



Anne-Charlotte Ek diskuterar de pedagogiska verktyg hon använt för att introducera svårtillgängliga feministiska texter när hon undervisat i genusvetenskap. En central utgångspunkt för henne är att understryka att all kunskapsproduktion och kunskapsförmedling är situerad. Hon uppmanar oss att i vår undervisning använda våra feministiska kunskapsteoretiska insikter.

## ”VARFÖR MÅSTE BUTLER VARA SÅ JÄVLA AKADEMISK?”

### En diskussion om feministisk kunskapsteori och akademiska undervisningsrum

ANNE-CHARLOTTE EK

Varför kan ni inte tala som folk gör mest? Varför måste både ni och såna som Judith Butler och Foucault använda ett språk som stänger oss andra ute? Vill ni inte att vi ska fatta? Jag trodde genusvetenskap hade ambitionen att förändra samhället, ja... relationerna mellan kvinnor och män. ... Jag minns när jag gick på en mäsas för att lyssna på Diana Mulinari, hon är en skithäftig kvinna, men hon och dom andra i panelen använde ord som diskurs och så. Jag fattade ingenting, och dom 15-åringar som satt i publiken som hade kommit för att dom var intresserade fattade säkert lika lite. Det var bara en liten elit på kanske tio pers som fattade vad samtalet handlade om. Va' är då vitsen med feminismen om det bara ska vara för dom redan invigda?

Citatet visar hur 1990-talets feministiska teoriutveckling kan upplevas av en nyantagen student i genusvetenskap.<sup>1</sup> Mötet med den typen av studentreaktioner har väckt ett behov hos mig att självkritiskt reflektera kring min egen undervisningspraktik, men också kring ämnets utveckling. I texten kommer jag genomgående att tala från min position som lärare och som en del av det ”vi” jag

använder för att beteckna det heterogena kollektiv som lärare vid Sveriges genusvetenskapliga institutioner utgör.<sup>2</sup>

Med inflöden från poststrukturalism, postkolonialism och queer har teoriutvecklingen i genusvetenskap inneburit att frågeställningarna breddats. Betydelsen av språk och representationer har fått en

### En annan utmaning är den breddade rekryteringen till akademisk utbildning, som innebär att nästan hälften av en årskull passerar genom högskolan.

framskjuten plats i många av dagens genusanalyser, heteronormativiteten är en aspekt som mer tydligt beaktas och kopplingen mellan vår vardag och globala processer har fått en mer framskjuten plats. Analyserna belyser ofta det komplexa och dynamiska samspelet mellan kategoriseringar som etnicitet, klass, sexuella preferenser, ålder, religion, profession och nationalitet, och hur dessa etablerar olika asymmetriska och diskriminerande maktrelationer världen över.<sup>3</sup> Dessa teoretiseringar är viktiga och åtnjuter också inom genusvetenskapen en hög status. Samtidigt innebär dessa mångfacetterade analyser ett antal utmaningar för oss som undervisar i genusvetenskap. Vilka utmaningar tycker jag mig då se från min position som lärare?

En av dem är hur jag ska presentera dessa teoretiska bidrag på ett inkluderan-

de sätt utan att reducera komplexiteten i dem, och utan att använda exempel som riskerar att återskapa just de dominerande föreställningar som de nya teoretiska bidragen utmanar. En annan är att få studenterna att koppla dessa ofta abstrakta texter till sina egna livssituationer, och inse att teorier alltid är försök att förstå det samhälle vi lever i. Utvärderingar och examinerande uppgifter har visat att det finns en risk att abstrakta teoretiska byggen som Judith Butlers avfärdas som ”*intellektuell inomakademisk snobbism*”.<sup>4</sup> Texterna riskerar då att inte bli till de användbara analysverktyg vi lärare avsåg den gången vi placerade dem på kurslitteraturlistorna.

En annan utmaning är den breddade rekryteringen till akademisk utbildning, som innebär att nästan hälften av en årskull passerar genom högskolan. Detta har inneburit att utbildningen ändrat karaktär från elit- till massutbildning på mindre än ett halvt sekel utan att detta nödvändigtvis inneburit några större förändringar av undervisningsformerna. Sverige är idag ett mångetniskt samhälle. Detta faktum, parat med den breddade rekryteringen med studenter från så kallade studieovana miljöer, innebär att akademien idag möter många fler studenter som antingen inte introducerats till eller självklart omfattar det svenska utbildningssystemets normer och praktiker.<sup>5</sup> Den breddade rekryteringen gör det därför nödvändigt att adressera betydelsen av sociala kategoriseringar som klass, kön och etnicitet i våra undervisningsrum.

Men den primära utmaningen för oss lärare i genusvetenskap kanske ligger

i ämnets snabba akademiska institutionalisering. Idag är genusvetenskap en relativt väletablerad akademisk disciplin, med grundutbildning vid sjutton lärosäten och forskarutbildning vid tre. Även om feministiska forskare har varit bra på att placera vetenskapen där den hör hemma, nämligen i en värld som alltid påverkas av människors tolkningar, är frågan i vilken mån genusvetenskapens undervisningspraxis har utformats med samma medvetenhet. Kanske har disciplinen koloniserats av akademins sekelgama och väletablerade normer för hur undervisning och kunskapsproduktion bör ske, där frånvaron av berättare i akademisk prosa fortsatt antas garantera att kunskapen inte färgas av de språkliga begrepp som forskaren eller läraren använder? Inte heller antas forskarens, lärarens eller studentens kön, klasstillhörighet, hudfärg, sexuella preferenser eller ålder ha någon avgörande betydelse för hur man förstår och tolkar tillvaron. Den egna akademiska verksamheten uppfattas som 'a Culture of no Culture'.<sup>6</sup> Även

### Vilka konsekvenser har mötet med traditionell akademisk kultur fått för genusvetenskapens undervisningspraxis?

i pedagogiska diskussioner tonas betydelsen av dessa strukturerande relationer ofta ned. Lärandet beskrivs som om det ägde rum i ett socialt vakuum där kunskapsproduktionen framträder som

neutrala och självklara beskrivningar av en relativt oomtvistad verklighet. På så sätt undviker man ofta att i pedagogiska diskussioner adressera att akademiska rum är sammanhang där tal och tanke ofta kommer till uttryck i en klassspecifik språkdräkt, och är rum där manliga, heteronormativa ideal riskerar att passera okommenterade.<sup>7</sup>

Från att ha kretsat kring frågan varför studenter reagerar som i det inledande citatet har mitt intresse idag vidgats till frågor som: Hur hanterar vi lärare heterogenitet i våra undervisningsrum? Vilka konsekvenser har mötet med traditionell akademisk kultur fått för genusvetenskapens undervisningspraxis? Vilka akademiska verktyg och normer vill disciplinen tradera vidare och vad har mer omedvetet förts vidare? Och slutligen: I vilken mån fortsätter ämnet att förvalta influenserna från de traditioner som i början var centrala inspirationskällor – kritisk pedagogik och kvinnorörelsens medvetandehöjande tillvägagångssätt?<sup>8</sup> Denna artikel är ett försök att belysa möjligheter och hinder när man som undervisande lärare prövar att omsätta några av den feministiska vetenskapskritiska traditionens insikter i en traditionell akademisk undervisningskultur.<sup>9</sup> Framställningen har karaktären av ett personligt bud på vad som kan bidra till att underlätta och fördjupa förståelsen hos olika studenter, med exemplifieringar från mitt kursmoment på introduktionskursen i genusvetenskap 1-20 poäng vid Malmö högskola. Under rubrikerna *Behovet av att inledningsvis positionera mitt tal*, *Läraren – att leva som man lär*, *Undervisningsinnehållet – collaget som exempel*, *Att*

*forma kunskap i dialog och Studenten – heterogenitet som karaktäristiskt drag* kretsar min diskussion runt de aspekter som jag betraktar som mest betydelsefulla för undervisningssituationen, nämligen lärarens kunskapssyn, kursinnehåll, studentgrupp och hur läraren relaterar och organiserar undervisningsrummet. Jag vill att du som läsare ska få en provkarta på mina förslag och tolkningar, gärna inspireras för att hitta andra, kanske bättre, lösningar på de frågor som texten arbetar med. Av berättartekniska skäl har sidodiskussioner och klargöranden förlagts till fotnoter. Dit har jag också förlagt mycket av forskningsreferenser som inspirerat min framställning. Jag börjar med att klargöra hur mina kunskapsteoretiska utgångspunkter är relaterade till min pedagogiska grundsyn.

### Behovet av att inledningsvis positionera mitt tal

Utbildning i dagens kunskapssamhälle spelar en central roll i producerandet av subjekt, därför är det viktigt att analysera lärarskapet i såväl teorin som praktiken. Feministiska lärare har möjlighet att förändra undervisningen men det ska inte ske utan kritisk reflektion av lärarens verksamhet. Då det inte finns en kokbok för feministisk undervisning är det viktigt att diskutera frågor som behandlar makt, kroppslighet, omsorg och känslor och deras komplicerade dynamik i undervisningen.

Päivi Naskali understryker i ovan citat behovet av att diskutera lärarskapet och den dynamik som uppstår i samspelet

mellan lärare och studenter i undervisningssituationen.<sup>10</sup> Motsvarande diskussion kring feministisk forskningspraktik har kommit betydligt längre. Jag har därför vänt mig till kunskapsteoretikern Donna Haraway för att hitta underlag till diskussionen om lärarskap. Hon menar att för all kunskap gäller att den alltid är beroende av den kontext den skapas i, det vill säga all kunskap är både rumsligt och tidsmässigt förankrad. Kunskap kan heller aldrig vara fullständig, vilket innebär att vi behöver många berättelser som kan gå i dialog med varandra. Hon menar vidare att vi människor alltid är situerade, vilket innebär att våra tankeprodukter alltid formas av den plats och den tid de uppstått i, och av den person som verbaliserar tankegångarna. Men för att kvalificera kunskapen som situerad kräver Haraway att forskaren erkänner och aktivt reflekterar över vad som format kunskapsprocessen. Hon argumenterar också mot att dra en skarp gräns mellan vetenskap och politik, då en sådan gränsdragning gör det möjligt att frånhända sig ansvaret för konsekvenserna av den kunskap som man producerat. På så sätt understryker hon forskarens etiska ansvar för sin verksamhet.<sup>11</sup>

Jag känner stor sympati för Haraways kunskapssyn. Den gör kunskapen ofullkomlig, beroende av det sammanhang den produceras i och av vem den produceras, samtidigt som den ställer krav på forskaren att ta ansvar för det man säger, skriver och praktiserar. Jag ser inga hinder för att tillämpa detta synsätt på undervisningssituationen, tvärtom, men i ett svenskt sammanhang har den akademiska

undervisningssituationen sällan granskats i relation till feministiskt vetenskapsteoretiska aspekter.<sup>12</sup> Detta är förvånande, med tanke på att det rimligtvis borde ha uppstått vissa spänningar i mötet mellan denna disciplin och akademins traditionellt manligt definierande, individfokuserade, konkurrensinriktade och hierarkiska utbildningskultur, förutsatt att man som Kerstin Norlander definierar grunddragen i feministisk kunskapssyn som kollektiv, situerad och relationell.<sup>13</sup> Genom att positionera mig i linje med Haraways kunskapsteoretiska utgångspunkter vill jag successivt försöka belysa vad jag uppfattar som centrala förhållningssätt och praktiker i undervisningen.

Målsättningen med min undervisning är att bidra till att studenten, åtminstone momentant, kan uppleva sig som en aktiv kunskapsproducent. Den ideala akademiska kunskapsprocessen vill jag beskriva som kollektiv, kritisk, systematisk och kontinuerligt pågående, medan det ideala kunskapsrummet ska vara inkluderande, både vad gäller uppfattningar, erfarenheter och uttryck. Den ideala interaktionen ska möjliggöra att studenter och lärare i en gemensam dialog undersöker innebörderna av olika författares, forskares, studenters och lärares uppfattningar så att de nya insikter som genereras kan "ackommoderas" till det egna tänkandet.<sup>14</sup> bell hooks har på ett mer färgstarkt sätt beskrivit lärarens viktigaste uppgift som den att befria studenterna från kulturella tankebojor, det vill säga att få deras tankar att röra sig så fritt som möjligt och inte oreflekterat följa de invanda, upptrampade och förtryckande tankemönster som kulturen och språket förser oss alla med.<sup>15</sup> Studenternas förmåga till kritisk reflektion är därför en av de viktigaste akademiska kompetenserna att stimulera. Bra pedagogik handlar för mig inte i första hand om kunskapsöverföring utan om att skapa förutsättningar för att den enskilda studenten får tilltro till och erfarenhet av att använda de akademiska verktygen.<sup>16</sup> Detta är ett undervisningsideal jag delar med många andra pedagogiskt intresserade lärare. Den fortsatta diskussionen handlar om den utmaning det ligger i att omsätta denna pedagogiska idealtyp i undervisningssituationen.

### Läraren - att leva som man lär

Jag vill här tala om vissa utmaningar för det teoretiska arbetet som sådant i detta historiska ögonblick och särskilt för feministisk teoriutveckling. Det har att göra med hur vi ska använda våra teorier aktivt för att förändra oss själva och våra sociala relationer, samtidigt som vi och våra teorier – omvandlingens aktörer – själva befinner oss i förändring.<sup>17</sup>

Ska man som lärare i genusvetenskap praktisera sina teoretiska insikter?<sup>18</sup> Svaret lär variera lärare emellan. Feministiska teorier är för mig användbara verktyg

som aktivt bör brukas, anpassas och utvecklas i avsikt att påverka de sociala relationer jag ingår i både i och utanför akademien, på ett liknande sätt som Sandra Harding anger i citatet ovan. Men oavsett hur jag och andra positionerar oss speglar vår undervisning, handledning och våra examinationsomdömen den syn vi har på lärande, på interaktionen mellan lärare och studenter och på vad kunskap ”är” och bör vara. Likaså återspeglar vår interaktion med studenter,

kollegor och akademins administrativa personal vilka akademiska, kulturella och sociala normer och praktiker vi mer eller mindre frivilligt har anammat.

### Jag kan utan svårighet förstå dem som har ett ambivalent förhållande till att undervisa i feministisk teori inom ramen för den etablerade akademien.

Jag kan utan svårighet förstå dem som har ett ambivalent förhållande till att undervisa i feministisk teori inom ramen för den etablerade akademien.<sup>19</sup> Från mina år i akademien poppar opå kallat ett pärlband av paradoxala minnen upp. Bland erfarenheter av att bli negligerad och minnen av intellektuell och social snålhet finns också många fantastiska bilder av lustfyllda intellektuella möten med både människor och texter. Jag tycker om och värdesätter att vara i akademien. Därför sympatiserar jag också helt och fullt med Gro Hanne Aas och Elisabeth Guldbrandsens uppfattning att vi som är i akademien måste ”erkänna systemets dragningskraft”, men också aktivt och medvetet verka för att förändra akademien som vi är en del av.<sup>20</sup> För att inte gå vilse i denna hierarkiska och konkurrensinriktade kultur behövs kontinuerliga kritiska, självreflexiva maktanalyser där vi ifrågasätter vår egen kunskapsproduktion, vår roll som lärare och forskare.<sup>21</sup>

För som Kerstin Norlander konstaterar finns ingen som helst garant för att en ökad närvaro av kvinnor i den akademiska världen automatiskt skulle göra den mindre diskriminerande och förtryckande.<sup>22</sup> Närvaron är nödvändig men inte tillräcklig. Inte heller finns det någon garant för att närvaron av genusvetenskap som ämne kommer att innebära en förändrad akademisk praxis. Förändringar kräver visioner om vart man är på väg och fortlöpande diskussioner om hur man förstår och bör agera i dagens snabbt föränderliga akademiska vardag, om man vill försvara och tillämpa de kritiska insikter som feministisk forskning och vetenskapsteori förmedlar.

För att vi ska framstå som trovärdiga inför oss själva, våra studenter och kollegor vill jag argumentera för att det inte räcker att förmedla innehållet i genusvetenskaplig forskning och feministisk teoribildning. Det krävs även att vi konkret omsätter de feministiska kunskapsteoretiska anmodandena i vår praktik. Form och innehåll måste stämma överens.<sup>23</sup> Den feministiska diskursen kan inte göra någon åtskillnad mellan teori och praktik, menar

filosofen Diane Elam, eftersom detta att vara kvinna eller man lika mycket är ett filosofiskt, ett teoretiskt, som ett praktiskt problem. Vårt handlande refererar i samma stund det utförs till föreställningar, normer och teorier om vad en kvinna eller man bör göra.<sup>24</sup> Hur jag teoretiserar, undervisar, talar eller rör mig i undervisningsrummet kommer oavvisligt att tolkas och värderas av studenter i relation till dominerande föreställningar om bland annat kön, ålder och lärarroll. Jag argumenterar därför för att det är nödvändigt att vi i vår undervisningspraxis tillämpar de teoretiska insikter som genusvetenskapens feministiska, intersektionella och queera analyser skapar.<sup>25</sup> Det är inte oproblemiskt att lyfta in traditionellt feminint kodade uttryck som kläder, kropp och känslor i undervisningssammanhanget. Dorothy Smith menar dock att en feministisk kunskapsposition alltid bör innebära att både kropp och kroppens belägenhet ak-

**Om jag positionerar mig tydligt blir det också lättare för studenten att formulera sig i relation till det jag sagt.**

tivt är närvarande i det vi gör. Man är på arbetet, man undervisar, man handleder. Hela tiden förhåller vi oss till andra människor. Vi äter, sover, skrattar, åtrår, älskar, avskyr, läser, lyssnar på radio, skriver e-mail, analyserar och förbereder lektioner. Hon menar att alla dessa

aktiviteter skapar känslor som påminner om erfarenheter länkade till andra och större sammanhang.<sup>26</sup> Det är mitt ansvar som lärare att se till att de erfarenheter som kommer till uttryck i rummet både respekteras och problematiseras, eftersom jag har den legitima makten i rummet. Utan tvekan är det så att min roll som lärare och medelålders ger mig både positionsmakt och en auktoritet jag varken kan eller vill abdikera från. Liksom R. Connell menar jag att vi är ansvariga för den kunskap vi förmedlar och för de undervisningsrum vi är med och interagerar i.<sup>27</sup> Genom att kontextualisera det jag säger och problematisera såväl maktförhållanden i rummet som i samhället försöker jag skapa en tilltro till att mitt engagemang, mina teoretiska, politiska och moraliska förståelser får konsekvenser för mitt agerande och för det jag säger. Om jag positionerar mig tydligt blir det också lättare för studenten att formulera sig i relation till det jag sagt. Det gör det också möjligt att kritisera mig. Beverly Skeggs diskuterar betydelsen av att vara tydlig i relation till sina informanter och konstaterar som många andra som gjort deltagande observationer och intervjuer att tydlighet skapar tillit.<sup>28</sup> På så sätt vet jag var den andra står, utan att det för den skull innebär att vi förväntas ha samma utgångspunkter.<sup>29</sup>

Vad är det som gör en lärare till lärare? Vad behöver en lärare oundgängligen kunna för att fungera som lärare i genusvetenskap? Svaret är beroende av vad man som lärare uppfattar som sin roll: kunskapsöverförarens, introduktörens eller samtalspartnerns.<sup>30</sup> Själv vill jag i första



hand se mig som en introduktör och som en samtalspartner i en gemensam undersökande dialog med studenterna.

För att en dialog ska fungera måste dagens maktrelaterade skillnader kunna hanteras i våra akademiska rum. Genusvetares medvetenhet om makt borde kunna bidra till att etablera en öppen dialog, och dagens livliga diskussion inom feministisk politisk teori borde kunna inspirera till hur man kan hantera heterogenitet. Vi måste kunna tillåta avstånd mellan oss som finns i rummet för att kunna respektera våra inbördes skillnader, samtidigt som det behövs närhet och intimitet. Om vi hela tiden uppmärksammar skillnaderna är det svårt att skapa den tillit som ger kraft att förändra och själv förändras. Motsättningar måste med nödvändighet utgöra en oundviklig del av samvaron i dessa rum, men omsorg och respekt måste också ingå som självklara villkor. En viktig strategi är att lära oss att lyssna till dem som idag positioneras som avvikande och marginaliserade, att lära oss uthärda deras blickar, men också lyssna till vad de har att säga om oss. Därför är det viktigt att aktivt arbeta för att låta olika berättelser komma till tals. I mångfalden kan kontrasterna skapa förståelse för både oväntade och tvingande förhållanden som påverkar människors livssammanhang. Nira Yuval-Davies har bidragit med begrepp som "transversal politics", "rooting" och "shifting" i diskussionen om vad som gör politiskt agerande möjligt.<sup>31</sup> Hon menar att i dialogen måste varje deltagare ta utgångspunkt i de identiteter som

**I dialogen måste alla självklart utgå från att skillnader existerar och betrakta dem som möjligheter och resurser, samtidigt som man måste vara villig att omförhandla sin uppfattning och sitt agerande.**

hon känner sig förankrad i samtidigt som hon aktivt försöker förflytta sig och förstå andra deltagares positioner. När hon förflyttar sig får inte den förändrade positionen upplevas som att hon förlorar sitt jag eller tvingas överge andra centrala identitetstillhörigheter. Inte heller får den egna förankringen innebära att hon gör sig oförmögen att röra sig utan hon måste aktivt eftersträva att skifta position. I dialogen måste alla självklart utgå från att skillnader existerar och betrakta dem som möjligheter och resurser, samtidigt som man måste vara villig att omförhandla sin uppfattning och sitt agerande. William E Connolly argumenterar i sin bok *Identities/differences* för vikten av att bryta med den väletablerade idén om kommunitarism och konsensus som idealtillstånd.<sup>32</sup> Istället bör man eftersträva att skapa rum där det finns plats för en problematisk verklighet. Där pågår oundvikligen tolkningskamper samtidigt som omsorg och respekt för andras uppfattningar och praktiker också måste finnas. Dagens tanke på harmonisk konsensus skulle jag i framtiden vilja se ersatt av en insikt om att

skillnader, konflikter och tvetydigheter formar livsvillkor men också kan fungera som kreativa krafter som genererar nya insikter. Jag tror att det är Connollys rum och Yuval-Davies former för dialog som behövs för att etablera kreativa dialoger som gynnar studenters kunskapande. Dessutom behövs det tid, engagemang och en kritisk kollegial granskning.

Den undersökande dialog jag eftersträvar kräver självklart medverkan från studenternas sida genom att de läser, frågar, analyserar och presenterar sina tolkningar av de texter de läser. Skriftliga snabbutvärderingar i slutet av föreläsningar eller seminarier är ett sätt att möjliggöra dialog och att uppmuntra till att artikulera respektfull kritik. Det fungerar som en form av fördröjd dialog som ger samtliga studenter, även de som inte talat under lektionstid, möjlighet att ge feedback på innehåll och arbetsform, samtidigt som det ger mig möjlighet att vid nästkommande lektionstillfälle följa upp saker som blivit hängande i luften. Vikten av att välja exempel och texter som belyser olika individers och gruppers erfarenheter framgår också av citat från snabbutvärderingarna: *"Härligt att lesbiska så självklart omtalades i föreläsningen"*, *"Varför är det bara kvinnors erfarenheter som omtalas?"*, *"Varför handlar allt om västerländska sammanhang"*, *"Så skönt att inte alla manliga teoretiker avfärdas"*. Jag brottas mycket med frågan om vilket utrymme det finns för olika subjekspositioner i mina undervisningsrum, vilka studenter jag ser och varför jag ser dem jag ser. Jag frågar i vilken mån jag talar om heterosexism, sexism, rasism, klassförtryck som frågor som

berör minoriteter, men också hur tydligt jag formulerar sambanden mellan dessa diskriminerande uttryck och de privilegierades livsvillkor. Hur ofta talar jag utifrån den liberala idétraditionen genom att

**Min med åren rätt välutvecklade självironi använder jag emellanåt för att exemplifiera hur motsägelsefullt och ambivalent "en medveten feminist" kan känna, tänka, tala och agera.**

omtala oss i rummet som lika med underförstått likartade villkor – 'vi svenskar', 'vi kvinnor', 'vi heterosexuella' eller 'vi lärare'? Idag arbetar jag aktivt med att skapa en repertoar av exempel som inte bidrar till att återskapa de hegemoniska diskursernas beskrivningar av annorlundahet och avvikelser eller bara beskriver erfarenheter från mitt eget sammanhang.<sup>33</sup> Repertoaren byggdes inledningsvis upp av erfarenheter som gett mig själv en känsla av aha-upplevelse i interaktion med andra eller i mötet med texter, filmer, litteratur eller när jag möter natur som får mig att se samspelet mellan människa och miljö. Repertoaren har sedan utvecklats och förändrats med hjälp av studenters reaktioner och deras exempel. Min med åren rätt välutvecklade självironi använder jag emellanåt för att exemplifiera hur motsägelsefullt och ambivalent "en medveten feminist" kan känna, tänka, tala och agera. Dessa exempel belyser det spänningsfyllda i att både

vilja utmana och kritisera det rådande samtidigt som jag är och vill vara en del av sammanhanget. Att använda mig själv minskar också risken för att använda exempel som kan såra eller få studenter att känna sig utelämnade.

Rollen som lärare innebär som sagt att stå modell för vad en akademiker "är". Omedvetet eller medvetet ger våra formativa gestaltningar ett bud på vad det är att vara akademiker. Jag vill gärna se mig som en "outsider within" som är Patricia Hill-Collins klagörande beskrivning av en för henne möjlig position som feministisk akademiker.<sup>34</sup> När jag möter studenter vill jag både i ord och i handling gestalta vad den positionen kan möjliggöra. Jag vill introducera och beskriva klassiska akademiska värden och praktiker såsom kritisk reflektion, förmågan att analytiskt spjälka upp en text för att skapa nytolkande argumentativa analyser. Samtidigt vill jag också beskriva det kollektiva intellektuella arbetet som ligger bakom den kunskap som genusvetenskap traderar och utvecklar. I min gestaltning vill jag utmana och tänja på stelnade konventioner för att göra det lekfulla och humoristiska närvarande.<sup>35</sup> Jag vill flytta in den levande kroppen i det akademiska rummet och hänga den akademiska huvudfotingen i garderoben.<sup>36</sup> "När du visar hur du omedvetet formade din kroppshållning i Kenya och hur du aktivt tränades av dom andra kvinnorna i att sitta som en "ärbar kvinna" fattade jag hur du menar att diskurserna formar vårt sätt att agera. Även den där OH-bilden med kvinnliga kroppsideal från medeltiden till idag gör att man fattar." "Att du törs vara oallvarlig och ändå är kunnig är skitbra. Keep to it!"

Jag betraktar humor och lekfullhet som viktiga kommunikativa uttryck med möjlighet att motverka studenters rädsla för att "säga fel, göra fel, vara fel". Humor kan bidra till att skapa ett tillåtande rum som öppnar för studenterna att göra egna tolkningar. "Din humor och ditt engagemang gör det både roligare och lättare att förstå vad texterna handlar om. Det blir inte så torrt. Det är bra att du använder bilder för dom talar ett annat språk". Mary Douglas menar att humor har en kritisk potential genom att det humoristiska visar på våra kulturella regler och normers kontingenta

### Jag vill flytta in den levande kroppen i det akademiska rummet och hänga den akademiska huvudfotingen i garderoben.

och socialt skapade karaktär.<sup>37</sup> Det humoristiska uppstår när jag ser att det jag tar för givet från en annan persons utgångspunkt kan framträda som helt absurt, obegripligt eller löjligt. Humor gör att jag får distans till mitt eget sätt att uppfatta. Jag kan se att det jag tagit för givet alltid kan förstås och tolkas på andra sätt, världen blir rörligare och därmed påverkbar. Häri ligger möjligheten och svårigheten att förändra och att förändras. Inom förskolepedagogiken betonas lek, omsorg och lustfyllt lärande som metoder att stimulera barns lärande. Jag frågar mig varför detta har försvunnit i så många andra utbildningssammanhang. Så mitt lite skämtsamt formulerade men allvarligt menade bud på vad undervis-

ningsituationen i genusvetenskap är och bör vara, blir – en allvarsam lek, men inte bara med ord.

### Undervisningsinnehållet – collaget som exempel

Med vilket innehåll och vilka former kan man arbeta för att göra undervisningsituationen till en allvarsam lek där studenterna blir mer aktiva i sin kunskapsinläring? Sandra Harding menar att kunskapsprocessen är en personlig utvecklingsprocess som berör hela ens person. Därför vill jag argumentera för att det krävs att kunskapsprocessen innefattar moment av *erfarenhet*, *tillägnelse*, *inlevelse* och *artikulation*. För detta krävs rumsliga sammanhang – fysiska och mentala – där tanke, känsla, erfarenhet, teori, handling och reflektion ryms och kan undersökas. I skärningspunkten mellan olika representationsformer såsom text, bild och musik, kan det uppstå oväntade utrymmen för att tänka på nya, oförutsedda och flerfaldiga sätt. Detta borde öka intresset för att använda en kombination av olika representationsformer istället för dagens ensidiga, slentrianmässiga användande av verbala representationer.<sup>38</sup> Något liknande antyder Ronny Ambjörnsson: ”Men allt går inte att uttrycka med filosofins och vetenskapens språk. Subtila sammanhang, aningar och motsägelser fångas kanske bäst genom att gestaltas”.<sup>39</sup> I tron att variationsrikedom appellerar till flera sinnen och troligen förmår öppna fler dörrar för fler studenter än den klassiska föreläsningsformen arbetar jag därför allt mer aktivt med att integrera och kombinera konstbilder, fotografier, illustrationer, citat ur skönlitteratur, dekon-

struktioner av väletablerade metaforer och kroppsliga gestaltningar i min undervisning och i mina examinationsuppgifter. Från sammanhang utanför akademien är redan många studenter vana att tolka och använda visuella uttryck.

Med utgångspunkt i denna kunskapsyn har jag bland annat experimenterat med bildcollage. Collaget är tänkt att skapa kopplingar mellan studentens tanke- och erfarenhetsvärld å ena sidan och grunddragen i den poststrukturalistiska tanketraditionen och Judith Butlers identitetsuppfattning å den andra sidan. Uppgiften består i att få studenterna att undersöka när de uppfattar sig som kvinnor/män, när klass blir en aspekt som formar deras eget handlingsutrymme och hur detta ser ut, när ungdom är en tillgång eller utgör ett hinder, när de åtrår/känner sig åtrådda, när de känner sig mest som sig själva, när de känner sig kunniga och vad som gör att de känner sig kunniga.<sup>40</sup> Collaget är en hemuppgift där de uppmanas att i bild och ord gestalta sina reflektioner. För att minimera eventuell prestationsångest har jag understrukit att bilderna kan skapas med utrivna bilder från tidningar och reklamblad. Genom åren har uttrycken varierat påfallande. En del studenter lägger ner massor av tid på att skapa konstfulla collage. Andra ritar seriestripp medan ytterligare andra snabbt fogar ihop ett antal bilder. Reflektionerna varierar också, från självbekännelser med minimala kopplingar till kurslitteraturen till avancerade och kreativa uttolkningar av vad som bidragit till att forma den egna självförståelsen. Reaktionerna på uppgiften har också varierat från ”detta är väl

ingen förskola” till ”fantastiskt att vi får göra något konkret och kreativt”.

I det efterföljande seminariet blir det illustrativt belyst vilken mångfald av uttryck som de olika strukturerande kategoriseringarna kan ta sig. Collaget tydliggör att våra identiteter är multipla och genomkorsas av en rad kategoriserade tillskrivningar som sällan är aktiva samtidigt utan är knutna till olika platser och tidpunkter, och som förändras genom livet.<sup>41</sup> På samma gång blir många medvetna om att mycket av det de trott var unika personliga tankar snarare är inlemmade kollektiva föreställningar som man delar med många av de andra studenterna. På så sätt blir ’diskursernas makt’ illustrativt belyst och diskuterad. Så här uttrycker en av studenterna detta: ”*Hela mitt sätt och tänka är upp och ned på vänt, men jag tycker verkligen att det har varit spännande. Jag har tänkt och pratat om det här hela tiden, hemma, på skolan, med mina vänner. Jag tycker att det är fantastiskt att fatta hur mycket av mig som jag delar med andra och hur viktigt språket är för hur jag kan uppfatta saker.*”

När collaget fungerar bra är det genom att det rymmer moment som aktiverar *erfarenhet*, möjliggör *inlevelse* och *tilläggnelse* och där både det avslutande seminariet och den examinerande hemtentan rymmer verbala *artikulationer*.<sup>42</sup> I föreläsningssituationen är det mina kognitiva kartor som samtalen tar utgångspunkt i, medan de scener studenterna illustrerar sina resonemang med relaterar till deras egna kognitiva kartor.

I seminarietdiskussionerna kring collage-åberopas erfarenheter. Det diskussio-

nen handlar om är vilken kunskapsstatus dessa har. Ska de förstås i linje med Judith Butlers synsätt där våra subjekt konstitueras som effekter av de erfarenheter våra upprepade handlingar skapar, handlingar formade i relation till diskursernas normer? Eller ska vi, såsom Seyla Benhabib menar, betrakta oss som historiskt, socialt och kulturellt situerade subjekt med möjligheten att inom dessa ramar göra självständiga val? Då är erfarenheterna delvis determinerade men också delvis ett resultat av personliga val. Att som lärare få ta del av det allvar och engagemang med vilka frågan om erfarenhetens kunskapsstatus diskuteras gör mig ofta väldigt glad. Det är vid tillfällena som dessa som jag påtagligt upplever den dragningskraft akademien har på mig och på en del studenter. En annan viktig men oförutsedd effekt är att jag glimtvis får inblick i unga människors livssituation och den komplexa vardag de lever i.

Men kanske bör collageövningen drabbas av samma feministiska självkritik som den Beverly Skeggs gett uttryck för. Hon menar att genom att beskriva kvinnors erfarenheter som autentiska har feminismen bidragit till att etablera en föreställning om att det är möjligt att skapa sanning baserad på kvinnors erfarenheter. Istället bör erfarenheter förstås som situerade och betydelsefulla av dem som socialt skapade.<sup>43</sup> Hon är inte ensam om kritiken. Kunskapsteoretiskt är det viktigt att studenterna introduceras till frågeställningen om erfarenhetens kunskapsstatus, collage har varit mitt sätt att på en introduktionskurs öppna för dessa frågeställningar.<sup>44</sup> Med diskussionen om

collaget har jag velat belysa den intima koppling som finns mellan undervisningsform och möjligheten till en aktiv och reflekterad kunskapsproduktion, där vissa former lättare öppnar för grundläggande frågeställningar än vad andra förmår göra.

### Att forma kunskap i dialog

Jag skrev att jag ser mig som en introduktör och samtalspartner i en gemensam undersökande dialog med studenterna. Vad som kännetecknar ett dialogiskt förhållningssätt har Michail Bachtin skrivit om.<sup>45</sup> Han menar att empati är en både orealistisk och arrogant idé, eftersom ingen kan veta vad andra känner och tänker. Just därför är det viktigt att få ta del av olika personers erfarenheter och uppfattningar. Dialog handlar om ett gemensamt sökande där de som deltar alla lär sig något, i motsats till samtal som har karaktären av parallella monologer. Dialoger behöver menar Bachtin inte vara harmoniska. Man måste lyssna men inte nödvändigtvis anpassa sig. Jag ska illustrera innebörden i detta med några exempel från mitt kursmoment på A-kursen i genusvetenskap. Vi är ett lärarlag på fyra lärare som gemensamt ansvarar för kursen. Undervisningen är utformad så att studenterna först ska introduceras till den liberala och marxistiska ”main/male stream”-traditionen, därefter ta del av den feministiska kritiken av dessa traditioner för att slutligen introduceras till den interna feministiska kritiken som här representeras av Judith Butler. Tanken bakom upplägget är att studenterna först får en förståelse för den tradition som den feministiska kritiken riktar sig mot, för att i nästa steg ta del av den interna feministiska kritiken som pekar på att man inom fältet bortsett från eller underteoretiserat betydelsen av ras och sexualitet för konstruktionen av kön. Kursen bygger på föreläsningar, basgruppsdiskussioner med fem eller sex studenter i varje grupp och på uppföljande seminariediskussioner. Examinationen sker i form av individuella hemtentor. Min del av momentet, som ligger i slutet av kursen, omfattar idag fyra föreläsningar, två seminarietillfällen och en storgruppsdiskussion om identitet med utgångspunkt i det bildcollage jag berättat om tidigare. Omfattningen och inriktningen på mitt kursmoment har jag ärvt från en annan lärare, vilket inneburit att jag arbetat mycket med att hitta former som passar min egen undervisningsstil. Ambitionen är att på ett tankeväckande sätt presentera den poststrukturalistiska tanketraditionen, dess genealogi och den feministiska tillämpningen av detta tankegods på ett sätt som gör att studenter i dialog med

Dialog handlar om ett gemensamt sökande där de som deltar alla lär sig något, i motsats till samtal som har karaktären av parallella monologer.

varandra och mig finner det mödan värt att läsa exempelvis följande texter: Foucaults *Sexualitetens historia*, Judith Butlers *Gender Trouble*, Åsa Carlssons diskussion av vad som skiljer Seyla Benhabibs och Judith Butlers subjektssuppfattning, Thomas Laqueurs idéhistoriska översikt av synen på reproduktion, Beverly Skeggs diskussion om kvinnliga svarta rap-artisters motdiskurs, och Kerstin Sandells diskussioner om plastikkirurgi som en konstruktion av klass, kön och etnicitet.<sup>46</sup>

Det är lätt att förstå att vår späckade introduktionskurs med en rad teori-traditioner, historiska utvecklingslinjer och forskningsresultat kan bli svåröverskådlig för studenterna. Inspirerad av Cynthia Cockburns beskrivning av den akademiska kunskapsproduktionen som ett broderi som befinner sig i dialog med andra personers förståelser, och där det egna bidraget till broderiets motiv får sin betydelse i relation till vad andra broderat före mig, har jag arbetat med att få studenterna att uppfatta en teoretisk text som *ett* bidrag som belyser *en*

### Vems livsvillkor, erfarenheter och uttryck synliggörs i Judith Butlers texter?

aspekt av mänskligt liv från ett visst perspektiv.<sup>47</sup> Jag har därmed synliggjort att kunskap aldrig kan göra anspråk på att vara heltäckande eller allmängiltig. Det är nämligen inte helt ovanligt att studenter bedömer, eller kanske snarare dömer forskare och teorier med nutidens måttstock, utan att reflektera över vilka anspråk forskaren har haft eller i vilken samtid hon verkade i. För mig är det därför viktigt att studenterna förstår att all kunskapsproduktion innebär att vissa aspekter blir synliga samtidigt som andra aspekter osynliggörs. Det gäller att få studenterna att fråga sig: Vems livsvillkor, erfarenheter och uttryck synliggörs i Judith Butlers texter? Vilka tänkbara konsekvenser kan detta få för dem som blir synliga respektive osynliga i hennes framställning? På så sätt blir kopplingen mellan kunskapsproduktion och makt synlig, där makten ligger i att inkludera eller exkludera olika livsformer, i att normalisera eller göra avvikande, i att värdera människor som åtråvärda eller avskyvärda eller placera dem mellan något av dessa ytterlägen.

Genom att introducera Foucaults genealogiska metod för studenterna vill jag belysa hur Judith Butlers bidrag i *Gender Trouble* är resultatet av en dialog med andra teoretikers tankegångar. Det blir möjligt att visa att hennes poststrukturalistiska frågeställningar är beroende av och samtalar med strukturalismen, psykoanalysen och strukturmarxismen, och att man i en annan historisk tid gett andra "svar" på likartade frågeställningar. Förhoppningsvis blir det tydligt att kunskapade undantagslöst sker i relation till andra människors teoretiserande och således bör förstås som kollektivt skapat, historiskt specifikt, men också färgat av vem som frågar, tolkar och skriver, det vill säga med en

personlig touche. Ett annat sätt att visa att det är personer bakom texterna har varit att presentera Judith Butler och Seyla Benhabib med fotografier. Det har varit oväntat verkningsfullt. De två framträder som levande intellektuella kvinnor som genom sina texter vill samtala med oss. Det möjliggör också en jämförelse med de bilder jag tidigare visat på Ferdinand Saussure, Roland Barthes, Jacques Derrida och Michel Foucault. I jämförelsen blir det tydligt att både bilder och texter formas av diskursiva normer för vad som representerar det intellektuella, men också det kvinnliga respektive det manliga vid olika historiska tidpunkter.

För att parera det motstånd flera av texternas språkbruk genererar är min strategi att uppmana studenterna att förhålla sig till det originaltexterna försöker förmedla som om det vore levande männis-

**Att använda ett vardagsnära språk tolkas av många studenter som ett uttryck för en vilja till dialog och närhet, medan ovanliga begrepp och analytiska termer likställs med exkluderande, distanserade eller hierarkiserande praktiker.**

kor de samtalat med. Här är min tanke att få dem att praktisera de utgångspunkter för dialog jag tidigare diskuterade. Jag ber dem att lyssna och gå i dialog med författarens utgångspunkter innan de kri-

tiserar.<sup>48</sup> Jag argumenterar explicit för det rimliga i att såväl människor som texter ska få en chans att komma till tals och få sina uppfattningar förstådda innan de avfärdas. Att använda originaltexter fyller också den funktionen att konkret visa studenterna hur olika författare ställer sina frågor, hur de undersöker sina frågeställningar, hur de bygger upp sin argumentation och sina svar. Dessa texter blir viktiga komplement till läroböckernas mer homogeniserade framställningar.

Men det är inte bara språkbruket som emellanåt skapar motstånd, utan också längre texter, liksom kurslitteratur på engelska. Reaktionen som ”*odemokratiskt utestängande*” eller ”*har inte med verkligheten att göra*” förekommer. Uppfattningar att akademisk kunskapsproduktion är världsfrånvärd, elitistisk och enbart begriplig i sitt eget interna sammanhang är en väl etablerad samhällslig stereotyp och därför viktig att bemöta både i och utanför akademien. Det är viktigt att studenterna inte uppfattar akademiskt teoretiserande som ett självändamål. Studenternas motstånd mot att läsa texter som inte öppnar sig på samma självklara sätt som exempelvis journalistiska texter gör, kan handla om ovana eller bekvämlighet, eller kanske också om rädsla för att utmana sitt eget sätt att tänka.

Otaliga gånger har jag fått frågan varför vi akademiker upprätthåller ett så begreppstyngt språk. Att använda ett vardagsnära språk tolkas av många studenter som ett uttryck för en vilja till dialog och närhet, medan ovanliga begrepp och analytiska termer likställs med exkluderande, distanserade eller hierarkiserande



praktiker. Med hjälp av det som är huvudfåran i mitt kursinnehåll – den post-strukturalistiska interventionen – får jag goda möjligheter att belysa språkets roll. Det är viktigt för mig att få studenterna att förstå de analytiska begreppens funktion, att de sammanfattar komplexa sammanhang. Kvinnoförtryck, patriarkatet, könsmaktsordning(ar), genus, genusrelationer, obligatorisk heterosexualitet, den heterosexuella matrisen, klass- och könsförtryck, hegemonisk maskulinitet och intersektionella analyser är ett smakprov på begrepp som skapats för att teoretisera frågor kring kön i feministisk och genusvetenskaplig forskning. Idag självklara för många men en gång bärare av nyvunna insikter. I undervisningssituationen argumenterar jag lite förenklat för att vardagsspråket är byggt av ord som kan beskriva det som redan setts och begreppsliggjorts och att det delvis behövs nya begrepp för att se nya saker. Efter mina två veckor vill jag att studenterna ska förstå att diskurser bidrar till att forma vårt sätt att se på världen, och för att förändra våra olika samtalsordningar krävs nya begrepp.

Här har jag beskrivit några typiska drag i mitt förhållningssätt till akademisk kunskapsförmedling. I nästa avsnitt vill jag beskriva undervisningssituationens huvudrollsinnehavare – studenterna – för att sedan avsluta med att reflektera kring konsekvenserna av genusvetenskapens möte med akademisk utbildningskultur.

### **Studenten – heterogenitet som karakteristiskt drag**

Närvaron av studenter i undervisningsrummen är själva förutsättningen för vår

verksamhet. Utan studenter finns ingen möjlighet till den dialog jag eftersträvar i undervisningen. Trots den risk som varje generaliserande kategorisering innebär vill jag beskriva vad jag uppfattar som några typiska drag för de olika studentgrupper som jag mött på genusvetenskap vid Malmö högskola åren 2003–2007.<sup>49</sup> De skillnader och likheter jag iakttagit återspeglar aspekter som jag anser betydelsefulla och påverkar interaktionen i undervisningssituationen.

Till följd av människors påtvingade, men också frivilliga rörelser i det globala rummet, är föreläsningssalarna i genusvetenskap idag mer mångtunnade och inte lika självklart sekulariserade som det skulle ha varit bara för ett eller två decennier sedan. Från Malmös utomparlamentariska sociala rörelse har många sökt sig till ämnet, och fler yngre män befolkade också rummen än för fem år sedan. Generellt har heterogeniteten bland studenterna ökat och mångfalden av erfarenheter har därmed även positionerat dem mer olikartat än vad som gällde för två, tre decennier sedan. Att heterogenitet är det karakteristiska för våra studentgrupper gör det viktigt att fundera över hur dessa skillnader kan göras till en resurs i undervisningen. Det finns också ett behov av att vi lärare uppmärksammat arbetar med att undvika att värdera studenter i linje med utbildningsväsendets specifika medelklassnormer. Vi riskerar annars att bidra till att tillskriva och återskapa diskriminerande, hierarkiserande sociala identiteter.<sup>50</sup>

I muntliga diskussioner och skriftliga framställningar förhåller sig flertalet studenter aktivt och opåkallat till skillnads-

skapande kategorier som kön, sexuella preferenser och etniskt ursprung. Rasism, sexism och heterosexism är också de förtryckande maktrelationer som de oftast problematiserar, och då gärna med referenser till mediernas representationer. Studenternas intresse för just kön, etnicitet och sexuella preferenser återspeglar de centrala teman som format såväl det offentliga som det interna genusvetenskapliga samtalet under 1990-talet. Däremot är klasstillhörighet något som de mer sällan använder för att beskriva sig själva eller andra, även om det ofta blir tydligt att det symboliska kapital som klasstillhörighet och utbildning genererar ofta formar deras tolkningar och förhållande till de akademiska rummen. Ålder är en faktor som studenter i undervisningssammanhang ofta kopplar till lärarens auktoritet. Unga lärare bedöms delvis med andra glasögon än äldre.<sup>51</sup> Heterogeniteten återfinns också i vad några av mina intervjuröster väljer att fokusera på när de diskuterar sina erfarenheter från vår undervisning:

I höstas när jag började tänkte jag 'Äntligen ska jag få lära på riktigt inte bara banka in kunskapen som på komvux. Jag är skitbra på att banka in saker, i alla fall naturvetenskapliga och matematiska saker. Men i höst har jag verkligen känt mig så dum som min släkt emellanåt fått mig att känna mig. Jag är den enda av kusinerna som inte är högskoleutbildad ... När jag säger: "Jag läser på högskolan" ser människor på mig med en ny respekt. Det är lite läskigt vilken makt en akademisk utbildning har.

Begränsa studentintaget så bara dom som är intresserade kommer in. Idag är det många som inte kommit in på det dom egentligen vill läsa, men på genus kan alla komma in. Det är stor skillnad på motivation och det påverkar basgruppsdiskussionerna på ett himla trist sätt. Dom kunde ha varit så bra men nu funkade dom inte alls som dom ska.

Det är skitbra att du försöker få oss att snacka men hundra pers det funkade inte så bra. Prova med bikupor för då blir den egna rösten inte så ensam ... Talutrymmet måste alla ta ansvar för men det är svårt i basgrupperna. Många gånger riskerar basgruppsdiskussionerna att leda fram till konsensus alldeles för snabbt. I min basgrupp är det vi tjejer som dominerar men på seminarierna blir killarna mer ohämmade och dominerar lätt. Det måste ni lärare styra upp.

Jag är ju motiverad men jag funderar på hur folk från Rosengård och andra ställen skulle uppfatta det. Ja, varför använder texterna ett språk som bara akademiker förstår? Ja, även ni lärare använder också ofta svåra begrepp och ett språk som inte vanliga människor snackar ... Målgruppen blir för liten. Trist eftersom ämnet är skitviktigt.

Jag tycker att jag lärt mig så himla mycket nytt, att saker vänts upp och ned och att jag idag ifrågasätter allt. Jobbigt men fantastiskt spännande ... Att få läsa Judith Butler och Foucault på riktigt är att bli tagen på allvar ... Svårt, himla svårt och så tror jag jag fattar och så försvinner det men sen kommer det tillbaka. Och det är precis som du sa man behöver läsa texterna flera gånger för att förstå men också snacka i basgruppen och på seminariet. Varje gång blir det lite tydligare. Det har varit som att lära sig gå på ett helt nytt sätt.

Rösterna berättar om undervisningsrum fyllda av osäkerhet inför den egna förmågan att studera, problemet för motiverade studenter att hantera andras brist på engagemang, talutrymme och diskussionsklimat, exkluderande språkbruk och svåra men också lustfyllda intellektuella möten. Många av våra studenter kommer dessutom med förväntningar på att genusvetenskap ska förvalta det feministiska arvet, uttolkat som en ambition till social förändring för ett rättvisare, kvinnovänligare, antirasistiskt och mindre homofobt samhälle. Det betyder att vår undervisning utvärderas inte bara i relation till kursplanernas uttalade ambitioner utan också, om än mer indirekt, i relation till hur väl vi lyckas omsätta feministiska ambitioner i praktiken.

Det finns rätt många studenter som kommer till genusvetenskap med ett kritiskt förhållningssätt, men deras kritiska granskning gäller mer sällan utbildningsväsendets kunskapsproduktion. Vissa

studenter förväntar sig i stället att få argument och fakta som ska stärka den egna uppfattningen. Det finns således hos en del studenter en oartikulerad och relativt oreflekterad standardpositivistisk kunskapssyn med en tro på att Sanning finns. Det finns två upphov till detta synsätt. Det ena är studenter som med utgångspunkt i en marxistiskt inspirerad analys uppfattar dominerande föreställningar om kön och klass som uttryck för en medveten ideologisk desinformation som skapar en form för falsk medvetenhet om samhället. Det andra återspeglar den dominerande kunskapssyn som studenter mött i grundskola och gymnasium, där den obligatoriska skolgången dessutom tycks generera motstånd mot såväl obligatoriska uppgifter som längre texter. För oss lärare som

### Det finns således hos en del studenter en oartikulerad och relativt oreflekterad standardpositivistisk kunskapssyn med en tro på att Sanning finns.

länge vistats i akademien och där läsandet oftast kopplas till något lustfyllt, är det en ganska oväntad reaktion.<sup>52</sup>

Men det är viktigt att beakta att det självklart inte är så att alla studenter har ett intresse för akademiska studier. Deras närvaro i våra akademiska rum är delvis orsakad av en omfattande ungdomsarbetslöshet. Det gör det viktigt att arbeta med frågan *Hur kan man engagera någon som i första hand är där för att det inte finns annat att göra?*

Med detta har jag presenterat vad vi i våra kollegiala vardagssamtal lite slappt omtalar som ”studentgruppen”. Att omnämna studenterna som en grupp riskerar att homogenisera det som egentligen är det allra mest karakteristiska för studentgruppen, dess heterogenitet.

Personligen ser jag mångfalden av erfarenheter och uppfattningar bland studenter och kollegor som en mycket påtaglig och spännande pedagogisk och kommunikativ utmaning. Att många av dem som söker sig till akademien saknar kännedom om såväl formella som informella normer i den akademiska kulturen har inneburit att jag brottats mycket

med frågan om hur normer, praktiker och villkor i akademins kunskapsrum ska kunna introduceras. Min lösning har hittills varit att försöka artikulera och gemensamt granska dessa normer, och förklara vad som är styrande för värderingar liksom bedömningskriterier. Samtidigt som jag vill att studenterna kritiskt ska granska villkoren för kunskapsproduktion i de akademiska rummen, vill jag också med min feedback bidra till att göra dem till legitima kunskapsproducenter. Jag och andra lärare har här ett stort ansvar för att introducera och dekonstruera de akademiska rummens kulturella koder för att om möjligt peka på alternativa strategier att navigera efter i dessa sammanhang.

På en mer generell nivå har kulturell mångfald liksom jämställdhet blivit ett mantra i utbildningssammanhang med utarbetade handlingsplaner och omfattande lagstiftning på området.<sup>53</sup> Genom att lära sig mer om andra kulturer och gruppers livsvillkor antas man öka förståelsen och toleransen för olikhet.<sup>54</sup> Den etniska, klassmässiga, erfarenhetsmässiga mångfalden i föreläsningssalarna förväntas successivt kunna bidra till att omforma maktrelationerna i dagens svenska majoritetskultur. Men som Chandra Mohanty har påpekat är etniska skillnader, liksom kulturella kategoriseringar generellt, inte naturgivna utan resultatet av artikulationer som konstituerar maktrelationer och hierarkier i samhället.<sup>55</sup> För att göra mångfald till en resurs och jämställdhet till en realitet krävs att man inom akademien medvetet adresserar de intressekonflikter och skillnader i handlingsmöjligheter som formar olika studenters villkor. Fortsatt dominerar akademien av normer som återspeglar de privilegierade positioner som vithet, manlighet och medelklass genererar.<sup>56</sup> Vad som hänt med genusvetenskapen i mötet med denna utbildningskultur kan ge upphov till både dystopiska och utopiska kommentarer. Disciplinen är etablerad, av vissa motarbetad, av andra tolererad och respekterad och av ytterligare andra självklart integrerad i både forskning och undervisning. Institutionaliseringsen av genusvetenskap har

**Personligen ser jag mångfalden av erfarenheter och uppfattningar bland studenter och kollegor som en mycket påtaglig och spännande pedagogisk och kommunikativ utmaning.**

huvudsakligen skett i linje med väletablerade akademiska former. Ämnet har idag en klassisk tjänstestruktur med professurer, lektorat och adjunktstjänster. Det finns ett relativt homogent nationellt kursutbud med likartad kurslitteratur. Disciplinens namn genusvetenskap påminner om att tidigare tydligt normativa och emancipatoriska markörer som feminism, makt och kön har tonats ned. En misstanke är att de feministiska kunskapskritiska interventionerna införlivats i den svenska akademiska utbildningskulturen och att både form och innehåll allt

**Med hjälp av humor menar jag att man i någon mån kan utmana den maktposition som lärarskapet skapar, men utan att förlora den auktoritet som kompetens ger.**

mer anpassats till de traditionella normerna, det vill säga de som informerats av vitheten, manligheten och medelklassens privilegier och tolkningsföreträde.

Jag har i denna artikel argumenterat för att en mer aktiv tillämpning av feministisk kunskapsteori à la Haraway skulle kunna vitalisera genusvetenskapens undervisningspraxis och samtidigt utveckla formerna för kunskapsproduktion i våra undervisnings-

rum. Därför ser jag fram emot kommande utmanande feministiska uttolkningar av såväl villkoren för akademisk som feministisk kunskapsproduktion. Lärarskap har för mig alltmer kommit att handla om att praktisera feministisk kunskapsteori i relation till lärarens och studenternas olika erfarenheter. På så sätt kopplas strukturella, institutionella och individuella handlingar och villkor till teoretiska frågeställningar. Att makt alltid är en närvarande aspekt i alla relationer gör det viktigt att fundera över hur rädsla och prestige kan undermineras i våra rum. Med hjälp av humor menar jag att man i någon mån kan utmana den maktposition som lärarskapet skapar, men utan att förlora den auktoritet som kompetens ger. Våra förhållningssätt och vår kunskapssyn skapar förutsättningarna för samspelet i de undervisningsrum vi befinner oss i, men inte bara där. För att förändring ska kunna komma till stånd krävs att vi lever som vi lär, och tar våra teoretiska insikter på allvar.

## Noter

- 1 Citatet är hämtat från en av de 15 intervjuer jag genomfört sedan hösten 2004. Intervjuerna ingick som en del av det pedagogiska projektet *Att medvetet använda strukturella spänningar i mötet med en akademisk kultur. Lärande utifrån ett feministiskt kunskapsteoretiskt perspektiv* som var finansierat av Rådet för Högre utbildning. Med intervjuerna har jag i första hand velat undersöka och utmana mina egna uppfattningar och erfarenheter kring akademisk undervisning. Jag har velat tydliggöra vilka möjligheter olika undervisningsstrategier skapar. Intervjuerna har karaktären av samtal kring frågor om vilka hinder och möjligheter mötet med akademien inneburit för de intervjuade studenternas kunskapsproduktion. Studenterna har antingen gått genusvetenskap 1-20 poäng eller Medier, makt och kön på området Teknik och samhälle vid Malmö högskola. Intervjuerna har skett på studenternas egna initiativ efter att jag personligen och skriftligen informerat om syftet med mitt arbete. Intervjuerna är gjorda på platser valda av studenterna och har pågått mellan en till två timmar.
- 2 Jag vill rikta ett varmt tack till Cristine Sarrimo, Johanna Esseveld och Maria Lundgren som bidragit med kommentarer och frågor som på väsentliga sätt utvecklat artikeln såväl innehållsligt som språkligt.
- 3 Nina Lykke: "Intersektionalitet - ett användbart begrepp för genusforskningen", *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 2003:1. Paulina de los Reyes och Diana Mulinari: *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*, Liber 2005. Paulina de los Reyes & Lena Martinsson (red.): *Olikhetens paradigm: intersektionella perspektiv på (o)jämlighetsskapande*, Studentlitteratur, 2005.
- 4 Kursiverade citat är antingen citat ur mina studentintervjuer eller citat ur snabbutvärderingar som jag vanligen genomför i slutet av föreläsningar och seminarier.
- 5 Mohammad Fazlhashemi har intervjuat "invandrade" studenter om deras möte med akademien. Han pekar på vikten av att ha introducerats till de normer och kriterier som gäller i svensk akademisk kultur. För många av dessa studenter är innebörden av kriterier som t.ex. problematisering och kritisk reflektion inte självklar. Mohammad Fazlhashemi: *Möten, myter och verkligheter: studenter med annan etnisk bakgrund berättar om möten i den svenska universitetsmiljön*. Universitetspedagogiskt centrum, Umeå universitet 2002. En detaljerad redogörelse för konsekvenser av det förändrade svenska utbildningslandskapet under 1990-talet har utbildningssociologen Donald Broady m fl gjort i *Välfärd och skola*, SOU 2000:39. Analysens tonvikt ligger på hur olika sociala grupper utnyttjar skolväsendet på skilda sätt. <http://www.regeringen.se/sb/d/185/a/2859>
- 6 Uttrycket är myntat av Sharon Traweek: *Beamtimes and lifetimes: the world of high energy physicists*, Harvard University Press 1988. Med utgångspunkt i Steven Shapins beskrivning av 'the Modest Witness' i *A Social History of Truth. Civility and science in seventeenth-century England*, University of Chicago Press 1994, diskuterar Donna Haraway karakteristiska drag i den västerländska vetenskapstraditionen såsom den utvecklats från 1600-talet. I denna tradition har seendet och möjligheten till distanserade och neutrala iakttagelser etablerats som norm. Synens ökade betydelse pekar Walter Ong på i *Muntlig och skriftlig kultur: teknologiseringen av ordet*, Anthropos 1991. Han menar att boktryckarkonsten har lett till ett "paradigmskifte", där synintrycken kommit att inta den hegemoniska position som hörseln tidigare haft i såväl muntliga som skriftliga kulturer. Detta har också skapat ett specifikt skriftkulturellt beteende, nämligen inre reflektion, vilket är en central och hyllad akademisk kompetens.
- 7 Implikationerna av heteronormativ domi-

- nans i relation till kunskapsförmedling i akademien diskuteras i Anna-Clara Olsson och Caroline Olsson (red.): *Den akademiska garderoben*, Atlas 2004. De språkliga kodernas betydelse i utbildningssammanhang har ur ett kritiskt pedagogiskt perspektiv diskuterats av Basil Bernstein: *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*, Taylor & Francis 1996. Hans bidrag har också använts och utvecklats inom feministisk utbildnings-sociologi av bland annat Madeleine Arnot: *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politic*, Routledge 2001.
- 8 Gemensamt för kritisk utbildningsteori och feministisk teori är att de i sina analyser granskar hur dominerande maktförhållanden reproduceras, samtidigt som man också är noga med att betona aktörernas förmåga till meningsskapande och möjlighet till motstånd mot dominerande normer för kunskap och praxis. Kritisk utbildningsteori har i första hand belyst hur klass reproduceras, medan feministisk teori har lyft fram kön och ras. Ett exempel från vardera traditionen är Henri Giroux: *Education and cultural studies: toward a performative practice*, Routledge 1997 och bell hooks: *Teaching To Transgress Education as the Practice of Freedom*, Taylor & Francis Ltd 1994. Vid mitten av 70-talet när jag läste kursen Könroller vid Umeå universitet ingick kvinnorrorelsen medvetandehöjande metod (MT) som en del av kursupplägget. Metoden arbetade med att göra kursdeltagarna, kvinnor och män, medvetna om hur förtrycket av kvinnor som grupp såg ut i det egna vardagslivet. MT betraktar inte de problem som kvinnor möter i första hand som personliga, utan som en följd av kvinnors socialisering till kvinnor. Om individens interna konflikter är i fokus för psykoterapi fokuserar MT konflikten mellan kvinnor som grupp visavi ett patriarkalt samhälle. MT-metoden bidrog till att sätta ord på erfarenheter som kvinnomisshandel, våldtäkt, incest och sexuella trakasserier, problematiker som dittills saknat giltighet inom vetenskaper som psykiatri, psykologi och pedagogik.
- 9 Självklart är den akademiska kulturen inte homogen utan varierar mellan olika discipliner, högskolor och länder, men vissa gemensamma karakteristiska drag menar Billy Ehn och Orvar Löfgren att det finns: *Hur blir man klok på universitetet?* Studentlitteratur 2004. I boken utmanar de akademins egen självförståelse som en huvudsakligen förnuftsstyrd verksamhet och menar att universitetet i hög grad är en känslostyrd och motsägelsefull organisation.
- 10 Päivi Naskali: "Den feministiska pedagogikens ideal och nya synsvinklar", *NIKK Magasin* 2003:2, s. 31.
- 11 Donna Haraway: *Modest\_Witness@Second\_Millennium.FemaleMan@\_Meets\_OncoMouse. Feminism and technoscience*, Routledge 1997 och Kristin Asdal (red.): *Betatt av viten: bruksanvisningar till Donna Haraway*, Spartacus 1998.
- 12 Några svenska bidrag på senare år är Gaby Weiner och Britt-Marie Berge: *Kön och kunskap*, Studentlitteratur 2001, Konferensrapporten "Lärdomar och lärande", Nordiskt symposium om kvinno- och könsforskning 28-29 september 1999 publicerad i *NIKK Småskriftserie* 3, Fredrik Bondestam: *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare*, Liber 2004 och "Hvem er klasserommets vinnere og tapere?", *NIKK Magasin* 2003: 2.
- 13 Karakteristiken av den akademiska kulturen är hämtad från Billy Ehn och Orvar Löfgren: *Hur blir man klok på universitetet?*, Studentlitteratur 2004. Kerstins Norlanders karakteristik återfinns i "Vad gör strukturerna med oss? Feminismens akademiska dilemma", *Häftan för kritiska studier*, 1994: 4.
- 14 Utan att i övrigt återropa Piagets kunskapssyn tycker jag att hans begrepp assimilera och ackommodera kunskap och distinktionerna dem emellan är användbar. Det förra används för att beskriva hur nya insikter anpassas till de redan etablerade tankestrukturerna medan "ackommodation" är en mer radikal form av kun-

- ska process, vilket innebär att nya tankestrukturer etableras. "Ackommodation" kräver således en process där gamla och nya tankar sammanfogas till nya kunskapskonfigurationer.
- 15 bell hooks: *Talking back: thinking feminist, thinking black*, South End Press, 1989.
  - 16 Pedagogik använder jag för att beteckna den process som omfattar målsättningen med undervisningen, organiseringen av kunskapsprocessen och hur den avläses i undervisningssituationen.
  - 17 Sandra Harding: *Sex and scientific inquiry*, University of Chicago Press 1987:285. Min övers.
  - 18 Frågan reste Eva Erson i sin artikel "Vad innebär det att vara en feministisk lärare?" i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 4 1994.
  - 19 Diana Mulinari: "Learning to teach feminism(s). Lärdomar och lärande", *Nikks småskriftserie* nr 3 1999.
  - 20 Gro Hanne Aas och Elisabeth Guldbrandsen: "Om vi har tur kan det bli värre. Feministiskt kulturarbete på universitetet", *Häftet för kritiska studier* 1996:1, s. 48ff.
  - 21 Jane Flax ord, "skriva, tänka och agera innefattar alltid teoretiserande", sammanfattar på ett komprimerat sätt hur min egen undervisningspraxis ständigt genererar underlag för mitt teoretiserande och omvänt, hur feministisk teori ger möjligheter att förstå varför undervisningssituationen ser ut som den gör men också ge inspiration till hur den bör se ut. Jane Flax: *The American dream in black & white*, Cornell University Press 1998.
  - 22 Kerstin Nordlander: "Vad gör strukturerna med oss? Feminismens akademiska dilemma", *Häftet för kritiska studier* 1994:4.
  - 23 För några år sedan när jag verkligen hade satt ned foten som "fullfjädrad" poststrukturalist insåg jag hur genomsytrade mina ställningstaganden var av den moderna tanketraditionens ideal om att det inre ska överensstämma med det yttre, det vill säga det jag säger ska överensstämma med det jag gör. Jag har fortsatt att leva med den paradoxen och den önskan.
  - 24 Citerad i Hillevi Lenz-Taguschi (2001): [http://www.forskardagarna.su.se/2001/forskare/a\\_text.php3?UID=18](http://www.forskardagarna.su.se/2001/forskare/a_text.php3?UID=18)
  - 25 Ulrika Dahl, verksam vid genusvetenskap vid Södertörns högskola, beskrev vid en pedagogisk workshop i Malmö 2006 sin undervisningspraxis som antirasistisk och queerfeministisk. Beskrivningen tar aktivt ställning för undervisningssammanhang där rasism, heterosexism och sexism motverkas och där social förändring eftersträvas. Det är en beskrivning jag gärna anammar. Peggy McIntosh har på ett utmärkt sätt i *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack*, <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/emc598ge/Unpacking.html>, sammanställt en lista över de privilegier som vithet innebär, en lista som jag använt för att utmana både min egen och studenters självförståelse som anti-rasister.
  - 26 Dorothy Smith och Paula Bourne: "Girls and schooling: their own critique", *RFR-DRF* 1998:55.
  - 27 Robert W. Connell: *Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools*, Teachers College record 1996:2.
  - 28 Bevely Skeggs: *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön*, Daidalos 2000.
  - 29 Jonas Frykman har ingående diskuterat betydelsen av att i utbildningssammanhang tydligt förmedla vilka krav man ställer på hur man som elev/student förväntas agera och som lärare ge studenterna praktiska erfarenheter av hur man förvärvar kunskap, dvs. hur man skriver en argumenterande text, hur man framför kritik och vad en kritisk analys kan rymma. Jonas Frykman: *Ljusnande framtid! Skola*,



- social mobilitet och kulturell identitet*, Historiska media 1998.
- 30 Ingrid Carlgren och Ference Merton: *Lärare av i morgon*, Lärarförbundets förlag 2004.
- 31 Nira Yuval-Davis: *Gender & Nation*, Sage 1997.
- 32 William Connolly: *Identity/difference. Democratic negotiations of political paradox*, Cornell University Press 1991.
- 33 Kum-Kum Bhavnani för en intressant diskussion om hur feministisk teori uteslutit, osynliggjort, förnekat eller tagit marginaliserade gruppers erfarenheter till gisslan i akademiska sammanhang. Utan tvekan förekommer detta i våra undervisningssituationer, vilket bland annat kursutvärderingar och eftersnack visat. Kum-Kum Bahv-nani: "Womens's Studies and its Interconnection with 'Race', Ethnicity and Sexuality", *Introducing Women's Studies. Feminist Theory and Practice*, red Victoria Robinson & Diane Richardson. Macmillan 1997.
- 34 Patricia Hill Collins: *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Unwin Hyman 1990.
- 35 Jag har sedan länge iakttagit att skritt i akademien av många uppfattas som en anomali i relation till den seriositet som traditionellt kopplas till akademiker. Jag har därför medvetet arbetat med skritt och humor som strategier för att förändra akademiska samtalsrum. Till min glädje har jag sett att Anna Lindberg vid Tema Genus i sitt avhandlingsarbete undersöker det feministiska subversiva skrittet inom feministisk teori och praktik för att diskutera hur det kan tolkas som politiskt verktyg, som ett uttryck för motståndets estetik: <http://www.tema.liu.se/tema-g/personal/annlu.htm>.
- 36 I *Politikens paradoxer* använder författarna huvudfotingen för att beskriva den kroppsliga gestalt som akademiska ideal och normer tycks etablera. Maria Wendt Höjer & Cecilia Åse: *Politikens paradoxer. En introduktion till feministisk politisk teori*, Academia adacta 1999. Huvudfotingen är en anemisk gestalt med två karakteristiska kroppsdelar, ett huvud och ett par fötter för att kunna tänka och gå, resten av kroppen är reducerad till streck. Det är en blek, för att inte säga en förljugen kopia, av det mänskliga och förtjänar definitivt att placeras i garderoben. Men huvudfotingen har för många etniskt svenska "klassresenärer" gjort det möjligt att med intellektuella prestationer förflytta sig socialt och förvärva nya värderingar och kompetenser. Självtvivel jag på att huvudfotingen skapar samma möjligheter för färgade och kvinnor som de gjort och gör för vita medelklassmän.
- 37 Mary Douglas: *Implicit meanings. Essays in anthropology*, Routledge 1975.
- 38 Liknande erfarenheter diskuterar Peter Emsheimer, Hasse Hansson & Thomas Koppfeldt: *Den svårfångade reflektionen*, Studentlitteratur 2005.
- 39 Ronny Ambjörnsson: *Mansmyter: James Bond, Don Juan, Tarzan och andra grabbar*, Ordfront 1999:8.
- 40 Uppgiftens fria karaktär skapar inledningsvis en hel del frågor och oro. Men här brukar jag återropa Paul Feyerabends motto – Låt tusen blommor blomma. Jag argumenterar för att man inledningsvis inte kan veta vad som är relevant, utan det får var och en undersöka i relation till sina erfarenheter och sina värderingar och normer. Jag är alltid nogga med att understryka att var och en väljer att gestalta aspekter som det känns bekvämt att visa för de andra i basgruppen. I seminariediskussionen ingår inte självklart collagen, men en del grupper väljer att tala i relation till ett eller flera av gruppens collage.
- 41 Stuart Hall belyser att allt identitetskapande bygger på skillnadskapande jämförelser. Vi avtecknar oss i relation till Dom andra, Jaget i relation

- till Duet. Våra identitetskategoriseringar menar Hall är kulturellt formade och alltid genomkorsade av makt, och betydelsen och effekterna av detta förmedlas i vår interaktion med andra. Hall betraktar dagens skillnadsskapande kategoriseringar, såsom kön, klass, ras, ålder, som representationer av maktförhållanden som har förändrats genom motstånd och förhandlingar över tid. Identitetsskillnader förstås då varken som medfödda eller kulturella utan som effekter av maktrelationer, dominansförhållanden och motstånd. Med denna identitetsuppfattning flyttas den centrala frågan från vad identitet är till hur identiteter skapas i olika situationer och med vilka konsekvenser som följd. Stuart Hall: *Critical dialogues in cultural studies*, Routledge 1996.
- 42 Collaget kan också placeras i relation till David Kolbs inlärningscykel som åskådliggör två spänningsfält. Den första gäller vilken kunskapsnivå eller vilken tankevärld som ska appliceras på det aktuella temat – egna subjektiva upplevelser eller mer teoretiskt orienterade tankestrukturer. Det andra gäller vilka bearbetningsformer som ska tillämpas på kunskapsområdet – inre reflektion och analys eller gestaltande moment. I den process som arbetet med collaget omfattar kommer båda spänningsfälten att aktiveras. Såväl subjektiva som teoretiska tankestrukturer används och studenten använder inre reflektion, gestaltande men också analys för att bearbeta frågeställningar om vad som format deras självförståelse. David Kolb: *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall 1984.
- 43 Skeggs 2000.
- 44 Erfarenhetens kunskapsstatus är ett av det mest omstridda begreppen inom feministisk teoribildning. Diana Mulinari och Kerstin Sandell har i sin artikel "Exploring the Notion of Experience in Feminist Thought", *Acta sociologica* 1999:4, gett en bra översikt över hur erfarenhetsbegreppet använts. Deras artikel vill bidra till att åter placera erfarenhetsbegreppet i fokus för sociologiskt och feministiskt teoretiserande. Ett annat samtida bidrag till den feministiska diskussionen om erfarenheternas status är statsvetaren Sonia Kruks som tar utgångspunkt i den fenomenologiska traditionen: *Retrieving experience: subjectivity and recognition in feminist politics*, Cornell University Press 2001.
- 45 Michail Bachtin: *Det dialogiska ordet*, Anthropos 1991.
- 46 I kurslitteraturen ingår ett utdrag ur Michel Foucault: *Sexualitetens historia*, Gidlund 1980, Judith Butler: "Gender Trouble", *Res Publica* 1997:35-36, Åsa Carlsson: "Subjekt och agentskap. Seyla Benhabib och Judith Butler", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2000:2, Thomas Laqueur: *The making of the modern body: sexuality and society in the nineteenth century*, University of California Press 1987, Beverly Skeggs: "Two minute brother: contestation through gender, "race" and sexuality", *Innovation* 1993:3, Kerstin Sandell: "Att operera kroppen för att bli "riktig" kvinna: feministiska tolkningar av kosmetisk kirurgi", *Mer än bara kvinnor och män*, Studentlitteratur 2003. Dessutom ingår tre kortare introducerande texter. Margareta Lindholms introduktion av Judith Butler i *Tvärtant* 1993:1, avsnittet "Butlerism" i Tiina Rosenberg: *Queerfeministisk agenda*, Atlas 2002 och Mats Börjessons introduktion av poststrukturalism och Foucault i sin bok *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*, Studentlitteratur 2003.
- 47 Cynthia Cockburn: *The space between us. Negotiating gender and national identities in conflict*, Zed 1998:viii.
- 48 Detta förhållningssätt lärde jag mig av Ulla Holm. Seyla Benhabib resonerar på ett likartat sätt om läsararter i relation till sin tolkning av Judith Butler och Jane Flax identitetsuppfattningar i *Autonomi och gemenskap: kommunikativ etik, feminism och postmodernism*, Daidalos 1994: 239f.
- 49 Från och med hösten 2005 har vi vid institutionen genomfört systematiska försök att kartlägga varför våra studenter söker genusvetenskap, vilka förväntningar de har på kursen eller vilken studievana de har.

- 50 Pierre Bourdieu: *Reproduction in education, society and culture*, Sage 1977. Se även Broady: SOU 2000:39.
- 51 Karin Widerberg diskuterar i "Kunskapens kön: ett generationsperspektiv" i *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2001:1 betydelsen av generationsspecifika erfarenheter och hur det kan tänkas påverka feministiska strategier både i och utanför akademien.
- 52 I *Kunskapens kön. Minnen, reflektioner och teori*, Norstedt 1995, diskuterar Karin Widerberg de samband hon kan se hos sig själv mellan lust och intellektuellt arbete men också vad som genererar hennes olust och motstånd mot vissa av akademins uttryck.
- 53 Den jämställdhets- och mångfaldsplan som ska styra inriktningen på arbetet vid Malmö högskola finns att läsa på [http://www.mah.se/upload/GF/dokument\\_mah/jamstalldhet.pdf](http://www.mah.se/upload/GF/dokument_mah/jamstalldhet.pdf)
- 54 Beatriz Lindqvist: "Through the eye of the needle of the other. Reflections on diversity and change in modern society", *En festskrift till Annick Sjögren*, Mångkulturellt centrum 2002.
- 55 Chandra Mohanty : "On Race and voice. Challenges for liberal education in the 1990s", *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*, red. Henry A. Giroux & Peter McLaren, Routledge 1994.
- 56 I mötet med Ruth Frankenberg's text *White Women, Race Matters: The Social Construction of Whiteness*, University of Minnesota Press 1993, i mitten av 1990-talet hittade jag en tolkningsram för att förstå mina egna erfarenheter från min uppväxt i ett miljonprogramsområde i Uppsala, men också erfarenheter som vuxen från Kenya och Sverige. Istället för att fokusera andras identitet blev det nödvändigt att skärskåda privilegierna och villkoren för min egen vita identitet. Postkoloniala bidrag har sedan bidragit till att fördjupa min förståelse.

### Nyckelord

Undervisningssammanhang, genusvetenskap, feministisk kunskapsteori.

### Keywords

Teaching, classroom interaction, gender studies, feminist epistemology.

### Summary

The article discusses personal experiences gained by a teacher in gender studies and how she has addressed challenges such as the theoretical development and institutionalization of feminist theory on one hand, and the increasingly widened enrollment to higher education on the other. The argumentation is underpinned by concrete examples taken from a course where feminist poststructuralism is introduced. Special reference is made to Donna Haraway's epistemological standpoint that all knowledge production is situated and that knowledge, in itself, always has social implications. If we transfer these insights to our classrooms, we need to consider how we, as teachers, articulate, motivate and establish our own culture of academic knowledge production. The power, in this situation, concerns how we relate to clashes of interests and the diversity of the range of possibili-

ties, both in the interaction between teacher and student and between the students themselves. How we relate to these issues will result in different opportunities for different students to conquer the conceptual tools the course is aimed to give them. The author is therefore both giving arguments and, with practical examples, showing how an approach based on 'walking your own talks' can facilitate more equal power relations in our increasingly diverse classrooms.

**Anne-Charlotte Ek**

Genusvetenskap

Imer, Malmö högskola

205 06 Malmö

[anne-charlotte.ek@mah.se](mailto:anne-charlotte.ek@mah.se)