna vara om någon uttryckligen begränsar en persons handlingsutrymme beroende på dennes könstillhörighet.

Blå: /.../ är lite manligt det här med stort störst och hörs mest och sen får flickorna dra sig tillbaka för pojkarna är ju mer högljudda och mer, mer, tar för sig och flickorna tar gärna en lite mer tillbakadragen roll. Och det kan jag tycka är en diskriminering att man liksom, när det sker gång på gång på gång på gång, att man liksom låter dem ta så mycket plats. /.../ sen så om /.../ flickorna säger nånting om att ”det är alltid såhär” då kan jag känna att, för då känner man sig diskriminerad om man uttalar sig på det viset. /.../ sen har jag nog aldrig sett något att ”du är flicka, du ska göra så” det, den typen har jag aldrig sett men indirekt diskriminering utan att man kanske direkt tänker på det men vid eftertanke eller kanske nån kommentar från barnen så ”*Shit*, det här var ju inte riktigt bra”.

Orange: Men det har ju alltså ”varför har du pojkbyxor på dig idag” till exempel har jag ju hört vid några tillfällen. Och ehm... Då har vi ju pratat om det här med vad är egentligen en pojkbyxa och tjejbyx- alltså... Så. Ehhh. Sen vet jag när de var betydligt yngre, när man skulle hålla handen och sånahär saker när man stod i ring och sådär så, så skulle man inte hålla för man fick tjejbaciller och lite ehhe såna saker. Men det är ju, på ett annat plan.

Arbete med genusfrågor menas i första hand vara för flickorna. Pedagogerna talar om att låta tjejerna komma till tals och om vad kvinnor får lov att säga och göra.

Blå: /.../ att det är ett måste och att vi kan hävda inför föräldrar som inte tycker att en kvinna ska få lov att säga och göra så /.../

Inte bara flickan utan även kvinnan beskrivs vara förtryckt av mannen. En pedagog hoppas att kvinnorna i framtiden tar mer plats, men förklarar att för detta krävs att kvinnorna får nya positioner i samhället.

Röd: Hoppas att kvinnorna tar lite mer plats än vad de gör idag. /.../ men – det gäller ju också att vi tar bort vissa proppar i samhället. /.../ alltså vi pratar i ledande positioner, i styrelsegrupper på kommunen /.../ det är jättemärkligt att det sitter så många män i vår kommunledning till exempel och inte kvinnor. Och på vår barn- och utbildningsnämnd /.../ just där inne så sitter det ju mycket män.

6.3.1 Analys

De, enligt intervjupersonerna, tillbakadragna flickorna beskrivs på olika sätt som offer för pojkarnas beteende, samtidigt som de även beskrivs ha aktivt *tagit* en mer tillbakadragen roll. Ett tydligt mönster som kan ses i de intervjuades resonemang är att genusarbete främst är viktigt för flickorna. Detta är inget vi finner stöd för i Lgr11, som däremot förespråkar både flickors och pojkars lika möjligheter (Skolverket, 2011:8). Att genusfrågor skulle vara viktiga

även för pojkar talas det bland intervjuade pedagoger inte mycket om. En av de intervjuade förklarar att denne upplevt att flickorna i klassen indirekt diskriminerats av pojkarna vid vissa tillfällen. Detta på grund av att pojkarna beskrivs att gång på gång vara högljudda och ta för sig så att flickorna i sin tur får ”dra sig tillbaka”. En pedagog förklarar att flickorna i klassen inte vågar vara på fotbollsplanen då äldre pojkar ofta spelar där. Vi förstår att pedagogen menar att detta beror på det faktum att dessa elever är äldre än de själva och inte på grund av att de är just pojkar. Dock framgår det inte varför de yngre flickorna skulle vara mer rädda för äldre pojkar än vad de yngre pojkarna är. Diskursen säger att flickor är offer för en manlig makt, och att de själva aktivt valt denna roll. Flickor beskrivs även ha en rädsla för män i olika sammanhang. Det sägs vara svårt för flickor att ställa personliga frågor då pojkar är närvarande, och därför menas de ha ett behov av specifikt tjejsnack. I gymnastiksalen menas flickorna bli osäkra bland alla pojkarna som tar mycket plats så fort de får tillgång till en öppen yta. Eleverna har haft uppdelad gympa under en period så att flickorna kan arbeta upp sitt självförtroende. Tjej- och killgympa förklaras gynna flickorna, som lyder under ”sanningen” om att flickan är av svagare karaktär.

Pojkarna behöver tryckas till så att flickorna ska kunna uppnå pojkarnas nivå. Det ska alltså inte gemensamt strävas efter en allmän trevnad där alla individer ska ges möjlighet att ta plats, utan detta är något som flickorna ska ha ansvar över. Ett tydligt mönster vi ser är att fokus ligger på att flickorna ska utveckla sina egenskaper så att dessa överensstämmer bättre med pojkarnas. Tal som detta bidrar till upprätthållandet av diskursen om kvinnan som offer och mannen som den fulländade (Lenz Taguchi, 2004:25). Könsmaktsordningen blir här tydlig, då det som anses vara typiskt manligt värderas högre än det som anses som kvinnligt. Lgr11 (Skolverket, 2011:7) säger dock att ingen i skolan ska utsättas för diskriminering beroende på kön. Pedagogernas allmänna lösning på könsrelaterad diskriminering är att ta flickorna åt sidan och ge dem undervisning och samtal avskilt från pojkarna. Detta tänk appliceras även i tal om vuxenvärlden av en pedagog som hävdar att män är ”proppar i samhället” som måste avlägsnas för att kvinnor ska nå maktpositioner.

6.4 Där går gränsen

Våra intervjupersoner uttrycker en öppenhet för arbete med genusfrågor, och menar samstämmigt att det i olika mån fortfarande behövs arbete med sådana. Ett mönster vi kan se i

informanternas fördjupade resonemang kring genusarbete är dock att det finns gränser för hur långt genusfrågor får gå. Informanterna beskriver att genusfrågor kan bli ”överdrivna”.

Gul: /.../ men däremot så kan jag ju, så som jag upplever det personligen, uppleva att, att eh det blir *överdrivet* ibland.

Det är särskilt pronomenet *hen* som pedagogerna menar är att gå för långt i genusfrågor. Begreppet omtalas som tramsigt, fjantigt, främmande, otydligt och sorgligt. Fyra av pedagogerna markerar särskilt sin uppfattning om ordet.

Blå: Nä. Han och hon. Så. /.../ äh jag tycker då börjar man och rota... /.../ antingen är du maskulin eller, alltså, *maskulin* och *feminin* /.../ Det ska i så fall vara ”*hen*” att det är en hermafrodit, haha, jag vet inte! Nääe, nä, han eller hon.

Orange: Nej det tycker jag känns lite fjantigt faktiskt. Jaah. Om jag ska vara helt ärlig men nu får jag väl alla emot mig, men.

Gul: /.../ jag reagerar på att man inte skulle få säga han och hon längre utan man ska säga *hen*, och den debatten eh tycker jag känns väldigt främmande. /.../ ja eh där tycker jag det har gått för långt. /.../ jag tycker det känns tramsigt. /.../ hon och han är tydligare än att, än att säga *hen* oberoende då, då, jag tycker det är bättre att man börjar fundera över vad man lägger bakom när man säger *hon* och *han* /.../ Nej jag tycker inte om *hen*.

Röd: Jag tycker det är *sorgligt* att man behöver använda det ordet. *Faktiskt*. /.../ varför sätta namn på nåt sånt egentligen?

En av informanterna antar en något mjukare ton när det gäller sin inställning till pronomenet. Denna informant förklarar ordet i förhållande till sig själv, och förklarar att den inte har vant sig vid ordet.

Grön: Alltså jag... Ja... Jag har inte vant mig riktigt vid det än. Kan jag väl uttrycka det som så. Ehm. Däremot har jag väl inget problem, eller har jag inget problem med alltså om man känner att man inte trivs som man är att man då ska få möjlighet att byta kön till exempel. Men eh... *Han* och *hon*, det är så inpräntat på något sätt så jag har inte riktigt vant mig men...

När det gäller genusfrågor som går till överdrift kommer en av pedagogerna även in på frågor om föräldraledighet och menar att dagens fördelning av denna är överdriven. Denna pedagog tänker sig också att överdrifter i genusfrågor kan medföra ett bakslag.

Orange: Vi är ju olika och vi vi heter olik- alltså... Jag tror det blir lite svårt eller alltså eh kanske svårt för barnen så småningom om man drar detta till sin spets liksom... Faktiskt. Så det, nae, det känns inte som att det är, vi är mogna för det, det ordet.

Blå: Ibland kanske vissa saker går att det blir för mycket millimeterrättvisa /.../ Vissa lägen kanske det har varit lite överdrivet. /.../ För nu har man liksom öronmärkt till att, för att det ska bli mer demokratiskt eller vad man ska säga. Att... Så är det nog jag menar med att det slår tillbaka lite. Vissa saker har ju gått helt klart till överdrift.

Ett tydligt mönster som syns i intervjupersonernas resonemang är hur de utgår ifrån sina egna känslor och behov då de diskuterar kring huruvida genusfrågor på olika sätt är nödvändiga. Något som återkommande inte känns eller anses viktigt för intervjupersonerna är användandet av pronomenet *hen*. Det dras kopplingar till huruvida de själva känner ett behov av att använda ordet, och utifrån detta bestämmer de sig för om ordet är nödvändigt eller ej.

Gul: /.../ jag kan inte känna att det finns någon nödvändighet i det /.../ Nej jag tycker inte om *hen*.

Röd: Är det, för att jag behöver ju inte veta det ena eller det andra, ändå. Alltså för mig kvittar ju *den*...

Det talas även om att gå för långt gällande vem som kan leka med vad. En informant menar att barn i viss utsträckning kan använda leksaker tillskrivna det motsatta könet, men att även detta kan gå för långt. Detta motiveras med att människor ”självklat” är ”lite olika också”.

Orange: Sen är vi självklart lite olika också så man ska nog inte gå in liksom för långt tror inte jag.

Två av informanterna talar även om att det är värderingarna bakom ett ord som är avgörande för hur ett ord ska förstås. En pedagog menar till exempel att ordet ”negerbulle” inte är behöver vara negativt laddat utan kan vara neutralt – beroende på vilken värdering som läggs bakom detta.

Orange: Och det här med att eh med allt möjlig man kan säga om negerbullar och allt sånär... Det alltså lägger du en värdering *bakom* så är ju det rys- ruskigt fult, men alltså heter kakan

negerbullar så liksom är det ju. Det är ju en *kaka* som heter det, det finns ju inget... Alltså det är ju vad vi tänker *bakom* orden. Jah. Och det är likadant med he- med kön om vi, vi tänker alltså. Ja då, då blir det ju, om vi lägger värderingar i...

6.4.1 Analys

De intervjuade pedagogerna är överens om att pronomenet "hen" är att gå för långt i genusfrågor. Pedagogernas uttryck är i varierande grad negativt och avståndstagande till ordet. Detta tyder på att trots att pedagogerna anser genusfrågor vara högst relevanta, finns det gränser för hur långt de är villiga att gå. Uttrycken om ordet är starkt negativt laddade, det beskrivs bland annat som "tramsigt" och "sorgligt". Intressant är att pedagogerna uttrycker stora svårigheter att definiera begreppen "kvinna" och "man" i intervjuerna, och att flera påpekar att det inte är så mycket som skiljer, när de samtidigt är så starkt emot ett könsneutralt pronomen. En pedagog talar även om att användandet av pronomenet hen skulle vara att börja "rota", vilket kan förstås som ett uttryck för rädsla för vad som kan komma fram. Den diskurs som kommer till uttryck i resonemangen är att dikotomiserandet är så vitalt att någonting annat helt förkastas. Dikotomin har naturaliserats som "sanning", genom performativitet.

De intervjuade pedagogerna talar om att det finns individer som identifierar sig som någonting annat än kvinnor eller män. Trots detta uttrycker informanterna att pronomenet hen inte är nödvändigt, med grund i sina egna behov. Flera informanter talar även om att det bara finns två kön, samtidigt som de visar att de har kunskapen om att det finns personer med könsöverskridande identitet. Läroplanen skriver fram att ingen ska diskrimineras på grund av könsöverskridande identitet eller uttryck (Skolverket, 2011:7). Trots att pedagogerna har kunskap om människor som inte identifierar sig som varken kvinna eller man, förkastas detta faktum med grund i att de flesta människor identifierar sig inom tvåkönsnormen. Diskurser som utesluter vissa människor menar vi riskerar att leda till diskriminering.

Informanterna talar även om föräldraskapet som ett område inom vilket genusfrågor kan gå till överdrift. En pedagog talar om att det numera, till skillnad från förr, finns föräldradagar som beskrivs som specifikt tillägnade en eventuell pappa. Detta anses ha gått till överdrift, eftersom dessa dagar inte kan ges bort till mamman, som enligt pedagogen har lägre lön. Detta resonemang synliggör en diskurs om att mammor i första hand bör vara hemma med barn, och att pappor är högavlönade och har resande jobb. Pappans val att arbeta istället för att

vara hemma med sitt barn, försvaras av pedagogen. Han menas inte älska sitt barn mindre för det. Mamman å andra sidan förväntas ha en vilja att överta pappadagarna, och det talas inte om att hon skulle ha en vilja att göra karriär eller ge bort en del av sin föräldradighet till pappan.

Det talas i intervjuerna om vilka värderingar som ligger bakom olika ord. Pedagogerna talar om att varken hon, han, svordomar eller ”negerbulle” egentligen är ”fula” ord. Vuxna sägs ha ”hittat på” att vissa ord är sämre än andra. I intervjuerna beskrivs att vilka ord som helst egentligen kan vara okej, så länge din personliga tanke med ordvalet är neutral eller välmenande. ”Negerbulle” beskrivs vara ett ”ruskigt fult” ord om du lägger vissa värderingar bakom. Samtidigt är ”negerbullen” enligt intervjupersonen inget annat än en kaka med ett namn för vissa personer. Därför borde ordet få lov att användas. Uttryck som dessa påvisar diskursen om att det är människan i majoritet som borde få bestämma vilka uttryck som är nödvändiga eller användbara. En medvetenhet om varför ordet skulle kunna vara fult finns, men läggs åt sidan mot argument som att det alltid har varit så eller att personen inte menar någonting illa med ordet. Människor är bärare av diskurser. Ord som ”negerbulle” bär med sig negativa värderingar om mörkhyade personer, oavsett om individen som använder ordet själv står för dessa eller inte. Att prompt kalla människor för antingen ”hon” eller ”han” medför diskurser om att människor kan delas in i två grupper, och innebär att de som inte passar in i tvåkönsnormen faller utanför.

6.5 Motstridiga diskurser

Vi har upplevt att våra intervjupersoner vid olika tillfällen motsagt sig själva och sina tidigare resonemang.

Intervjuperson Blå talar om vikten att dela upp i flick- och pojkgrupper eftersom dennes elever kommit in i puberteten, och att de därför har olika frågor att ställa beroende på vilket kön de har. Senare när det talas om könsöverskridande identitet menar samma pedagog att dessa frågor är irrelevanta för dennes elever, då de inte kommit in i puberteten än.

Blå: /.../det är ju först när man börjar komma upp i puberteten som man på något vis börjar själv att bli medveten att det här är något som kanske inte följer standardmönstret på något vis.

Intervjuperson Blå uttrycker att denne ”tyvärr” tror att samhället kommer att återuppta ett mer traditionellt synsätt på könsroller i framtiden. Vid ett annat tillfälle under intervjun säger dock Intervjuperson Blå att det blivit för mycket fokus på ”millimeterrättvisa” och att det är att gå till överdrift att till exempel dela upp föräldradagarna jämnt mellan två vårdnadshavare.

Blå: Tyvärr tror jag att vi kommer gå tillbaka litegrann till det gamla synsättet som vi hade, alltså kvinnan stannar hemma och... Vi har ju haft nu en period att det ska vara lika mycket, man ska dela på föräldrapengen och man ska dela på allt, sysslor och så vidare. /.../ Ibland kanske vissa saker går att det blir för mycket millimeterrättvisa /.../ nu har man liksom öronmärkt till att, för att det ska bli mer demokratiskt eller vad man ska säga. Att... Så är det nog jag menar med att det slår tillbaka lite. Vissa saker har ju gått helt klart till överdrift.

Intervjuperson Röd talar om flickorna i klassen och hur deras självförtroende är dåligt. Senare förklaras flickorna i klassen ha ett gott självförtroende.

Röd: /.../ de har ett dåligt självförtroende på nåt vis. /.../ Men jag tycker faktiskt att vi har övervägande väldigt aktiva tjejer som är med i mycket, de har ett gott självförtroende i denna gruppen just nu.

Pedagog Blå menar att flickor är positivt inställda till det som vi kallar ”flickigt”, men frågar sig samtidigt om det verkligen finns något som är flickigt.

Blå: /.../ generaliserar man så är det ju mer flickor som är för det där, det som vi kallar ”flickigt”, om det nu finns något som flickigt.

Ett hävdande som framgår i intervjun med pedagog Röd, om att de i arbetslaget inte tänker i de banorna att eleverna skulle vara olika beroende på kön när det handlar om att hålla ordning, motsägs redan i nästa mening. Pedagogen säger då att det är mer nödvändigt att påminna och tjata på en pojke att hålla ordning, än på en tjej.

Röd: Jag tror, vi tänker inte tjej och kille i det. Att hålla ordning på sina saker, utan det är ju mer, då får vi, jag är ju mer – jag måste mer vara på en *kille* och se till och och säg till att ”du, *hittar* du dina saker i din bänk nu?”

Intervjuperson Röd talar om att det är viktigt att behandla alla lika, och att barnen bör bemötas utifrån hur de är som individer snarare än utifrån kön. Samtidigt menar intervjupersonen att de i personalen bör vara lika många kvinnliga som manliga kroppar då eleverna på så sätt får se

”båda delarna”. I nästa mening uttrycks det även en åsikt om att det är negativt att det enbart skulle finnas kvinnliga lärare på en skola. Ytterligare ett citat stödjer tanken om att det är en skillnad på vad olika personer kan göra beroende på vilket kön de har. Intervjupersonen talar då om chefer i kommunen och anser att detta är ett yrke som automatiskt borde tillskrivas en kvinna, då hon har möjlighet att ”se till” både kvinnor och män.

Röd: /.../ vi måste bli medvetna om att vi måste behandla alla lika. Och att vi måste bli medvetna som pedagoger att vi bemöter barnen alltså utifrån *personer* och inte utifrån kön liksom. /.../ vi kan ju möta barnen på två sätt. /.../ vi ska så långt som möjligt se till att vi har en man och en kvinna i varje årskurs. /.../ för man behöver ju få se båda delarna. Och då kommer jag till en sak: jag tror inte att det är bra att bara ha kvinnliga lärare, heller. Men det är en personlig åsikt. /.../ Och att jag tror att det är jätteviktigt att man har eh en kvinna på den positionen, för jag tror att hon har möjlighet att se till *båda*. Hon ser vad man gör och vem man är och vad man presterar. Betydligt, jag tror hon har lättare för det än en man har. En man ser ett yttre först. Tror jag, mycket.

Röd har tidigare uttryckt starka åsikter om pronomenet *hen* och huruvida detta är ett nödvändigt ord. Å andra sidan uttrycker sig denna pedagog negativt till att personer ”har *åsikter* om det ena och det andra”, utan att se till individen.

Röd: Att man eh har *åsikter* om, om det ena eller det andra. Utan att titta på människan, ju.

Att vara väldigt medveten om hur man som pedagog behandlar eleverna ur ett genusperspektiv är enligt intervjuperson Röd viktigt. Samtidigt säger samma pedagog att det räcker att ens människosyn ligger på en bra nivå.

Röd: /.../ vi måste bli medvetna som pedagoger att vi bemöter barnen alltså utifrån *personer* och inte utifrån kön liksom. /.../ alltså har man människosynen som det här uppe som det övergripande så är man ju inte ner- riktigt nere och rafsar på pojkar och flickor.

Intervjuperson Röd anser att *hen* är ett onödigt ord i barnböcker då författaren istället kan använda sig av ett könsneutralt namn då detta önskas.

Röd: För istället för att skriva en flicka eller en pojke i en, i en barnbok så skriver man *hen*. Men du kan ju använda ett namn som du kan använda både på den ena och den andra.

Orange: /.../ sen känner jag ofta alltså i denna klassen till exempel så är det ju mest pojkar och att man försöker då stärka tjejgruppen litegrann så att inte pojkarna tar överhanden vilket det lätt blir sen har ju inte det alltid med genus att göra men i detta fallet så är pojkarna lite mer de hörs och syns mera.

Orange: /.../ de är inga svaga tjejer alls utan de, de... De säger vad de tycker och och såhär liksom så jag försöker stärka dem i det.

Orange: Men ehm, jag tycker det är viktigt att ha de glasögonen på sig att vi är att man bemöter alla lika.

6.5.1 Analys

Vi har tidigare skrivit om de motstridiga diskurser som råder i samhället och hur dessa gör att även vi som subjekt är motstridiga (Lenz Taguchi, 2004:71). I detta avsnitt presenteras motstridighet som kommit till uttryck i flera av informanternas resonemang.

Då en av pedagogerna i ett sammanhang menar att dennes elever är i puberteten, men inte i ett annat kan tolkas som en vilja att styrka olika ståndpunkter. Denna pedagog är inte ensam om att motivera tjej- och killsnack med att eleverna kommit in i puberteten. Pedagogerna är inte heller ensam om föreställningen att könsöverskridande identitet inte uttrycks av barn före puberteten. Detta kan bero på okunskap, men även på att pedagogerna inte har kommit i kontakt med någon elev som inför dem uttryckt sig ha en könsöverskridande identitet. Kanske har pedagogerna uppfattningen att könsöverskridande uttryck är något som alltid kan uppmärksammas av yttre attribut, eller att det blir synligt genom att eleven agerar starkt normbrytande.

Vi ser ytterligare en motstridig diskurs i en pedagogs uttalande om föräldradidighet. Det ”tyvärr” som uttrycks i sammanhanget kopplar vi till en negativ inställning när det kommer till den traditionella synen på kvinnligt och manligt. Samtidigt uttrycks ett motstånd till en mer jämställd uppdelning av föräldradidighet. Anledningen till pedagogens motstridiga uttryck kan vara grundat i samhällsliga diskurser som säger att kvinnan är barnets huvudsakliga eller främsta förälder. Att det samtidigt uttrycks negativt kring det traditionellt kvinnliga och manliga kan bero på andra diskurser, som säger att det som kallas just ”traditionellt” kvinnligt och manligt är något som bör motverkas och förkastas. Ett dokument som vilar på en sådan diskurs är Lgr11 (Skolverket, 2011:8). Att begreppet ”traditionella

könsroller” har negativ klang, samtidigt som det fortfarande ses som en given sanning att mamman huvudsakligen ansvarar för barnen, skapar en motstridighet hos subjektet. Denna motstridighet visar sig i subjektets resonemang.

Det framgår en stark motstridighet i ett resonemang som handlar om att individer ska bemötas utifrån ”hur de är” snarare än utifrån kön, samtidigt som det är viktigt att lika många kvinnliga och manliga kroppar finns i skolans personal. Detta förklaras med att elever behöver se ”båda delar”. Tydligt finns det alltså en signifikant skillnad mellan könen enligt intervjuad pedagog, då personer med olika kön kan erbjuda eleverna olika saker. Det förklaras även viktigt att ha en kvinnlig chef i kommunen då denne kan ”se till” både kvinnor och män, till skillnad från en manlig chef. Detta tyder på att en mycket starkt rådande diskurs är att biologiskt födda kvinnor och män har olika egenskaper och kunskaper beroende på könstillhörighet, även om en annan diskurs säger att ”alla ska behandlas lika”.

En av de intervjuade ger intrycket av att könsneutralitet i barnböcker inte är något negativt, och menar att karaktärer med fördel kan ges könsneutrala namn, samtidigt som denne anser att man inte bör använda sig av det könsneutrala pronomenet *hen*. Då det könsneutrala pronomenet fyller samma funktion som ett könsneutralt namn tolkar vi denna motstridighet som en rädsla eller negativ känsla inför användandet av själva *ordet* *hen*.

6.6 Sammanfattande kommentarer

Ur resultatet har olika diskurser kunnat utläsas. En rådande föreställning som framträtt i intervjuerna är att Sverige har kommit långt i genusfrågor, jämfört med andra kulturer. Genusfrågor framställs som mindre viktiga och inte lika angelägna att arbeta öppet med inför eleverna som andra livsfrågor. En tydlig kategorisering av människor beroende på könstillhörighet föreställs som naturlig. Flickor kan i pedagogernas resonemang tolkas som ordningsamma ”offer” i förhållande till tramsiga ”makthavande” pojkar. Det som föreställs som eftersträvansvärt är de ”manliga” egenskaperna, och flickor menas behöva förändra sina beteenden. Paradoxalt nog beskrivs de eftersträvansvärda egenskaperna även som negativa. Ett annat mönster som framgår är att pedagogerna anser att gränsen för genusfrågor bör dras då deras möjlighet att kategorisera människor efter kön hotas. Dikotomin kvinnligt och manligt är därför uppenbarligen viktig. En genomgående motstridighet i de intervjuades

resonemang kopplar vi till tillgången till motstridiga diskurser i samhället, vilket i sin tur ger motstridiga subjekt.

De intervjuade pedagogerna uttrycker intentioner om att arbeta med genusfrågor på det sätt som de har förstått riktlinjerna i Lgr11. Pedagogerna styrs dock inte enbart av Lgr11 i sin lärargärning, utan till stor del även av diskurser. Det uppstår en problematik då diskurserna som råder inte stämmer överens med framskrivelsen i läroplanen. Trots framskrivelser om att behandla alla lika, talar pedagogerna om människor som olika beroende på könstillhörighet. Pedagoger som bärare av diskurser som dessa kommer att ha en inverkan på elevens subjektsskapande, i riktning med den ”sanning” som diskursen presenterar. Då vi har sett en acceptans och ett naturaliserande av könsmaktsordningen menar vi att detta påverkar arbetet mot traditionella könsmonster, och snarare bekräftar och möjliggör en dikotomisering.

7 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras studien till sin helhet. Inledningsvis diskuteras val av metod samt studiens trovärdighet och rimlighet. Därefter diskuteras studiens resultat.

7.1 Metoddiskussion

De metoder som valdes ut för denna studie menar vi ha möjliggjort insamling av passande empiriskt material. Det empiriska materialet består av fem intervjuer med pedagoger som arbetar efter Lgr11. Intressant vore att komplettera dessa intervjuer med observationer av samma pedagoger i deras yrkesutövning. Med sådana observationer kunde ytterligare slutsatser ha dragits, men vi hade då även formulerat vår frågeställning något annorlunda. Vi har även haft i åtanke att intervjua pedagoger i fokusgrupper, då vi har haft en tanke om att detta kanske hade gett ett annorlunda resultat. Fokusgrupper är dock svårare att samordna med tanke på denna studies omfattning, och med våra informanternas geografiska spridning. En insamlingsmetod som förutom kompletterade anteckningar hade kunnat ta upp kontext, klimat, atmosfär och icke verbal kommunikation är videoinspelning. Vi menar dock att risken med videoinspelning är förknippat med olust för många och att detta hade påverkat möjligheten till en avslappnad stämning och väl utvecklade svar. Även Denscombe (2009:259) stödjer denna tes och menar att videokameran kan ha en påträngande och störande inverkan på intervjun, och säger att de flesta intervjuare menar att ljudupptagning ger tillräckliga data.

7.2 Trovärdighet och rimlighet

Trovärdigheten i studien bedöms vara god. De intervjupersoner som valts ut har varit lämpliga för studiens syfte och frågeställningar. Analysen av det empiriska materialet genomfördes med inspiration av diskursanalytiska metoder. Dessa genomfördes ur ett feministiskt poststrukturellt perspektiv. Med en annan utgångspunkt hade möjligen andra företeelser belysts och synliggjorts. Som forskare har vi personlig erfarenhet och kompetens på forskningsområdet, bland annat genom att vi tidigare arbetat gemensamt med ämnet genus. Detta menar vi ökar trovärdigheten i studien, då vi som forskare förhåller oss till materialet även genom vår personliga kompetens. Då vår analys syftade till att utröna vilka diskurser som syns i fem pedagogers resonemang har transkriberingen av materialet varit till stor hjälp för förståelsen av detta, och ökat trovärdigheten av analysen.

Vi har valt att genomföra en kvalitativ intervjustudie. Rimligheten i denna bedöms som god. Intervjuerna genomfördes av två olika personer, vilket kunde ha färgat det insamlade materialet. Vi menar dock att med hjälp av den intervjuguide som förbereddes inför insamlingen har material av relevans och likvärdig kvalitet samlats in. Det empiriska material som presenteras i resultat och analys har diskuterats av oss som intervjupersoner, för att minimera risken för missförstånd av detta. Diskussionerna mellan oss menar vi även ha ökat alstringskraften i materialet.

7.3 Resultatdiskussion

I studiens resultat uttalas en tydlig vilja om att inte göra skillnad på individer beroende på kön. De intervjuade pedagogerna hänvisar då till de rådande styrdokument, som innehåller diskurser om att behandla människor oberoende av könstillhörighet. Trots detta framgår det genom diskursanalys tydliga "sanningar" i pedagogernas tal som skiljer människor från människor, vilket beskrivs vara grundat i natur och biologi. En motstridighet framträder i pedagogernas resonemang, och vi ser att de lyder under ett flertal olika diskurser. I vårt resultat har vi sett tydliga exempel på dikotomi (Hirdman, 2004:119). Föreställningarna om kvinnligt och manligt, flickor och pojkar är tudelade och tydligt åtskilda. Det analyserade resultatet påvisar att det i skolans värld råder diskurser som beskriver människor som olika beroende på könstillhörighet. Det finns föreställningar om vilka sysslor och karaktärsdrag som tillhör vilken individ, så till vida att det talas *om* individer olika beroende på deras könstillhörighet. Föreställningarna om människor som olika beroende på könstillhörighet visar sig vara normaliserade, genom att de återkommit vid upprepade tillfällen i informanternas liv. Denna normalisering bidrar till pedagogernas återskapande av diskursen. Enligt Lgr11 ska traditionella könsmonster motverkas, och pedagogers bemötande och bedömning av elever bidrar till att forma deras uppfattningar om kvinnligt och manligt (Skolverket, 2011:8). För pedagoger som är bärare och medskapare av diskurser som kategoriserar och gör skillnad på individer beroende på kön, kan det bli problematiskt att följa de riktlinjer som framgår i Lgr11. Trots viljan att förhålla sig lika till människor, vittnar informanternas uttalanden om andra föreställningar. Flickighet och pojkighet talas om som någonting som *är* – en "sanning". Vi vill dock säga att det är någonting som *blir* på grund av dikotomiseringen och normaliseringen av densamma. Gens (2003:8) skriver att kvinnor och män existerar endast i förhållande till varandra, vilket betonar dikotomin som ologisk och konstruerad av människan. Även Lgr11 är ett dokument som bär med sig diskurser som skiljer

människor från människor. Flickor och pojkar framskrivs ständigt tillsammans, ändå benämns de genom framskrivelsen som två skilda grupper. Vi ifrågasätter varför lydelsen ”flickor och pojkar” inte kan skrivas som ”barn” istället? Dokumentets ständiga upprepande av ”flickor och pojkar” kan även förstås som exkluderande av människor som inte passar in i tvåkönsnormen. Det faktum att läroplanen framskriver ”flickor och pojkar” talar emot den egna framskrivelsen om att inte diskriminera människor med könsöverskridande identitet. Liksom det i informanternas utsagor finns motstridiga diskurser, finns det även sådana i läroplanen.

Inom flera ämnesområden i Lgr11 tas genusfrågor upp som centralt innehåll. Trots detta uttalas föreställningar om att genusfrågor ska ”smygas in” i undervisningen och inte är möjliga att arbeta med som till exempel ett temaarbete. Sådana resonemang tyder på att genusfrågor inte är lika viktiga som andra frågor inom livskunskapsområdet. Vi tvivlar på att pedagoger skulle dra sig för att tala öppet om ett tema om kärlek eller mobbing, eller hävda att dessa teman bör ”smygas in” i undervisningen. Genusfrågor förklaras även inte vara lika viktiga för alla. Människor från andra kulturer och äldre människor beskrivs ha en mindre långt kommen syn i genusfrågor, och vara i större behov av arbete med sådana. Människor från andra kulturer beskrivs ha en människosyn likvärdig den vi i Sverige hade förr, och den som äldre svenska personer fortfarande menas vara bärare av. Intressant är att informanternas uttalanden påvisar en känsla av tillfredställelse med hur det svenska samhället ser ut idag. Denna tillfredställelse grundas i att människor historiskt sett har haft och även i nutid har det värre. Kanske är det sådana föreställningar som bidrar till synen på genusfrågor som mindre viktiga.

Informanterna beskriver att det kan gå för långt i genusfrågor, och att dessa kan gå till överdrift. Diskursen som råder säger att den svenska befolkningen är tillräckligt jämställd och genuskorrekt. Då synen på människor ur ett genusperspektiv anses vara god nog kanske vi inte bör gå längre än vi gjort, jämfört med åldringarna och icke-svenskarna. Enligt informanterna är det överdrivet och tramsigt att använda sig utav ett könsneutralt pronomen som hen. Klassificeringen ”kön” kommer enligt Lenz Taguchi (2004:11) före alla andra. Från barnets födelse är det viktigt för omvärlden att veta vad barnet har mellan benen, så att människor i sin tur ska veta hur de utifrån rådande diskurser ska positionera sig i förhållande till barnet. Vårt empiriska material visar att ett pronomen som hen väcker starka känslor och olust hos informanterna, och att det därför förkastas. Vi ser en stark koppling mellan vad Lenz

Taguchi skriver och de åsikter som framträder i intervjuerna. Det är uppenbarligen viktigt för pedagogerna att få klassificera individer efter tvåkönsnormen och i mycket motiveras detta med grund i att pedagogerna inte har ett personligt behov av ordet. Vi ställer oss frågande till vad detta starka avståndstagande grundar sig i? Hirdman (2004:118) förklarar att detta fenomen kan bero på att isärhållandet av människotyper förenklar människors orientering i världen. Pedagogerna visar i flera avseenden att de är bärare av motstridiga diskurser. Även om de talar om att det finns förlegade synsätt på kvinnor och män, verkar det vara viktigt att skilja dem åt. Gens (2003:10) förklarar att en könlös varelse är omöjlig för människor att förhålla sig till. Vi kan förstå författarens resonemang i förhållande till det starka motstånd som våra informanter har uttryckt kring ett könsneutralt pronomen. Pedagogernas resonemang blir särskilt intressanta i förhållande till att de påvisar en medvetenhet om att det existerar människor som identifierar sig som någonting utöver kvinnor och män. Indirekt beskrivs dessa människor som sorgliga, tramsiga och fåniga, och det är dessa människors behov som beskrivs som att gå till överdrift. I vad grundar sig informanternas antaganden om åldringar och icke-svenskar som mindre långt komna i genusfrågor? Informanterna presenterar flickor och pojkar som olika. De talar om olika egenskaper och olika intressen. Uppdelningen i kvinnligt och manligt ses som en naturlig självklarhet, och möjligheten att betrakta människor helt oberoende av könstillhörighet med hjälp av pronomenet hen förkastas totalt. Hur långt är det svenska samhället kommet i genusfrågor, egentligen? I vår mening har vi till synes inte kommit många steg i riktning mot ett verkligt jämställt samhälle.

Enligt Hirdman (2004:119) bygger genussystemet på hierarki, där det kvinnliga betraktas som mindre åtråvärt än det manliga. Denna diskurs har tydligt framträtt i det empiriska materialet där kvinnan i mycket framställs som ett offer, samtidigt som det manliga upphöjs och ska eftersträvas. Flickor beskrivs vara i underläge främst inom manligt könade aktiviteter som till exempel bollsport, men även inom kvinnligt könade aktiviteter som samtal. Pojkarna menas ta över och inte lämna utrymme för flickorna. Den allmängiltiga lösningen på detta är att ge flickorna en chans att förändra sig, genom till exempel specifik tjejgympa där de får sträva efter att närma sig det som beskrivs som pojkarnas egenskaper. Trots att flickorna framställs som offer så är det de som ska utvecklas på olika sätt. Pojkarna ges däremot ingen möjlighet till utveckling av sina egenskaper utan får vänta in flickorna som så småningom förväntas lära sig att "trycka till" dem. Även om de egenskaper som tillskrivs pojkar inte alltid är positivt laddade förväntas ingen förändring från deras sida. Samtidigt som flickorna framställs som offer för den manliga makten, är det som beskrivs vara typiskt manligt eller pojktigt tydligen

det som ska eftersträvas. Flickorna ska lära sig att "trycka till" och få ett ökat självförtroende, medan det som generellt beskrivs som pojkarnas egenskaper är norm och därför redan fulländade. Flickorna blir enligt oss bärare av en offerroll i dubbel bemärkelse på grund av denna diskurs. Flickan förstås i en situation som ett offer för pojkarnas framfart. Lösningen indikerar dock att det är flickans eget fel, eftersom hon menas ha vissa, sämre, egenskaper. Bär flickorna skulden för det som inte är jämställt? Det är intressant att det bland pedagogerna inte talas om hur pojkarnas egenskaper skulle kunna utvecklas för att en ökad jämställdhet skulle kunna bli möjlig. Flickor måste lära sig att "trycka till", för att pojkarna i sin tur ska ge plats. De Beauvoir (2002:336) beskriver flickor som varande-för-andra, medan pojkar beskrivs som varande-för-sig. Flickor som lärande subjekt beskrivs därför i tidig ålder avsäga sig sin autonomi. Vi menar att flickor inte är offer, utan *blir* detta som aktivt tolkande subjekt av de diskurser som hon får tillgång till. Pojken som tolkare av samma diskurser kommer att förstå sig själv som, göra sig till och därmed *bli* makthavare. Flickan kommer att förstå sig själv som ett offer, då hon ständigt erbjuds särbehandling och beskydd mot den manliga makten. Flickor erbjuds tjejsnack utan pojkar, eftersom dessa förstås som tramsiga och eftersom flickor inte förstås våga uttrycka sig då pojkarna är med. Pedagogens sätt att tala till och om sina elever beroende på könstillhörighet är enligt Lgr11 avgörande för hur eleven kommer att förstå sig själv (Skolverket, 2011:8). Specifik tjejpgympa, tjejsnack och killsnack bidrar till normaliseringen av diskursen om flickor och pojkar som olika enbart på grund av att de fötts med olika kön. I barnens subjektsskapande kan sådana fenomen även vara avgörande för förståelsen av sig själva som offer eller makthavare.

Vi ser en risk för utanförskap och en känsla av att inte passa in när egenskaper i sig könas. Vi ställer oss frågande till hur elever påverkas av denna stigmatisering och könsmaktsordning när det kommer till vilka egenskaper som tillskrivs vilket kön. Är en flicka som tar för sig och är högljudd till mindre del en flicka än andra flickor? Är en pojke som känner sig osäker på fotbollsplanen mindre pojke än den som inte gör det? Så länge flickans "överskridande" inte går för långt kanske detta ses som ett steg i rätt riktning mot det upphöjt manliga? Pojken däremot, som går mot normerna, passar inte in i den stereotypa mallen för hur en pojke förväntas vara och beskrivs därför som avvikande, samtidigt som han bär på mindre åtråvärda så kallade "kvinnliga" egenskaper. Att de egenskaper som anses vara typiskt kvinnliga nedvärderas i förhållande till de som anses vara typiskt manliga är negativt för samtliga människor, oavsett kön. Kategoriseringen av egenskaper beroende på könstillhörighet begränsar människor i sitt subjektsskapande, då det bidrar till en syn angående vad som är

menat för vem (Hamberg & Thurén, 2002:10f). Varför förstås det inte som att pojkarna är de som ”är med” och kör kickboard? Butler (2005:45) förklarar uppdelningen i två genus som ologisk, då synen på kvinnlighet och manlighet varierar över tid och rum. Kickboardåkning kunde således lika gärna i en annan tid eller på en annan plats vara kvinnligt könad, om andra diskurser varit rådande. Diskurser beskrivs av Börjesson & Palmblad (2007:12) som tankepolisier som skymmer utsikten. Diskurser om kvinnligt och manligt menar vi medför att människor riskerar att enbart få tillgång till halva världen. Pojkar som vill sitta inne och prata på rasten kommer på grund av den diskursiva makten förstå att de bör välja en aktivitet som är manligt könad. Det förstås inte som manligt att vara ”kamratig”, och därför ges inte pojkar möjlighet att vara det på samma sätt som flickor. Flickor som vill spela pingis antas ha ett gott självförtroende, eftersom de deltar i en typiskt manlig aktivitet. Lenz Taguchi (2004:97) beskriver att samhällets diskurser väger tyngre än egna erfarenheter när det kommer till att skapa en verklighetsuppfattning. Detta är intressant då våra informanter talar om att människor inte alltid följer könsnormerna, då drar de paralleller till och jämför med den egna familjen och vänskapskretsen. I övriga resonemang återskapar informanterna ändå diskurser om flickor på ett sätt och pojkar på ett annat. Trots att de själva har mött människor som trots sin könstillhörighet handlat utanför denna köns tillskrivna attribut, beskrivs flickor och pojkar i enlighet med traditionella samhällsdiskurser. Vi ser i detta fenomen att diskurserna har en stark normaliserande kraft, informanterna är trots sina egna erfarenheter bärare utav diskurser som skiljer på flickor och pojkar.

Informanterna talar om att de vill ge elever möjlighet att vara i enlighet med det motsatta könets egenskaper. Vi ifrågasätter dock varför synen på kvinnligt och manligt skulle förbättras genom att föreställningarna bytte plats. Det eftersträvansvärda vore snarare att människor ges möjlighet att leva utan att i första hand kategoriseras i två kön. Uppdelningen begränsar och kan förstås som ologisk. Den möjliggör även ett särartstänk, som bidrar till föreställningen om att det finns två mallar för hur en människa är tänkt att kunna vara. I själva verket är människor otroligt olika, och vi önskar att det gavs möjlighet att vara på lika många sätt som det finns människor.

7.4 Slutord

De diskurser som pedagoger är bärare av påverkar barnet i sin subjektifikation. Diskurser av olika slag framträder i våra informanters resonemang, både dominerande och motstridiga

sådana. Diskurser säger att flickor är ordningsamma, pratiga och undergivna. Pojkar är enligt diskurserna tramsiga, egocentrerade och dominanta. Läroplanen innehåller framskrivelser om att behandla flickor och pojkar lika (Skolverket, 2011:8), vilket kan vara ett tecken på att olika behandling av flickor och pojkar normaliserats. Våra informanter påvisar en vilja att, i enlighet med läroplanens framskrivelser, behandla sina elever lika. I deras uttalanden syns dock diskurser som motsäger denna vilja. Diskurser som normaliserats på grund av performativa handlingar tror vi kan vara mycket svåra att arbeta med, eftersom det kanske är först vid verklig reflektion som pedagogerna själva kan få syn på vilka diskurser de är bärare av. Våra informanter gör tydligt motstånd när det kommer till att tänka utanför kön och könsroller, vi menar dock att det är först när människan kan göra detta som en verklig jämställdhet kan uppnås. Varför tala om kvinnligt ”respektive” manligt, när läroplanen efterspråkar ett motverkande av traditionella könsmonster? Denna dikotomi är enligt oss vad som i första hand skiljer människor från människor. Synen på att det finns människor av två olika sorter möjliggör en vidare förståelse av fenomenet som att dessa två sorters människor ”måste vara av olika karaktär”. Könandet, och barnets subjektsskapande, börjar på BB. ”Vad blev det för något?” är en fråga som har betydelse för anhöriga som i enlighet med rådande diskurser skänker rosa ”respektive” blå filter, och senare Barbie ”respektive” Actionman. Genom hela barnets uppväxt uppvisar diskursen två åtskiljda sidor, och barnet kommer att skapa sig och skapas som subjekt tillhörande en av dessa.

Diskurser har en stark makt över människors handlande och varande. Det faktum att Lenz Taguchi (2004:11) beskriver kön som den positionsbestämning som kommer före alla andra, påvisar att problematiken i könandet är mycket komplex. Den normaliserade dikotomiseringen ses som en självklarhet, och blir därför mycket svår att ifrågasätta. Kedjad vid könet menar vi dock att människan begränsas i sitt liv, och ges en halv möjlighet att vara. Vår förhoppning är därför att människor inom en snar framtid kan tänka utanför kön och könsroller.

Referenser

- Angelfors, C & Schömer, E (red.) (2009). *En bok om genus: nyfikenhet, nytänkande, nytta*. Växjö: Växjö University Press
- Björk, N (1996). *Under det rosa täcket – Om kvinnlighetens vara och feministiska strategier*. Borås: Wahlström & Widstrand
- Butler, J (2005). *Könet brinner!* Stockholm: Natur och kultur
- Butler, J (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos
- Börjesson, M & Palmblad, E (2007). "Introduktion", i: Börjesson, M, Palmblad, E (red.), *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber AB, sid. 7-29
- Carlsson, L & Linnér, S (2009). "Jämställdhet i förskolan – en fråga om erkännande och omfördelning", i: Angelfors, C & Schömer, E (red.), *En bok om genus: nyfikenhet, nytänkande, nytta*. Växjö: Växjö University Press, sid. 159-175
- De Beauvoir, S (2002). *Det andra könet*. Stockholm: Nordstedt
- Denscombe, M (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Eldén, S (2005). "Att fånga eller bli fångad i diskursen? Om diskursanalys och emancipatorisk feministisk metodologi", i: Lundqvist, Å, Davies, K, Mulinari, D (red.), *Att utmana vetandets gränser*. Malmö: Liber AB, sid. 60-75
- Forkby, T (2007). "I normaliseringens närhet", i: Börjesson, M, Palmblad, E (red.), *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber AB, sid. 74-101
- Foucault, M (2008). *Diskursernas kamp*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion
- Gens, I (2002). *Från vagga till identitet: hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män : [teorin bakom pedagogiken på förskolorna Björntomten och Tittmyran]*. Jönköping: Seminarium
- Hamberg, K & Thurén, B-M (2002). *Genusvägar*. Malmö: Liber
- Hartmann, H (2004). "Det olyckliga äktenskapet mellan marxism och feminism", i: Carlsson Wetterberg, C, Jansdotter, A (red.), *Genushistoria – En historiografisk exposé*. Lund: Studentlitteratur AB, sid. 17-59
- Hirdman, Y (2004). "Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning", i: Carlsson Wetterberg, C, Jansdotter, A (red.), *Genushistoria – En historiografisk exposé*. Lund: Studentlitteratur AB, sid. 113-135

- Lenz Taguchi, H (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag
- Ryen, A (2004). *Kvalitativ intervju: från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber ekonomi
- Schömer, E (2009). "Genusvetenskapliga perspektiv på rätten", i: Angelfors, C & Schömer, E (red.), *En bok om genus: nyfikenhet, nytänkande, nytta*. Växjö: Växjö University Press, sid. 207-234
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Wallin Victorin, M (2009). "Genusperspektiv på pressbilder – identiteter och stereotyper", i: Angelfors, C & Schömer, E (red.), *En bok om genus: nyfikenhet, nytänkande, nytta*. Växjö: Växjö University Press, sid. 123-140

Elektronisk källa

Hen. (2012). Nationalencyklopedin. Hämtad 12-12-17 från NE.se: <http://www.ne.se/hen/1826342>

Bilaga 1

Informationsbrev,
Kristianstad 29 okt -12

Hej,

Vi heter Hanna Senekovic och Sarah Gayle-Harling och läser till lärare vid högskolan i Kristianstad. Vi läser just nu vår sista termin där det ingår att skriva ett examensarbete på 15 högskolepoäng. Syftet med vår uppsats är att undersöka diskurser i pedagogers resonemang kring begrepp anknutna till genus.

För att samla empiriskt material till uppsatsen vore vi tacksamma om Ni vill delta i en intervjustudie. Intervjun kommer att ta ungefär en timme. Vi har för avsikt att konstruera intervjun så att denna också ger möjlighet till implementering och vidareutveckling gällande genuspedagogik.

Det är frivilligt att delta och Ni har när Ni vill möjlighet att avbryta Er deltagande. Vi kommer att behandla det empiriska materialet konfidentiellt, och anonymisera alla medverkande informanter i uppsatsen. Resultatet av studien kommer att bli tillgängligt på Internet.

Vill Ni ha ytterligare information är Ni välkomna att höra av Er till oss!

Hanna Senekovic, tel. xxxx – xx xx xx

Sarah Gayle-Harling, tel. xxxx – xx xx xx

Tack på förhand!

Intervjufrågor

Vad tycker du att genus är, vill du berätta?

Varför tror du att pedagoger enligt läroplanen ska arbeta med genusfrågor?

Har du någon gång arbetat med genus i skolan, vill du berätta?

Vad tycker du om att organisera undervisning, dagliga rutiner och liknande beroende på elevers könstillhörighet?

Hur uppfattar du elevernas könsrollsmönster i skolan?

Vad tycker du är en kvinna/man?

Hur tror du att könsrollerna kommer att se ut om 100 år?