

EN SKRIFTSERIE OM GENUSVETENSKAP

# GENUSVETENSKAPENS PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

---

Red. Anna Lundberg & Ann Werner

# GENUSVETENSKAPENS PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Red. Anna Lundberg & Ann Werner

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

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

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

# EN SKRIFTSERIE OM GENUSVETENSKAP

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

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

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

*Temat för de fem skrifterna är:*

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

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

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

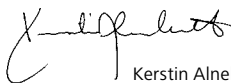
# FÖRORD

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

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

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

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



Kerstin Alnebratt  
Föreståndare, Nationella sekretariatet för genusforskning



# INNEHÅLL

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



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

## **TACK!**

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

*Ann och Anna*

# NORMKRITISK PEDAGOGIK

EN MÖJLIGHET ATT FÖRÄNDRA UNDERVISNINGEN

*Janne Bromseth & Renita Sörensdotter*

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

## Feministisk och normkritisk pedagogik

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

---

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

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

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

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

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

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

## Det pedagogiska utvecklingsarbetet

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

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

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

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

### Början av processen

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

---

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

### Intensifiering av processen

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

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

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

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

---

3. Namnen i exemplen är fingerade.

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

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

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

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

## Avslutning

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

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

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

### Referenser

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



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

## Medverkande

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

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

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

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

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

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

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

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


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

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

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

## EN SKRIFTSERIE OM GENUSVETENSKAP. NR 1.

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

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

Nationella sekretariatet för genusforskning  
Box 709  
405 30 Göteborg

ISBN: 978-91-980802-0-9