

Vad innebär det att vara en feministisk lärare?

Hur har den egna subjektiviteten formats och vilka effekter har detta i nuet? Det är en central fråga som den feministiska läraren måste ställa sig och bearbeta för att lyckas i sitt pedagogiska åtagande. Utifrån egna erfarenheter diskuteras här den feministiska lärarens situation och möjligheter.

Det som har bromsat intresset för ämnet har faktiskt varit din attityd mot oss. Jag tror faktiskt du skulle tjäna mycket på att var öppen för att fler än du kan någonting. Du har bemött oss omotiverat "aggressivt" på något sätt och du har skapat otrivsel, ovilja och mycket funderingar hos många.

Lycka till nästa termin (uppriktigt!).

Detta är del av en utvärdering från en kurs i språksociologi med särskild betoning på kön som en viktig dimension inom språk och språkforskning. Kursen var en 3-poängare och jag var ansvarig för utarbetandet och genomförandet. Omdömet gällde alltså mig! Det är, som jag upplever det, starkt fördömande, frustrerat och motsägelsefullt. Det fanns andra motsägelsefulla utvärderingar; de visade på en mängd olika känslor och reaktioner hos en och samma individ och inom gruppen.

Du låter lite som en aggressiv feminist på föreläsningarna ibland. Bra att du tillåter mycket diskussion. Kursen behövs.

Jag tycker det är bra med lärare som visar sin attityd till ämnet, men det finns risker med: t ex att eleverna hakar på attityder i stället för ämnet. – Tack för kursen.

Som gammal "förtryckargrupp" har jag känt att det funnits ett visst motstånd mot att lyssna till vad vi/jag har att säga. Om det är personligt eller principiellt grundat vet jag ej. Tack för en intressant kurs.

Flertalet utvärderingar var dock entydigt positiva. Det var tydligt att kursen väckt många

motstridiga känslor och reaktioner och att tolkningen av vad som faktiskt skett på timmarna skiftade; om studenterna hade getts möjlighet att diskutera, fråga, formulera sig eller ej, om deras tankar räknades eller ej. Uppfattningen om vad som bör ske inom undervisningens ramar hade satts på prov.

Syftet med denna artikel är att koppla ihop min erfarenhet från denna kurs (och några efterföljande) med några forskningsrön om feministiska lärares hållning och det bemötande de får.¹ Jag begränsar mig här till den nödvändiga konflikt som uppstår när vi kvinnor vill göra oss synliga som feminister och målmedvetna lärare och finner att många olika krafter – vår egen socialisation inte minst – samverkar för att trycka oss tillbaka till en traditionell uppfattning om vad undervisning är/bör vara och vad en kvinna är/bör vara. I detta ingår också att jag i korthet vill diskutera vad feministisk pedagogik är – om den är något mer än en alternativ, progressiv pedagogik.

Försök med feministisk pedagogik

Den språksociologikurs som jag talat om ovan gavs för första gången på min faderinstitution Nordiska språk i Umeå under våren 1993. Den uttalade ambitionen var att synliggöra kön som strukturerande faktor men kursen tog också upp klass och etnicitet, ja, berörde överhuvudtaget hur maktförhållanden ser ut, skapas och återskapas i och genom språket. Uppläggningen av kursen baserades på min

uppfattning om dialektikens betydelse i undervisningen och inlärningsprocessen, en uppfattning som utkristalliserats ur min mångåriga erfarenhet som lärare först under 15 år inom ungdomsskolan och sedan under tio år på universitetet. Inom min moderinstitution Kvinnovetenskapligt forum har vi kontinuerligt testat former – både inom den löpande undervisningen och vid examinationstillfällen. Det har gällt fältarbeten, observationsuppgifter, intervjuer, processkrivande, redovisning i gruppdiskussion, koppling mellan egen erfarenhet och forskningens teorier m m. Det finns enligt vissa forskare anledning att tro att dessa former i högre grad än mer traditionella sådana gynnar kvinnors inlärande.²

För att ett kursinnehåll ska få relevans och bärkraft måste det av studenten själv ställas i relation till egna och andras erfarenheter och kunskaper och till samhället – detta är kontentan av många ”alternativa” och feministiska pedagogers tankar.³ Erfarenheten av kurser i könsperspektiv vid Kvinnovetenskapligt forum i Umeå är just att studenterna med möjlighet till sådana arbetssätt känner stor motivation, utvecklar mycken kraft i samverkan med varandra och uppnår en större målmedvetenhet i det egna livet. Vi är således övertygade om att detta inte bara har att göra med det berörande och angelägna ämnet – dvs att kvinnoforskningens rön och teorier för kvinnor fyller svarta hål i utbildningen – utan också beror på den pedagogiska uppläggningsen.

En undervisning som vill skapa insikt och få studenterna att känna att de vill och kan påverka sina liv och verksamheter måste därför inom kursens ramar ge möjlighet till kopplingar mellan forskningens teorier och rön, det egna livet och andras erfarenheter – annars blir en deklARATION om kunskapens frigörande betydelse knappast mer än tomma ord. Inom kursen i språksociologi var alltså – på schemalagd tid, lärarledd eller icke – ungefär två femtedelar av momentets tid anslagen till olika typer av diskussioner och redovisningar, i små eller större grupper. Diskussionerna skulle utgå från de frågor som väckts av föreläsningarnas innehåll, av texterna som skulle läsas från gång till gång och av varje students egna tankar och erfarenheter. Förutom de

obligatoriska texterna förekom ett antal kortare uppsatser med viss fokusering – t ex på socialisation till kön genom språket i skolsituationen eller samtal mellan kvinnor och män i det privata eller i det offentliga – och dessa behandlades som en uppgift i muntlig framställning där var och en i tvärgruppsredovisningar skulle redogöra för innehåll och egna reaktioner på sin/sina uppsats(er), helt enkelt problematisera uppsatsens tema och tankar och inbjuda till diskussion. En individuell observationsuppgift ingick också i arbetet; där undersöktes t ex samtal mellan kvinnor och män, gjordes jämförelser av beskrivningar av kvinnlig/manlig politiker/musiker/skådespelare/idrottsstjärna, undersöktes samverkan mellan lärare och elever på dagis mm. Detta redovisades sedan i mindre grupper och diskuterades, och uppgiften lämnades också in i en kortfattad skriftlig sammanställning. Någon annan typ av examination förekom inte. I denna språksociologikurs praktiserades således en uppläggningsen som gav studenterna större möjlighet till initiativ och sköt över mycket av ansvaret för innehållet på dem.

Studenterna informerades vid kursens början både muntligt och skriftligt om uppläggningsen, vad som förväntades av dem och vad som låg på mig att genomföra. Något som jag inte informerade om var mina intentioner att motverka den favorisering av män som undersökningar av klassrumsinteraktion visar på. Jag ville i viss mån styra klassrumsinteraktionen i gruppen och underlätta för kvinnorna att göra sig synliga. Således gav jag ordet först till en kvinna om kvinnor och män samtidigt räckte upp handen, jag utsåg kvinnliga gruppleddare till smågruppsdiskussionerna, jag avbröt den som avbröt en annan student och gav ordet tillbaka till den som blivit avbruten och jag var noga med att ge feedback. Jag är osäker på om detta mitt förhållningssätt var det bästa. Kanske skulle en sådan klassrumsstrategi inte bara sättas i verket utan också någon gång tydliggöras för studenterna i en diskussion.

Den obligatoriska utvärderingen var ovanligt lång och bestod av tre delar: en där studenterna skulle reflektera över och bedöma sin egen insats som inlärare, en där de skulle ta ställning till uppläggningsen/arbetsformer-

na (litteraturen, diskussionernas och observationsuppgiftens funktion och värde mm) och en där de skulle ge ett utlåtande om lärarinsatserna (varav vi sett en del utsnitt ovan) och om varje föreläsningens innehåll. Att jag i utvärderingen ville rikta viss uppmärksamhet mot deras eget sätt att lära och ta ansvar för sin studiesituation är en frukt av reaktioner som jag inte så sällan tyckt mig finna: Det är läraren som ska lära studenten! Detta blir givetvis en helt ohållbar attityd om vi ska få medvetna, medskapande och självständigt och kritiskt tänkande studenter med förmåga till analys och syntes. Även denna del av utvärderingen bemöttes på olika sätt – med ilska (Frågan: "Har du upptäckt något om dig själv som student under kursen?" bemöttes t ex bara med frågan: "Har du lärt dig något som lärare?"), med pliktskyldiga, korta svar och med positiva uttalanden ("Stort plus i kanten för att du tar utvärderingen på allvar – en så genomarbetad utvärdering har jag aldrig sett").

Vad var det då som kändes så jobbigt för mig? Uppförstorat av mig, som en del vänner sa, med tanke på den mycket större andelen positiva uttalanden som genomsyrade studenternas utvärderingar. Påfallande var dock att de negativa uttalandena var betydligt mer fördömande än jag någonsin tidigare sett i någon kurs jag medverkat i eller ansvarat för. Många av yttrandena blev svåra för mig att ta till mig. Att studenterna behövde avreagera sig var tydligt, men var omdömena befogade eller obefogade, var de sakligt relevanta eller orimliga? Jag tror att många av oss blev sårbara i denna undervisnings- och lärosituation. Var de kvinnliga studenter som ej kände igen sig i ämnesmaterialet bara "ovilliga att se förtrycket"? Var alla män förtryckare, dessa unga män, trevliga, sökande mitt i vår studiegrupp? Är män förtryckare bara för att de är födda till män och är alla kvinnor alltid förtryckta? Betyder "manligt språk" att alla män berörs, att alla män talar ett speciellt, ja, t o m förtryckande språk? Sådana frustrerande känslor och frågor trängdes hos och diskuterades bland studenterna. Och de fick i regel inga "bra, fasta" svar.

De fördömande uttalandena kan förstås som återspeglings av en påfrestning som studenterna inte är vana vid att bli utsatta för

under universitetskurser. Jag vill gärna tro att en del av omdömena är obefogade, ett sätt att avreagera sig ett ovälkommet eller oväntat tryck, och att detta ibland kom att riktas mot mig, läraren. Men jag måste ändå reflektera över dem, ta lärdom av dem och ställa dem i relation till de positiva omdömena och till det som jag formulerat som min uppgift och mitt mål med kursen. Och se att varje student (liksom jag själv) är inskriven i kulturen i ett maktmönster av kön, klass, etnicitet, sexuell läggning, yrkesposition, ålder, och denna subjektivitet ger var och en olika glasögon att se med och får erfarenheten i ögonblicket, i föreläsningssituationen, i diskussionsgruppen att kännas olika. Det är självklart att studenten kommer att reagera olika på ett ämne beroende på om personen är kvinna eller man, med arbetarklass- eller medelklassbakgrund, med vit eller färgad hy.

Att undervisa för förändring

Vad är feministisk pedagogik? Särskiljer den sig från annan alternativ, progressiv, "god" pedagogik? Eller kan något *kallas* god pedagogik om inte också könsmaksrelationerna och andra maktrelationer ständigt synliggörs genom undervisningen? Många har yttrat sig om feministisk pedagogik och få tycks veta eller ha bestämt sig för vad det är.⁴ Kanske gäller det just det senare – vi måste var och en bestämma oss för vad det är och *leva* och *verkställa* det i dagliga handlingar, *inte bara tala om* obalansen mellan könen. Målsättningen för en feministisk pedagogik har av bl a *Dorothy MacKeracher* i korthet formulerats på följande sätt:

- Det *personliga* ska stå i fokus – och "personligt prat" har ofta inom utbildningarna setts som slöseri med tid.
- Målet för lärandet ska vara *behovsriktat*, alltså grundat i personliga behov.
- Tanke och känsla, erfarenhet och teori, handling och reflektion ska mötas inom utbildningens ramar och skapa ett *holistiskt sammanhang*.
- Lärosätten ska företrädesvis vara *kollaborativa, kollektiva*.⁵

Men räcker detta för en feministisk pedagogik? Det vi ser summerat här vill jag hellre

betrakta som väsentliga punkter i en god, progressiv pedagogik som kan skapa stor motivation och gynna alla inlärare, men den innebär *inte med nödvändighet* att kön synliggörs i texter, diskussioner, klassrumspraxis mm. Man kan fokusera vissa välbehövliga dimensioner och dölja eller glömma andra. Jag anser att den amerikanska feministen och pedagogen *Kathleen Weiler* i sin bok *Women teaching for change* (1988) lägger till ytterligare några relevanta dimensioner till en feministisk pedagogik.

Weiler har två utgångspunkter – kritisk utbildningsteori och feministisk teori – och utifrån dem beskriver hon relationen mellan (det amerikanska) utbildningssystemet å ena sidan och köns- och klassmakt, ras å den andra. Båda dessa teoribildningar arbetar med kritisk analys av samhället och båda omfattar två perspektiv, som balanserar varandra, dels ett som betonar *reproduktionen* i existerande sociala, köns- och klassmässiga relationer, dels ett som betonar *aktörspersrollen* – att vi *producerar mening*, och att klass- och könsidentitet mm också skapas genom motstånd mot påbjuden kunskap och vedertagen praxis. Den kritiska utbildningsteorin har synliggjort produktion och reproduktion av *klass* inom utbildningssystemet under kapitalismen. Feministiska teorier har analyserat produktion och reproduktion av *kön* under ett patriarkalt system. Men, påpekar Weiler, föga har gjorts med dessa båda teorier som verktyg för att förstå hur *kön* produceras och reproduceras *inom själva utbildningsprocessen*.

Detta vill nu Weiler göra med sitt arbete. Hur utfaller ett medvetet feministiskt arbete i ett patriarkalt system? Hur går det att förverkliga pedagogikens emancipatoriska tankar när det gäller könsdimensionen? Sedan länge har vi inom olika ämnen accepterat ras- och klass-tillhörighet som viktiga förklaringsfaktorer i maktförhållanden på olika samhällsliga nivåer, också inom skolsystemet. Men könsdimensionen skapar fortfarande så starka laddningar att vi inom den reguljära och på nuets förhållanden inriktade undervisningen möter på starkt motstånd och stora frustrationer, förnekanden och protester. Det är fortfarande osynligt för ett stort flertal av utbildningsledare, lärare och elever/studenter att kursplaner,

kursinnehåll och klassrumspraxis lider av "manlig bias" eller sexism. För dem blir ett ifrågasättande därmed överdrivet. De kan inte se den manligt hegemoniska tankeväven som lägger sig över behov och önskningsbåda hos elever/studenter och lärare och inte heller ser de vare sig könsmedvetna kvinnliga lärares eller elever/studenters kamp mot denna hegemoni. De *feministiska lärarnas* aktiva kamp är en dimension som inte heller den feministiska analysen av sexism i material och praxis sett eller synliggjort, menar Weiler.

Hur skapar man då en mothegegoni? Hur bedriver man ett aktivt förändringsarbete av och inom utbildningssystemet? Ett aktörskap, ett motstånd mot gällande förtryckande system kan inte vara tillfälligt; det måste vara konsekvent. Där måste ingå ett kritiskt och politiserat arbete, medvetet och kollektivt, anser Weiler. *Så* kan man börja omvandla samhället. Men att undervisa kritiskt i dominanta institutioner, som vårt utbildningssystem, skapar ett liv fyllt med ständiga konflikter och motsägelser. Samtidigt finns just här möjligheten att påverka till ett politiskt och förändrande arbete. Det är det oartikulerade motståndet, den oklart formulerade protesten hos studenterna som den kritiska läraren riktar sig till genom att ta upp frågor om makt, kön, ras och klass m m.

I Weilers undersökande arbete om feministisk pedagogik ingår elva kvinnliga pedagoger, lärare och skolledare på highschool. Weiler kallar dem feminister – vare sig de själva väljer den beteckningen eller ej – eftersom de i sina sätt att arbeta med elever förverkligar och gju-ter innehåll i de pedagogiska kriterier som Weiler ställt upp som feministiska. Hon finner att dessa kvinnor både har underkastat sig reproducerande krafter i sin utbildning och format och påverkat sin faktiska yrkessituation. Ett fenomen värt att beakta är att alla utom en uppger att de egentligen velat "bli" något annat. Deras yrkesval hade dikterats av yttre villkor; ofta hade de avbrutit sina utbildningar p g a barnafödande, flyttat med sin man till annan ort, kommit in på lärarbanan när de gett upp något annat osv. De hade hamnat i ett typiskt kvinnoarbete och reproducerade därmed kvinnors "val", även om deras ursprung-

liga drömmar och medvetna satsningar hade riktat sig mot något annat – att bli fysiker, matematiker e dyl. Men alla hade *kommit att se* läraryrket som ett led i att skapa ett mer rättvist samhälle och blev därmed aktörer. Utifrån en reflektion över sina erfarenheter och val har dessa kvinnor förändrat, skapat sina liv, och de uttalade också en stark vilja att skapa möjligheter till förändring för andra, att sätta analysverktyg i händerna på studenterna. Viktigt att påpeka är att dessa lärare överhuvudtaget varit engagerade i politiskt, socialt och pedagogiskt förändrande projekt, där könsdimensionen ingått som en mycket viktig komponent.

I dessa lärares hållning fann Weiler några huvudlinjer. De ville ifrågasätta de vanliga föreställningarna om samhälle, medier och skola och bidra till en medvetandehöjning kring dessa frågor hos studenterna. Undervisningen var för dem inget som kunde mätas i poäng eller faktabehärskning utan de ville först och främst "öppna" studenterna och göra klassrummet till en plats där varje individ "utfrågar sitt medvetande", där sakernas tillstånd ifrågasätts och där analys och kritik av den sociala världen, inklusive texter och kurser, uppmuntras. Detta skulle också inrymma förmåga till självanalys och självkritik vad gäller klass-, ras- och könsprägling.

Två drag genomsyrade deras klassrumspraxis. Det första var att läraren inom sitt specifika ämne fokuserade studenternas liv och på så sätt vidgade ämnets gränser. Eftersom de ville utmana accepterade synsätt och beteenden både hos kvinnor och män i gruppen, drog de ständigt uppmärksamheten till skeenden också i själva klassrumssituationen. Det andra viktiga draget var att själv som lärare visa sig som "könat subjekt". Lärarna visade öppet sin personliga och politiska hållning till klass, ras och kön. De illustrerade teoretiska resonemang med berättelser från sina egna liv, delgav studenterna egna känslor och reaktioner och sin egen utvecklingsgång. Därmed legitimerade de studenternas egna upplevelser av just kön, ras och klass m m. Detta öppna deklarerande av en politisk hållning mötte bekräftelse från en del studenter – de kände igen sig och blev mer medvetna och kritiska – och ett

avisande från andra.

Vidare var lärarna starkt medvetna om att de var just könade. Som kvinnor var de modeller för både sina kvinnliga och manliga studenter. På olika sätt ville de bryta mot stereotypa uppfattningar om kön och gjorde ständigt detta synligt också i klassrummet, t ex genom att behärska det "manligt" tekniska och reparera och montera saker när så behövdes. Samtidigt tillät de sig att göra precis "det kvinnliga" som de ville, t ex föda barn. Elevernas antaganden om kön måste ständigt utmanas – åt alla håll. Deras större respekt mot manliga lärare såg de feministiska lärarna som inympad rädsla inför traditionellt mer maktfulla personer. Men allt detta gjorde att dessa kvinnliga lärare ständigt var utsatta för spänningar – och det var givetvis frustrerande och ibland isolerande.

Tre större svårigheter hade dessa feministiska lärare att tampas med i sitt förändringsarbete. Den första var just konflikten med en del studenter. Det är svårt att utmana elevernas accepterade värderingar särskilt när dessa har sin grund i den dominerande ideologin i samhället. För att om möjligt åstadkomma en synvända blev det då viktigt att först se och erkänna studenternas subjektivitet och ge dem tillfälle att utforska och förstå den, helt enkelt reflektera över hur de fostrats och formats. Oberoende av kön, klass och ras måste studenterna få undersöka hur de påverkats av upplevelser av dessa "tillhörigheter", annars blev det problem. Varje student måste respekteras. *Sedan* kan kanske förändring ske...

En tydlig konflikt blev då för läraren att hon var kvinna i mötet med manliga studenter. I ett patriarkalt samhälle med sina föreställningar om kön måste hon kämpa mot sin egen underordnade subjektivitet, medan den manliga studenten ofta upplevt en överordnad subjektivitet i familj, i mediernas hållning och bilder, i den respekt och uppmärksamhet han som pojke rönt i skolan på flickors bekostnad. I klassen har dock läraren *auktoritetens* makt att luta sig mot, och den manliga studenten blir underordnad.⁶ Och detta leder ofta till konflikt...

Den andra svårigheten var den som alla lärare delar, den att alltid bli bedömd utifrån, av allmänheten, och ovanifrån, av experter. Kunskapsivrarna kritiserar utbildningens innehåll



Katarina Pettersson. Utan titel. Teckning i blyerts och krita.

och resultat utifrån ett antagande att lärare *ger* och elever *får*. Weilers pedagoger har en väsensskild idé om lärande och undervisning; eleverna *vet*, eleverna *skapar* kunskap. Det kritiska tänkandet, inte en upprepad kanon, är det som lärarna syftar till. De öppnar, kräver, oroar...

I det utbildningsklimat som råder med tilltagande teknokratiskt kontroll, med krav på mer kunskap och fler "produkter", dvs examinerade studenter, är det svårt för *all* kritisk pedagogik att göra sig gällande. Men för den feministiska läraren kan det bli en rävsax. Av tradition ses hon som en omvårdande del av skolan, påpekar Weiler, och därför *syns* inte hennes pedagogiska strävan att hjälpa studenterna till en kritisk analys av texter och samhälle. Och blir det synligt så är det fel! En kvinnlig lärare *skata* hand om andra, vara mindre krävande, och det blir en provokation om hon kräver. För mycket målmedvetenhet i den professionella hållningen – och målmedvetenhet är ju just vad Weilers pedagoger demonstrerar i sitt arbete – ogiltigförklarar henne som kvinna. Och samtidigt: Finns där för mycket av det "kvinnligt" omvårdande undergräver hon sin kompetens som yrkesmänniska, som undervisare.

Som den tredje svårigheten ser Weiler motsättningen mellan feministiska lärare och mer traditionella/konservativa män på institutionerna. Ofta grundas denna motsättning i en skillnad i synen på vad utbildning egentligen är och om politisk kamp får förekomma inom utbildningssystemet. Dessutom förekommer ofta ren sexism. Kvinnornas arbete osynliggörs, nonchaleras och förlöjligas. Dessa lärare *känner* föraktet och blir emellanåt handlingsförlamade av det, och när sedan sexismen inom systemet tydliggörs och påtalas då börjar ofta en ny konflikt.

Sammantaget pekar Weiler på den kvinnliga lärarens utsatthet i arbetet med att i vardagen synliggöra ett förtryck baserat på kön, ras och klass. Utifrån en stark övertygelse om nödvändigheten i en sådan hållning gör dessa lärare en stor arbetsinsats, som emellanåt är osynlig för eller görs osynlig av yttvärlden och som i närsituationen – förutom en del igenkännanden – ofta skapar avståndstaganden

och ilska bland studenterna. Genom undersökningen demonstreras också nödvändigheten av stor medvetenhet, beslutsamhet och mod hos läraren när det kommer till den konkreta klassrumssituationen. För mig visar Weilers arbete också att kulturens maktförhållanden är så starkt inympade även i min gärning som lärare att jag – utifrån mina förutsättningar – ovillkorligen kommer att bli skakad i min person i detta vågade möte med studenterna. Och detta är nödvändigt för att jag ska utvecklas och växa som pedagog.

Vad är feministisk pedagogik?

Så ... vad är då en feministisk pedagogik? Och hur ska frågorna kring den formuleras? Ska vi ställa oss frågor som: Hur *bör* en feministisk pedagogik se ut? eller Hur *kan* en feministisk pedagogik se ut? Måste man *leva* den, inte bara i innehållsval och i undervisningsformer utan också i ett mer laddat möte mellan könen och mellan studenter och lärare i klassrumspraxisen?

I ordvalet "feministisk pedagogik" ligger givetvis ett anspråk på att denna pedagogik är något annat – och mer – än det som bara kallas god pedagogik. En alternativ, progressiv pedagogik såsom den presenteras av t ex *Paolo Freire* och *Henri Giroux* behöver inte synliggöra könets betydelse och maktförhållanden i det dagliga mötet mellan könen också i våra undervisningssalar. I en feministisk pedagogik kanske målet ska vara att vi som lärare vågar "frysa" undervisningssituationen och fästa uppmärksamheten på maktrelationerna här och nu och diskutera dem: orsaker, inlärd könsmonster, olika bakgrunder, olika sätt att se på företeelser runt oss, fördomar om kön osv? En sådan pedagogik utsätter givetvis elever/studenterna och lärare för påfrestningar, som kan göra de mer kortsiktiga relationerna relativt spända. Den önskade långsiktiga effekten ska ge en större insikt hos alla dessa individer och öka deras beredskap att fortsättningsvis kunna urskilja och genomskåda fördomar och konstruerade och läsande könsgränser (och antaganden om ålder, sexuell preferens, etnicitet mm) och agera utöver dem. För att detta ska bli möjligt måste alla få

utrymme att reflektera över sin subjektivitet och undersöka sin fostran till kön, klass etc.

Som intresserade pedagoger reflekterar vi fortlöpande över effekter av våra valda undervisningsstrategier. Vi ingår i en process, där vi känner igen gamla problem och möter nya på vägen mot ett mer medvetet och genomfört undervisningssätt. Den utvecklingen kräver att jag som feministisk lärare ständigt också måste utfråga mitt medvetande om hur jag formats och själv format mig. Om läraren är beredd att gå in i den slags feministiska pedagogik som inte bara handlar om ett objekt, ett ämne som sociologi, språkvetenskap, psykologi, fysik eller filosofi med ett visst innehåll utan där det egna beteendet och egna språket ska ses som en betydelsefull del av lärosituationen och därför behöver analyseras – ja, då accentueras dynamiken i klassrumsmötet. Hur handskas jag som medelålders vit kvinnlig heterosexuell lärare av arbetarklass med de konflikter som uppkommer då jag i val av texter, uppläggning, analys, exempel och klassrumspraxis söker synliggöra könsförtrycket i våra dagliga liv?

Att studenternas synpunkter skiftar då det gäller uppläggning, ämnets fokusering, arbetsformer, litteratur, tidsramar osv är naturligt och väntat. Men vad händer när studenternas frustrationer över klassrumspraxisen och över synliggörandet av könsmakten i nuet börjar komma till uttryck? Vilka påfrestningar uppstår då på g a min, lärarens, socialisation till underordning i vissa avseenden och till överordning i andra? Eller viktigare kanske: Vad gör jag, hur fungerar jag när studenternas frustrationer lyser för "tydligt" och när jag kanske t o m upplever dem som riktade mot mig? Frustrationer som ger sig tillkänna som ilska, som tystnad eller som förakt och bristande respekt från studenternas sida? Ingen frigörande pedagogik kan nå längre än läraren själv når och har nått i sin egen utveckling. Och den beror av i vad mån hon/han vågar och orkar analysera sin egen subjektivitet och fostran till samhällsvarelse och sin egen fostran och position inom undervisningssystemet.

Sådana problem (och möjligheter till insikt om maktförhållanden) framträder olika myck- et och olika självklart inom olika ämnen/discipliner. Det är för de flesta studenter inte sär-

skilt utmanande när en språklärare argumen- terar och tar ställning till olika språkteoreti- kers resonemang och förhållningssätt till t ex grammatiska problem. Grammatiken har knappast utlöst kommentarer om mig som lärare *eller* jag känner mig kanske mindre per- sonligt attackerad av dem. En för mig åter- kommande upplevelse i språksociologikurser- na har däremot varit att studenterna uppfattat framlagda forskningsrön om könsstrukturer som mina privata åsikter och att jag därmed blivit sedd som aggressiv. Vissa delmoment inom en och samma disciplin provocerar såle- des mer än andra.

Givetvis bjuder också en del discipliner som helhet mer uppenbara tillfällen att belysa de strukturer som genomsyrar vårt vardagsliv. I vilken grad kan då ämnets innehållssidor och klassrumspedagogiken mötas? En "rörelse" med betydelse för individens uppfattning om sig själv och andra kommer säkerligen lättare till stånd om hon/han studerar språk och kön inom språkvetenskapen eller fostran till kön inom psykologin. En medveten feministisk hållning i våra undervisningslokaler kan då ytterligare skärpa förståelsen – med varierande effekter. Men hur gör man inom de histo- riska ämnena som visserligen kan gälla kvin- nors och mäns villkor men som i lägre grad gäl- ler nuet? Och inom fysiken som många t o m anser vara ett könsneutralt ämne? Hur för man i dessa discipliner in den levande här och nu- analysen av könsmaktsförhållanden i under- visningssalen? Kan den feministiska pedagogi- kens sätt att handskas med interaktionsmön- stren i nuet framstå som än mer provocerande använd i ett mindre "könsladdat" ämne? Eller är det just kombinationen av ämne och klass- rumspraxis som skapar den berörande och – åtminstone på sikt – förhoppningsvis omväl- vande dimensionen?

På dessa frågor har jag inga svar. Jag tror dessutom – som jag redan sagt – att varje femi- nistisk lärare bara kan ta itu med sitt under- visningsämnes perspektiv och sin klassrums- praxis på de sätt hon/han värkt fram genom egen erfarenhet, givetvis biträdd av litteratur och kollegers erfarenheter. Som feministisk pedagog vill jag göra det könade synligt hos mig själv och hjälpa studenterna att se det hos

sig själva och andra. (Fast jag tror att det för många socialistiska feminister också är helt klart att medvetandehöjandet beträffande maktförhållandena inte bara gäller kön utan klass, ras, etnicitet och ålder så att maktförhållanden – som hos Weiler – överhuvudtaget belyses.) Men studenternas möjlighet, vilja och mod att i klassrumssituationen utfråga sin medvetenhet, att utforska det egna och det omgivande livets maktförhållanden beror i hög grad just på lärarens förmåga och mod att våga låta alla röster höras och utvecklas. Att brytningarna i upplevelser och frågeställningar hos studenterna kommer fram är väsentligt för dynamiken och den ökade förståelsen för egna och andras villkor.

Auktoritetsfrågan

Att den kvinnliga lärarens auktoritet och pedagogiska kompetens också i situationer som de ovan skisserade är mindre sedda och uppskattade än en manlig lärarens håller jag för troligt, utifrån den forskning som säger att det är könet inte produkten som räknas. I traditionella och ännu verksamma föreställningar om kvinnlighet ingår inte bilden av kvinnor som ledare och auktoriteter. Men som lärare är det min skyldighet att vara en auktoritet. Jag ska inte bara ta ställning till uppläggning av kursen, litteraturen, bearbetning av materialet etc. utan också i det dagliga mötet i undervisningssalarna vara den ledare som studenterna har rätt att kräva ett kompetent bemötande av, en öppen och orädd diskussion. I vissa situationer kolliderar mina invanda och mönstrade beteenden som köns- och klassvarelse med den uppgiften och det kan vara svårt att utöva auktoritet, att stå för ledarskapet.

Särskilt förvirrande blir situationen när jag i ledarfunktionen tror eller känner mig bli bemött som könsvarelse, som en i kulturen underordnad person, och drabbas av olustkänslor och frustration. Det må gälla den sexuella dimensionen eller lärardimensionen – jag kan känna mig ifrågasatt som lärare och anar/märker att det har med mitt kön att göra eller med att jag är feminist. Att då agera konstruktivt, som om man inte var "träffad", att – som *Berit As* (1982) säger i sina resonemang

om härskartekniker – se strukturen, flytta upp känslan från magen till huvudet och våga problematisera och synliggöra just den maktstruktur det är fråga om här och nu, det är görligt endast med medvetenhet om den egna subjektivitetens formning och en trygg tilltro till en möjlig förändring.⁷

Kanske kan auktoritet för en del av oss bara uppnås till priset av omskakande pedagogiska konflikter. I min övertygelse om vad en feministisk, förändrande pedagogik innebär måste ingå ett åtagande att *våga vara en auktoritet* mitt i den pedagogiska vardagens komplexa möten och känslorider. Jag måste – steg för steg – lära mig ta konflikter *nu*, i situationer där både studenterna och jag känner oss oroade, drabbade och t o m underordnade.

* * *

Eftertanke 1

Betraktade i backspegeln tycker jag att kurserna var utvecklande. Flera studenter var mycket nöjda, också över att de fått tillfälle att just finna sig själva i ämnet. Beträffande spänningarna i gruppen är *en* möjlig bidragande orsak att jag själv inte var fullt medveten om vilken ovanlig form detta var, åtminstone inom den utbildning som många av dessa studenter tidigare genomgått. Den kändes främmande men var välkommen för en del, ovälkommen för andra. Skulle studenterna ha förberetts ännu bättre? Man borde kanske föra en ännu tydligare diskussion om undervisningens former och syftet med dem? Eller är det möjligt? Är kanske inte den bästa förberedelsen bara att utifrån en vältänkt grund presentera det hela, ge sig in i det och utvärdera det? Deras utvärderingar visade mest att detta kändes ovant – men att de flesta också varit aktiva, medskapande. Och angående lärarens egna metoder för att motverka könsdiskriminerande interaktionsformer – ska de klargöras för studenterna? Eller ska de lämnas därhän tills de påtals av dem? Kanske bör man också ha en muntlig utvärdering under kursens gång och låta olika känslor komma upp till ytan?

Något som också slagit mig är att jag på denna kurs inom en institution som inte dri-

ver något könsperspektiv inte heller gjorde mig synlig som könat subjekt. Man kan se det som att jag dolde mig bakom teoretiska resonemang och forskningsrön. Jag visade inte min subjektivitet på det sätt som Weilers pedagoger gör och som jag också alltid haft för vana att göra på Kvinnovetenskapligt forums kurser.

Eftertanke 2

Häromdagen fick jag läsa en utvärdering av ett föreläsningsspass om språk och kön som jag nyligen hållit inom en kurs i presentationsteknik för universitetspersonal av olika kategorier. Utlåtandena var positiva men en manlig deltagares omdöme om mig återkallade minnet av flera liknande omdömen: "Duktig men hade lite dålig kontakt med oss icke-kvinnor". Forskning inom bl a språkvetenskapen och pedagogiken visar att vi som lärare ger pojkar/män så mycket mer uppmärksamhet än flickor.⁸ Den visar också att båda könen, inklusive läraren, bedömer att flickor blir favoriserade när vi tar itu med orättvisan och ägnar flickor/kvinnor något mer uppmärksamhet – dock hela tiden mindre än vi ägnar pojkar/män. Som lärare *bemödar jag mig numera om* (avslöjande ord!) att ge kvinnor mer uppmärksamhet och *begränsar* därmed männen utrymme – men jag *berövar dem* den aldrig. Själv misstänker jag att även jag fortfarande i snitt ger män mer uppmärksamhet än kvinnor i snitt. Jag frågar mig: Är detta att jag ger kvinnor min blick och min uppmärksamhet i högre grad än studenterna blivit vana vid så främmande att männen känner sig utan kontakt med mig, trots att jag tycker mig ha lika god – eller dålig – kontakt med båda könen? Om lärarens förhållningssätt här framkallar en "bristupplevelse" hos männen, att de berövas något – vad har vi då inte i århundraden berövat flickor/kvinnor inom skolsystemet? En sådan fråga har en måttad betydelse för hur flickor fostrats till underordning och lyssnarroll också i samhället.

Och skulle reaktionen vara densamma gentemot en manlig lärare om han begränsade sin uppmärksamhet mot pojkarna i högre grad än eleverna/studenterna var vana vid? Eller är

det för att jag är kvinna som jag bör ha en god, bättre kontakt? Tillhör jag – enligt den kulturella föreställningen om vad en kvinnlig lärare är/bör vara, som Weiler för fram – framförallt den omsorgsgivande resursen av lärarkåren?

Eftertanke 3

Ytterligare en sak har jag upptäckt p g a denna kurs, nämligen kvinnors och mäns olika förhållningssätt när de ställts inför det material som presenteras i denna artikel. När jag bestämde mig för att bearbeta min vånda och förvirring över kursutlåtandena utarbetade jag en föreläsning som är den stomme som denna artikel bygger på. Först gavs den i Umeå universitets serie "Finns det kön på universitetet?" i två parallella sessioner, en för enbart kvinnor och en för enbart män. Senare har jag lagt fram den för en blandad publik, där dock flertalet – och de enda som yttrade sig – var kvinnor. Vid båda tillfällena bekräftade kvinnorna mina upplevelser, bidrog med egna erfarenheter och svårigheter och stödde min strävan att finna utvecklingsvägar för arbetet. Mansgruppen var också välvilligt inställd men undrade om mitt arbete var något annat än den alternativa pedagogik som de själva länge arbetat med. Dessutom trodde några män att min reaktion var *just min*. Därmed privatiserade de en upplevelse som jag ville förstå som en effekt av ett komplext möte mellan lärare och studenter och studenter sinsemellan och där man kunde känna igen och undersöka både könsmaktsstrukturer och socialisationsmönster på flera nivåer. Den diskussionen gav mig nya vändor; jag kände mig billig och exhibitionistisk som tagit upp deras tid med detta högst självcentrerade problem. Först efter flera månader slog det mig att jag blivit utsatt för och låtit mig göras till offer för en härskarteknik.

Spännvidden mellan dessa olika reaktioner på föreläsningen, kvinnornas bekräftelse och stöd och det ifrågasättande, osynliggörande och i viss mån förlöjligande som jag upplevde från männen, är det som har lett fram till denna undersökande artikel.

NOTER

- ¹ Artikeln har kommit till i ett processkrivande där Sylvia Benckert, fysik och Else-Marie Staberg, pedagogik, båda vid Umeå universitet, varit mina samtalssystrar.
- ² Se t ex Belenky, M F, Clinchy, B M, Goldberger, N R, Tarule, J M. *Women's Ways of Knowing*. New York, 1986.
- ³ Se t ex Freire, P. *Pedagogy of the oppressed*, New York, 1971; Giroux, H. *Ideology, culture and the process of schooling*, Philadelphia, 1981; Briskin, L. *Feminist pedagogy. Teaching and learning liberation*, Ottawa, 1990; Laginder, A-M (red), *Kvinnor och pedagogisk praktik. Erfarenheter inom universitet och folkbildning*, Nordens folkliga akademi, Göteborg, 1993.
- ⁴ Se t ex Belenky et al, Briskin, Laginder.
- ⁵ MacKeracher, D. "Women as Learners" i Barer-Stein, T & Draper, J (Eds) *The craft of teaching adults*, Toronto, 1993.
- ⁶ Eva Lundgren talar i KVT 3/1992 om detta som *positions* makt respektive köns makt.
- ⁷ Ås, B. *Kvinnor tillsammans. Handbok i frigörelse*, Malmö, 1982.
- ⁸ Se t ex Spender, D. *Invisible Women. The School Scandal*, London, 1982; Swam, J. "Talk control. An illustration from the classroom of problems in analysing male dominance of conversation" i Coates, J & Cameron, D (Eds) *Women in their speech communities*, London, 1988; Einarsson, J & Hultman T G *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*, Stockholm, 1984.

LITTERATUR

- Belenky, Mary Field, Clinchy, Blythe McVicker, Goldberger, Nancy Rule, Tarule, Jill Mattuck. *Women's Ways of Knowing*, New York, 1986.
- Briskin, Linda. *Feminist pedagogy. Teaching and learning liberation*, Ottawa, 1990.
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G. *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*, Stockholm, 1984.
- Freire, Paolo. *Pedagogy of the oppressed*, New York, 1971.
- Giroux, Henri. *Ideology, culture and the process of schooling*, Philadelphia, 1981.
- Laginder, Ann-Marie (red), *Kvinnor och pedagogisk praktik. Erfarenheter inom universitet och folkbildning*, Nordens folkliga akademi, Göteborg, 1993.
- Lundgren, Eva. "Att uppenbara det dolda" i *Kvinnovetenskaplig tidskrift* nr 3/1992.
- MacKeracher, Dorothy. "Women as Learners" i Barer-Stein, T & Draper, J (red), *The craft of teaching adults*, Toronto, 1993.
- Spender, Dale. *Invisible Women. The School Scandal*, London, 1982.
- Swam, Joan. "Talk control. An illustration from the classroom of problems in analysing male dominance of conversation" i Coates, J & Cameron, D (red), *Women in their speech communities*, London, 1988.
- Weiler, Kathleen. *Women teaching for change. Gender, class and power*, South Hadley, 1988.
- Ås, Berit. *Kvinnor tillsammans. Handbok i frigörelse*, Malmö, 1982.

SUMMARY

What happens when the feminist teacher changes the conditions of male-female interaction in the classroom, and, moreover, teaches about sexism? Departing from her own experiences and strong student reactions, positive as well as negative, *Eva Erson* looks into the situation and possibilities of the feminist teacher.

Her discussion concerns "good", i.e. progressive and feministic pedagogy, using Kathleen Weiler's study in *Women teaching for change* as an illustration of the classroom practices of the feminist teacher when she copes with different patterns of dominance and wants the students to become aware of these.

Furthermore, the author discusses how the construction of her own subjectivity threatens to push her back in conflict situations, partly to a more traditional pedagogy, where the liberating project is kept apart, partly to what a female teacher is supposed to be, i.e. caring rather than disquieting and demanding. How far the teacher can take the feministic project is due to her own ability to find out how subjectivity is formed, and to analyse its effects in the present, for example when positional power and sex power meet.

Eva Erson

*Department of Scandinavian Languages
Umeå University
S-901 87 Umeå
Sweden*