

GENUS OCH DEN EMANCIPATORISKA PEDAGOGIKEN

Marta Cuesta

Att behandla sambandet mellan emancipatoriska teorier och dess praktik innebär en reflektion om hur de feministiska diskurserna växer fram, influerar och genererar nya ”genuskunskaper” i samhällen.¹ Detta med tanke på det inflytande de feministiska diskurserna har som metadiolog i systemet eller som dialog med samhället. Något som innebär ett ständigt problematiserande av den hegemoniska och etnocentriska prägel över normer och värderingar som inklusive berör den feministiska ”kvinnan” (i denna text - universitetsläraren) på ett kontroversiellt sätt.²

Feminismen(er) har kritiserats för att stå för de avvikande vetenskapliga perspektiven i bemärkelsen att perspektiven strävar efter en ”autonomi”, samtidigt för att integrera ”subjektens” röst till ett (vetenskapligt)objektivt sammanhang. En gestaltning av interaktioner mellan olika aktörer som skiftar mellan olika kontexter och kritisktanalytiska texter. Något som bejakar ett igenkännande mellan forskaren och den utforskade på ett ömsesidigt sätt, men också illustrerar de motsägelser som finns i relation till det som uppfattas som vetenskaplig etablerat.

Den emancipatoriska feministiska pedagogiken innebär en reflektion om feminismen(ers) genombrott; avsikten ligger inte i att uppmärksamma om dess signifikans utan strävar efter ett erkännande av olikheter integrerade i en praxis (i denna text – undervisningen). Genusforskningen likaså kvinnorörelsen har lagt grunden till kunskapsaktivism. Ett synsätt som söker en interpellation mellan olika generationers feminister, men också i en tolkning av diskursiva genusrepresentationer och dess betydelse i mänskliga relationer; genom en förståelse av köns maktstrukturer. I min mening kan poängteras att aktivism syftar på en

¹ Med emancipatoriska kunskaper menas ”befriande” genombrott. Se Patti Lather (2001). För en definition av begreppet “emancipation” se Ernesto Laclau (1992:121); “(...) *dichotomic dimension*; between the emancipatoric moment and the social order which has preceded it; (...) *holistic dimension*; emancipation affect all areas of social life; (...) *transparency dimension*; if alienation in various aspects (...) has been radically eradicated; (...) *pre-existence*; of what has to be emancipated vis à vis the act of emancipation; (...) *dimensions of ground*; which is inherent in the project of any radical emancipation; (...) *rationalistic dimension* it is when the emancipatory discourses secularized (...).

² Med begreppet hegemoni menas, styrande rådandenorm(er).

”befrielse” som inte bara ligger i strid mot hegemonier utan också andra former av ”normskapandet” i förståelsen av ojämlikheter i samhället.

En viktig pelare till denna kunskapsaktivism är att grundlägga lärandet som ett ifrågasättande av vem det är som har tolkningsföreträde. Dynamiken mellan kunskapsaktivism och vetenskap blir därmed mer en fråga om att minska ”kontraster”, mellan det ”auktoritativa” genushierarkier inom forskningen men också i lärandet. Det handlar om - i kritiken av den traditionella vetenskapliga pedagogiska synen; ett radikalt rollskifte mellan vad olika forskningsområden står för och den kunskap som utvecklas i relation till densamma. Normalt premieras den ”reduktionistiska” synen som utvecklar tillvägagångssätt som ofta gynnar etablerade forskningsmetoder.

Men hur uppmärksammas motstånd mot befriandekunskaper, som uppkommer både från kollegor eller inklusive studenter, i det som kan definieras vardagsundervisningssituationer? Mitt svar på frågan är att det krävs ett nytt paradigmskifte inom vetenskapen och lärandet.

Men detta är lättare sagt än gjort för att den feministiska läran upplevs antingen som uppmuntrande eller provokativ; med andra ord som en ”drivkraft” eller en ”bromskloss”. Mycket kan handla om generationsfrågor men huvuddilemmat har att göra med, att teoretiska ”genusetnicitetsparadigm” hegemoniseras och automatiskt ger gehör till stagneringar av (kritiskt)kunskapsproduktion.

Den feministiska pedagogiken syftar däremot till att övervinna myten om objektivitet, som bidrag. Detta i termer av, inte bara lära ut det som är ”normalt” utan också det som borde bli ”välkänt med”. Särskilt berör det skapandet av ett jämlikhetssynsätt och länka det till olika kontexter. I en undervisningssituation, rollen alla (involverade) har och de kunskaper alla (involverade) har. Ett nytt ”genusetnicitetsstrukturellt” iakttagande som sätter prägel på läraren som auktoritet intar eller förväntas inta, men också rollen studenten finner sig i det som kan tolkas feministiskt. Då alla omvandlas till och blir en resurs i nyskapandet av kunskapsproduktionen.

Detta emancipatoriska paradig fångar ett medvetengörande syfte i sin fördjupning. Målet är att inta och bryta ”genuskunskaper” och strategier i skapandet av, och som inspiration till nya gestaltningar. Men också genom att ifrågasätta acceptansen av hegemoniska stängsel.

Den här texten syftar till att reflektera över rollen feminism(er) har på universitetsundervisningen. *Målsättningen* är att erbjuda en kritisk översikt över hur feministiskteori och praktik samspelar i relation till undervisning – kunskapsproduktion.³ Mina egna erfarenheter om att undervisa på universitet ligger som *fokus* på det empiriskt materialet.⁴ Ambitionen att förmedla mina egna erfarenheter kan tyckas vara en självupptagen resa, men min önskan ligger i att öppna nya diskussionskanaler kring ämnen som fortfarande kan uppfattas som känsliga, nämligen i anknytning till sexistiska och rasistiska upplevelser i lärosalar eller i undervisningssituationer.⁵

Föreläsningar som grundar sig på feministisk ”emancipatorisk” pedagogik förutsätter en emancipatorisk vilja. Detta innebär ett engagemang på två nivå; vem läraren är och vem studenten är. Detta eftersom den emancipatoriska pedagogiken bearbetar/arbetar med föreställningar och positioneringar som inte alltid är medvetna. Dessa potentialer är mycket relevanta och aktiva som variabler i utveckling av kunskaper och kunskapsproduktion, i bemärkelsen att emancipation består av ett genombrott i termer av förändring och övergång.

Emancipation som agenda – *utgångspunkt*

Kvinnorörelsernas och feministernas handlingar har påverkat, förändrat och inspirerat många kvinnor i relation till radikala förändringar i deras livssituation och arbetsvillkor, dock uppfattas dessa handlingar ständigt som kontroversiella och motstridande mot rådande normer (hegemonisk genusordningen), och som konsekvens utvecklas antifeministiskt

³ Eftersom denna studie innebär en granskning som fokuserar på offentliga situationer, en reflektion kring hur den strukturella makten präglar relationer som utvecklas kring (vardags)undervisnings situationer, kommer att lyftas fram. Jag menar att alla relationer som utvecklas i samband med undervisning, kan definieras utifrån specifika referensrammar, en gemensam historia (i detta fall menar jag mina kollegor, och studenter). Detta kommer att belysas genom mina reflektioner och problematisering av den betydelsen egna erfarenheter innebär på ett kontextbundet sätt (återgivet till verkliga händelser).

⁴ Dessa erfarenheter redovisas knutna till en kontext/verklighet och innebär en reflektion om ”lärandet” i allmänt (upplevelser/uppfattningar – utformning/bemötande).

⁵ Undantag blir utbildningar som fokuserar på genus och etnicitetsfrågeställningar.

motstånd.⁶

Motståndet kan ses som *institutionellt* och *kulturellt*. Det handlar om hinder som kvinnor (inte bara feminister), konfronteras med dagligen. Ett uttryck för detta är interventioner relaterade till rivaliteter som inte bara har med könsaspekter att göra, utan också med klass, ras/ethnicitet, sexualitet, generation, etc. *Institutionella* hinder tar sig uttryck i strukturer, tillvägagångssätt och regler som fortsätter (trots jämställdhetsarbete) att ge män privilegier på ett förutbestämt sätt. *Kulturella* hinder tar sig uttryck i relationer, i vilka ojämlikheten/ojämställdheten förnekas. Det handlar om värderingar i tillvägagångssätt och regler som förnekar att den rådande könsordningen kan vara problematisk.

Debatten inom feminism(er)⁷ pekar särskilt på att perspektiven historiskt har stämplat som kontroversiella av främst två centrala anledningar: genom ett ifrågasättande av patriarkatet,⁸ och genom att i sin tillämpning (metodologisk) undersöka vardagsverkligheten bl.a. som ett uttryck för maktstrukturer. Poängen ligger i att dessa perspektiv förutsätter ett kritiskt ställningstagande till den traditionella kvinnosynen främst i det västerländska samhället. Huvudsyftet är att synliggöra ”henne” (kvinnan) och hennes röst, genom vilken ”hon” finner en plats i den manliga världen, ifrågasätter den och förändrar den.⁹

Betydelsen av att ta fasta på den typen av ställningstaganden innebär att en problematisering av sexismen som en exkluderande mekanism förbinds till en normativt hegemonisk genusordning. Detta innebär att de föreställningar individerna skapar om varandra utvecklas i en redan socialiserad värld, där maktpositioner redan är etablerade.¹⁰

Bland de huvudfrågorna som den ursprungliga feministiska diskursen tar upp strävan efter

⁶ Se Maud Eduards (2002).

⁷ Teoretiska perspektiven ”essentialism”, ”post strukturalism”, ”social konstruktivism”, ”postkolonialism”.

⁸ För en kritisk granskning, se Heidi Hartman i *Genus i Historisk Forskning* (1993). Patriarkat är ett system som fokuserar på särbehandlingsmekanismer, som leder till att kategorin ”kvinna” underordnas kategorin ”man”. Synsättet förutsätter en social konstruktion som grundas på hierarkier. Därför behöver inte med nödvändighet det manliga könet överordnas det kvinnliga på ett ”statiskt” sätt. Ålder, klass och ursprung spelar en central roll i hierarkin. (ibid:133-145).

⁹ Se Dorothy Smith (1987:18).

¹⁰ Ibid:17.

jämlikhet mellan könen tar uttryck. Reflektionerna kring olikheterna mellan könen har inneburit ett stort dilemma inom feminismen, eftersom fokus har lagts på de privilegier män har haft framför kvinnor, dock endast utifrån denna variabel - vilket har medfört en tendens att försumma att liknande olikheter existerar också inom samma kön. Detta har ibland gjort det svårt att hitta den gemensamma nämnaren i de olika feministiska perspektiven, inte bara från en epistemologisk synvinkel utan också i relation till förståelsen av ”kvinnovärld(ar)”¹¹. De centrala motsättningarna ligger i skapandet av universella definitioner, som ”patriarkatet” samt ”kvinnan” (och följaktligen av ”mannen”). Detta grundas på två centrala faktorer: ett bestämt sätt att se på könstillhörighet i relation till hur kollektiva bilder formas och en identifiering av hemmet som ”kvinnornas arena”. Därför krävs en förståelse av skillnader mellan kvinnor som en fråga om flera variationer, särskilt under den (sen)moderna ordningen i vilken den vita kvinnan blir överordnad andra kvinnor.¹²

En betydande aspekt som har att göra med dessa motsättningar är en positionering som bör ge upphov till en dekonstruktion av den feministiska diskursen, som visar att variablerna kön, klass, sexualitet, ålder bör ligga som grund för förståelsen av systemets reproduktion, eftersom ”människan” (kvinnor eller män) blir delaktiga i systemets paradox på olika sätt. Detta betyder att dynamiken mellan kön (sexism) inkluderar klass och ras/ethnicitet, samt uppkomsten av nya sociala ordningar som svarar mot en fast ”ideologisk ordning” (rasism), men också genom uppfattningar av en ”beständig sexualitet” (homofobin). Poängen är att reflektioner kring könsdiskriminering (marginalisering) försätter en diskurs om kontroll och ”objektivering” inte bara i termer av könsolikheter utan också i skapandet av en ”exotifiering” i termer av ”annanhet”. Dessa aspekter präglar alla sociala sfärer såväl som grupper eller individernas identitespolitik.¹³

I kritiken av ”den västerlända feminismen” lyfter ”svarta feminister” sexism och rasism som ”den hegemoniska diskursens centrala mekanismer”. Båda dessa mekanismer tyder på en bekräftelse av en ras som den dominanta och ett kön som det hegemoniska. Att ”den hegemoniska vita manligheten” förutsätter andras underordnande och att den blir representativ

¹¹ Här inkluderas kvinnornas olika erfarenheter.

¹² Se Cynthia Ramazanoglu (1994:17).

¹³ För ras reflektioner se bell hooks (1990:11); för reflektioner om sexualitet Judith Butler (1990).

för ”västerländsk heterosexualitet” som norm.¹⁴ Detta ger ”vissa” privilegier som inte alla får ta del av. I verkligheten bekräftas detta systematiskt genom till exempel de förutbestämda platser olika individer får i samhället; eller mer konkret kvinnor och män som har annorlunda ursprung eller sexuella identiteter.¹⁵ Perspektivet integrerar ett metaforiskt begrepp, ”kolonisering” (övergrepp/förtryck), som förutsätter en förståelse av maktförhållanden i termer av intrång.¹⁶

Etnocentrism som en representation av den hegemoniska diskursen används ofta för att osynliggöra marginaliseringar i termer av sexism och rasism. Med detta menas - att kategorier kön, ras/ethnicitet och klass, samspelar och anpassar sig till det kapitalistiska produktionssättets (hegemonisk ekonomi) dynamik.¹⁷ Genom detta tvingas ”människan” att alltid förhålla sig till den dominerande gruppen. Historisk sett har kvinnor från dominerande klasser haft möjligheter att överföra det reproduktiva arbetet till andra kvinnor.¹⁸ Idag tyder mycket på ”att en ny internationell arbetsdelning av reproduktionen håller på att utkristalliseras”.¹⁹ Detta skapar inte bara nya kön(genus) utan också ras/ethnicitetsparadigm; nämligen att både (invandrar)kvinnor och män socialt interageras som kulturella markörer - en bekräftelse av ”marginaliseringar”.

Tre viktiga poänger kan refereras; att ”vithet” aldrig reflekteras i termer av ”kön” eller ”ras (fixerad) fråga”. Att ”olikheter” reduceras till ”subjektiva” erfarenheter som bekräftar ”avvikelser”. Att dynamiken mellan ”kön och ras/ethnicitet” innebär motsättningar samtidigt som gemenskaper. Särskilt när dessa kopplas till, oavsett risker,²⁰ som förutbestämda villkor i samband med tillträdet till en grupp – hegemonisk kunskap.

¹⁴ Se Robert W. Connell (1999); ”Maskulinitet som kunskapsobjekt är alltid maskulinitet i relation till något.” (ibid:66). Begreppen maskulinitet och femininitet vilar på relationer, och de har en mening i relation till varandra, som social avgränsning och som kulturella motsatser.

¹⁵ Se Patricia Hill Collins (2002); Paulina de los Reyes (2002).

¹⁶ Se Eduard Said (1991); Frans Fanon (1995); Heidi Carby (2000:389).

¹⁷ Se Mary Maynard (1994).

¹⁸ Se bell hooks (1994:95).

¹⁹ Se Flora Anthias & Nira Yuval Davis (1993); Diana Mulinari kap (s 21-54) i *Mer än bara kvinnor och män*.

²⁰ Här menas marginaliseringar.

Emancipatoriska pedagogik - teoretisk ram

I boken "*Pedagogy of the Oppressed*" (1993) skriver **Paulo Freire** om lärandet som ett "medvetandegörande" tillvägagångssätt. Syftet är att problematisera den svårhanterliga situationen marginaliserade grupper hamnar i, i de postindustriella samhällena.

Utgångspunkten för detta befriande lärande är en kritik mot "strukturellrasism" - som förutsätter uteslutande mekanismer med syfte på att skapa identifikationer kring ojämlikheter och i termer av maktkonflikter. Perspektivet utesluter "allt" auktoritärt synsätt; som lägger grunden till hierarkiska relationer.

Detta emancipatoriska lärande förespråkar ett politiskt ställningstagande. Det handlar om att genom skapandet av befriade kunskaper "medvetandegörande" hjälps "de marginaliserade" att förstå sin egen situation, för att samtidigt kunna inse utvägar i termer av motstånd mot förtryckande processer. Pedagogiken följer en intersubjektiv modell där läraren har en "aktiv" roll med syfte att skapa "medvetenhet" genom reflektioner om egna/andras "erfarenheter eller upplevelser". Sättet att uppnå detta pedagogiska mål är "samtalet" (dialogen) som genererar självinsikter via upplevelser.

I den här texten används denna källa särskilt kopplat till en tillämpning av begreppet "medvetandegörande" pedagogik. Något som ligger till grund för en förståelse av hur auktoritär lärandet förutsätter ojämlikheter; eller det motsatta, nämligen vikten av den befriande pedagogiken har i uppmuntran av det självkritiska tänkande.

I boken "*Teaching to Transgress, Education as the practice of freedom*" (1994) problematiserar **bell hooks** traditionell undervisning genom att ta upp diskriminering och marginalisering som ett pedagogiskt dilemma. Hon skriver om lärandet som ett befriande tillvägagångssätt.

Undervisningsmål grundar sig på en antikolonial, kritiskfeministisk och radikalt perspektiv. Vilket syftar på att reflektera om sexism och rasism, som strukturellt bundna. Pedagogiken

utgår ifrån att inspirera studenter som kommer från marginaliserade grupper genom att ta ställning via lärosalar ut till samhället i stort. Denna pedagogiska syn följer en holistisk modell, där läraren som en del av gruppen växer genom feedback av sina studenter och vice versa. Perspektivet innebär ett starkt ifrågasättande av allt patriarkalisk och auktoritär pedagogik, som tenderar att skapa likhetsrepresentationer vilka överlämnar privilegier till dem som uppfattas som lika/synliga eller pratar samma ”språk”.

Befriande lärandet utgår från ett utbyte av ”erfarenheter” i termer av föreställningar om lik/olik - jämlika/ojämlika, där lärare tar del av ett genus, multikulturellt, klassrum och involveras i en identifikationsprocess som skapas av både gemenskaper och konflikter.

Den här texten är min huvudinspirationskälla; framför allt i den tillämpningen av hur befriande interventioner förmedlas i ett multikulturellt rum som positionerande och självbiografiska erfarenheter, något som ligger till grund för en förståelse av jämlikhet. Ett diskursivt metodiskt sätt som anammar ”emancipatoriskt” tänkande och lärandet (i denna text som kunskapsaktivism).

I boken ”*Female sexualization. A collective work for memory*” (1987) skriver **Frigga Haug**, om minnesarbete. Minnesarbetet betonar att ”komma erfarenheter på spåret”.²¹ I en samhällsvetenskaplig kontext, utvecklade Frigga Haug ”ett försök av att sätta ihop kritik av vetenskapliga kunskaper med teoriutveckling och metodologiska frågor”.²² Syftet med denna metod är att synliggöra erfarenheter inte bara som stunder av verkligheten utan att reflektera över hur sociala relationer skapar dessa erfarenheter. Målet är att kunna utveckla en medvetenhet om vardagsverklighet på individ - eller gruppnivå, genom positionering eller problematisering om egna och andras erfarenheter.²³

I den här texten används minnesarbetet som en metodologiskgrund, i meningen;

a) ”dialoger” *ventileras* (i detta fall skrivs om - **kropp**),

b) ”händelser” *fokuseras* (dialoger i kontext - **rum**),

²¹ Se Karin Widerberg (1995:5).

²² Se Johanna Esseveld i *Mer än Kalla Fakta* (1999: 110).

²³ Med detta menas ett ställningstagande.

c) ”subjekten” (som i detta fall inkluderar författaren och läsaren) *skapar identifikationer* som vidare utvecklas genom att dra paralleller eller motsättningar (- **kunskap**).

Det optimala syftet är att kunna genom denna distansering/närhet reproducera kunskaper om dessa erfarenheter. Användningen av dialoger (i detta fall med studenter eller kollegor) uppfattar jag som del av egna erfarenheter, men för ”säkerhetsmekanismer” ska här påpekas att de flesta av dessa konversationer eller diskussioner (som jag kommer att använda mig av) utvecklades i ett offentligt rum (och på så sätt behövs ingen sekretess). Mycket finns inklusive skriftligen rapporterat eller insamlat som underlag för undersökningar.

Varje dialog, reflektion eller diskussion kan uppfattas som ”unik” eftersom de kan representera en ”emancipatorisk stund” i kontexten de utvecklas. På så sätt fyller samtalen och diskussionerna en betydande roll i det som uppfattas som ämnenas ”representationer”. Forskarna och lärarna spelar en central roll i hur kunskaper förmedlas, produceras och reproduceras, och ansvaret ligger i att skapa en förståelse i termer av genombrott i tankesätt men också i egna och andras reflektioner om hur ”vi” - individerna internaliserar och problematiserar samhällets olika normer, värderingar och ideologier. En viktig aspekt som kan anslutas till den typen av kunskaper är forskarens och lärarens självdefiniering och positionering i termer av självbiografi.²⁴

Undervisning i agendan - *kropp, rum och kunskap*

Det kan sägas att genus som här definieras som det sociala könet präglar alla omständigheter vi involveras i våra liv, detta gäller inte minst arbetssituationer och relationer som utvecklas på arbetsplatser.²⁵ Detta betyder emellertid inte att alla reflekterar över eller ifrågasätter hur könsidentifikationer utvecklas som sociala konstruktioner.²⁶ Liksom genus, präglar uppfattningar av ras/etnicitet, sexualitet våra relationer; detta i termer av normativa

²⁴ Med ”(själv)definition” menas hur representationer av kön, ras/etnicitet, sexualitet involveras i form av aktiva delar som föreställningar i individernas agerande. Dessa präglar medvetet eller omedvetet ”alla” och allas relationer, inklusive i undervisningstillfällen.

²⁵ Se Joan Acker (2006).

²⁶ Se Judith Butler (1990); Rordet W. Connell (1995).

representationer av olikheter.²⁷ Avsaknaden av konstruktiva reflektioner om ”genus, ras/etnicitet, sexualitet” har helt enkelt, enligt min uppfattning, med ”okunskap” att göra.²⁸

I praxis berör undervisningssituationerna olika och flerdimensionella scenarier.²⁹ Med tanke på de involverade kan fler konstellationer tänkas möjliga; vem läraren är kön, ras/etnicitet, ålder, sexuella identiteter, nationalitet, etc., vilka studenterna är som individer: kön, ras/etnicitet, klass, ålder, sexuella identiteter nationalitet, etc., Vilka studenterna är som: grupp homogen/heterogen på grund av kön, ras/etnicitet, ålder eller undervisnings innehåll, etc.³⁰ I de ämnena jag undervisar i, spelar aspekter som *genus*, *etnicitet*, *sexualitet*, *generation* en avgörande betydelse, i termer av erfarenheter som läraren har om ämnet, men också i de förväntningar som finns bland studenterna. Enligt min uppfattning är det den gemensamma viljan till en ”kritisk reflektion” som avgör om kontakten eller kommunikationskanalerna leder till att kunskapsproduktion förverkligas i en undervisningssituationen.³¹ Enligt mina erfarenheter är dock det bästa scenariot att undervisa om feminismen till självmedvetna studenter; detta kan beskrivas som helt fullkomligt idealiskt, i bemärkelsen att läraren blir en del av gruppen eller en vägledare i lärosalar.

Undervisning är ingen lätt uppgift, den kräver olika pedagogiska uttryck. Dessa behöver inte bara grundas på teknikaliteter, vill jag påstå. Eftersom den mänskliga faktorn alltid avgör, åtminstone i dem ämnena jag undervisar i.³² Trots att läraren uppfattas som en auktoritet, så behöver detta inte innebära en regel. Enligt egna erfarenheter, men också med tanke på det jag har diskuterat med andra mina kollegor och studenter, så finns det fler undantag än regler naturligtvis beroende på vilket ämne som det handlar om, vem läraren är, vilken målgrupp studenterna är. Stor del av mitt vardagsliv utspelar sig på mina arbetsplatser(universiteten). Mycket av det arbete jag bedriver handlar om kunskapsproduktion. Och enligt mina

²⁷ Ras/etnicitet, sexualitet är dimensioner som kan direkt bindas till i en förståelse av ”annanhet”. Här menas ”den” som har eller binds till som ”annorlunda”, och på så sätt bildas föreställningar om den som icke tillhörighet till den dominanta kulturen eller hegemoniska gruppen.

²⁸ Här menas kunskaper liksom ”tyst kunskap” som i första hand utvecklas genom erfarenheter. Problemet är att oundvikligt präglas erfarenheter av styrande normer. För referenser se Sandra Bartky (1990).

²⁹ Här menas alla de konkreta aspekter som berör undervisning.

³⁰ Med vem lärare är inkluderar, enligt min uppfattning, den ideologiska synen den förmedlar (i dem flesta fall medvetna).

³¹ Här inkluderas, till exempel och som en del av kunskapsproduktion, studenternas slutprodukter.

³² Här betonas på kommunikation och närhet som en viktigt läromedel.

erfarenheter, kräver undervisningen inte bara fysisk närvaro utan även öppenhet, flitig kommunikation, etc., men framför allt, ”ett kritiskt och reflekterande tänkande”, som i mitt fall skapas genom det feministiska lärandet.

I den vardagsverklighet som skapas på arbetsplatser inklusive i undervisningssituationer spelar positionering (ställningstagande i termer av maktspel) en central roll i de relationer som utvecklas. Maktspel i termer av ojämlikheter sker oavsett hur kommunikation sker eller relationer utvecklas sig därför det finns alltid en förväntan av att ”allas” uppträdande och hantering av maktröler eller konflikter, till exempel under en föreläsning, ska bli sedda som en del eller en förlängning av ett socialspel. Detta betyder i hegemoniska termer att allt som händer inklusive i undervisningssituationer förväntas fullfölja ett förutbestämt och normativtmönster.

Lärandet berör fler dimensioner, den berör uppgifter som syftar till utveckling både den egna och studenternas. Den berör aspekter anslutna till det sociala livet som utvecklas i föreläsningssalar eller i gemenskap med andra kollegor. Det innebär förhoppningar och samarbete. Läraren förväntas vara en förebild, men den kan också problematiseras. Läraren kan öppna nya kunskapsvägar, genom sitt lärande.

Det feministiska perspektivet applicerat på den konkreta undervisningssituationen

Kropp - den positionerande läraren

När bell hooks definierar feminismen som ”a movement to end sexism, sexist exploitation and oppression”³³ tar hon förgivet i sin sökning av definitioner att läsaren har en förförståelse för vad ”det patriarkaliska systemet” förutsätter. Boken syftar till en allmän publik, dock fler feministiska antaganden lyfts fram. Jag uppskattar denna bok mycket speciellt ur en pedagogisk synvinkel. Dock vill jag hävda att inte alla som läser den här typen av litteratur som kurslitteratur blir helt övertygade om att kritiken som framförs är mot systemets

³³ I boken ”Feminism is for EVERYBODY” (2000: viii). Boken berör olika samhällsfält. Dessa förknippas till ett feministiskt tänkande och praxis.

hegemoni (rådande diskurs)³⁴. Först och främst för att existensen av olika patriarkaliska ordningar komplicerar fokuseringen, men framförallt för att det är många särskilt kvinnor som känner sig bekväma i ”patrocinerande” kontexter och som konsekvent förnekar vikten av denna kritiks karaktär.³⁵

Att vara feminist kan definitivt innebära mycket annat än det som betonas i allmänna debatter.³⁶ Det handlar om att bryta med samhällsmönster som förtrycker, stämplar och marginaliserar. Det handlar om att kunna framföra befriande kunskaper och genom dem lyfta fram diskussionspunkter som försummas i vanliga fall eller att synliggöra röster som har blivit lämnade i tystnad eller ignorerats.³⁷ Det är självklart att det inte går att i en individ representera feminismens alla inriktningar, och det är det som bell hooks belyser i sitt ställningstagande. För henne handlar feminismen om att belysa samhällsmotsättningar genom att framhäva de marginaliserades röster.

Feminism är ett laddat begrepp. Det allmänna motståndet är främst kopplat till ”feminister” som definieras i termer som aggressiva, fula, lesbiska, etc., och får som konsekvens för feminismen som ses som ett särintresse, kvinnodominans och ett förnekande av könsskillnader. Framförallt relateras feminismen till en viss specifik kvinnogrupp och att feminister ger en alltför negativ bild av kvinnornas verklighet. ”Molnet” är ett begrepp som har blivit representativt till alla negativa föreställningar om feminismen.³⁸

Genstudier är idag ett etablerat ämne vid universitet och högskolor.³⁹ Feminism undervisas som ett delmoment inom vissa kurser eller som ett perspektiv inom vissa utbildningar.

³⁴ Här påpekas den normativa karaktären som den rådande diskursen förespråkar.

³⁵ Här menas att olika mönster följs beroende på regimernas olika strukturer.

³⁶ Som kretsar kring tre klassiska stereotypbilder; *skyddande*, *synliggörande* och *förändrande*. Konkreta exemplen är kvinnojouren, kamp mot sexism (idag också rasism) och JämO arbete (jämställdhetsombudsman); se www.jamombud.se. För en snabb genomgång; se ”På tal om Kvinnor och Män” - Lathund om Jämställdhet 2006.

³⁷ Här menas att osynliggörandet grundas på förutfattade meningar. En negativ konsekvens av detta är utvecklandet av fördomar i samhället.

³⁸ Anna Wahl mf (1996 b) refererat i *Det ordnar sig* (2001). Ordet ”moln” används som en metafor till ”problematiskt”. I min åsikt bestrider anti-feminister ”kritisknärvaron”; ett effektivt sätt att försäkra den traditionella könsordningen. För vidare läsning; se Lena Gemzöe (2002).

³⁹ Här menas, som kärnämnet eller som ett perspektiv. Dock inte som ett obligatorisk fält inom vissa vetenskaper.

Feminism är det perspektivet jag lägger fokus på i min undervisning. Dock anpassar jag mina föreläsningar till de olika kursernas nivå och inriktningar. Detta blir möjligt, mycket beroende av den tvärvetenskapliga karaktären feministisk teori har. De lärare som positionerar sig som feminister skapar ”erfarenheter” i lärosalar; helt enkelt genom att ta vara på olikheter inte bara som ”motsättningar” utan också som en resurs i samhällsordningar, inte minst på föreläsningssalar. Detta särskilt och med tanke på att gruppen studenter varierar och i denna variation spelar förkunskaper en betydande roll i termer av olika upplevelser, uppfattningar som vidare förknippas till kunskaps utveckling eller produktion. De lärare som positionerar sig som feminister står för ”medvetandegörandet” i lärosalar; detta genom den ”självb biografiska” karaktär feminismen lägger tonvikt på; men också för att detta ”subjektiva möte” förespråkar nya och olika erfarenheter.⁴⁰

Feminister har ifrågasatt kunskapsutvecklingen och dess relevans ur ett genusperspektiv.⁴¹ Studier visar att upplevelser av en ”auktoritet” kan ses, upplevs eller uppfattas annorlunda hos kvinnor eftersom kvinnors position och erfarenheter i familj, skola och samhälle skiljer sig från männens.⁴² Makt och auktoritet kan förklaras som direkt relaterad till rådande normer, därför fortsätter vissa ämnen (kvinnodominerade) att vara ämnen som har en stark prägel och koppling till reproduktionen och hemarbetet, där många kvinnor har fått sitt öde fastställt. Sällan visar sig det motsatta mönstret vilket i sin tur innebär att vissa ämnen som är mansdominerade blir representativa för det privilegierade könet. Dock kan undantag nämnas; i dessa fall skapas ”genusrummen” via det traditionella sättet (enligt min uppfattning) genom att ta emot ”duktiga, starka” kvinnor som blir till att börja med amatörerna inom yrket. Däremot är mätningen på männens kvalifikationer annorlunda i och med att de uppfattas som ”professionella” från början.⁴³

Följande illustration har hämtats från egna undervisningserfarenheter. Citaten kan tolkas som situationsbeskrivningar och kontextbundna, i bemärkelsen att ingen generalisering eftersträvas.

⁴⁰ Se *Det ordnar sig*. Teorier om organisation och kön (2001:174).

⁴¹ Här menas hur kunskap förmedlas på ett genuspolariserat sätt.

⁴² Se Eva Gannerud (2001).

⁴³ Referenser hämtas bl.a. från Eva Gannerud (2001).

I samtal med nybörjarstudenter, fler kommentarer kan lyftas fram;⁴⁴

att/.../ ”feminism upplevs som ett hot i samhället”

att/.../ ”mer feminister behövs”

att/.../ ”dem som står bakom är kvinnor som vill ha makt”

att/.../ ”det handlar framför allt om akademiska teoribildningar”

att/.../ ”kvinnorörelsen fortfarande representerar en minoritetsrörelse”

att/.../ ”feminister står bakom kampen mot rasismen”

att/.../ ”feminister står bakom kampen mot homofobi”

I samtal med studenter som läser på genuskurser; fler kommentarer kan lyftas fram⁴⁵

att/.../ ”feminismen(er) måste ständigt brottas med att förbättra länkar mellan teori och praktik”

att/.../ ”praktiken kan återfinnas i kvinnans/feministers andra sociala roller”

att/.../ ”kvinnorörelsens politiska anda svarar på systemets politiska syfte”

att/.../ ”feminister inte ska isoleras i sina nischer”

Att sträva efter ett feministiskt kritiskt(emancipatoriskt) tänkande innebär en förståelse av maktstrukturerna. Dock behöver inte detta betyda den avgörande faktorn i relation till skapandet av referensramar eller gemenskaper. Möjligheten av att känna igen sig och feminismens relevans blev/är avgörande för kvinnornas bedömning av feminismen; ett dilemma för feminismen(er) i sina emancipatoriska syften som är direkt förknippat till hur könsidentifikationer utvecklas och integreras i relation till ras/etnicitet, klass, generations lojaliteter och representationer i termer av ”respektabilitet”.⁴⁶

Jag är inte bara en lärare...

Följande illustration har hämtats från egna undervisningserfarenheter. Citaten kan tolkas som

⁴⁴ Samtalen handlar om betydelsen av feminismen(er) i samhället.

⁴⁵ Samtalen handlar också om betydelsen av feminismen(er) i samhället.

⁴⁶ För en fördjupning av begreppet respektabilitet se Beberley Skeggs Beberley (1999). Dilemmat berör också en reflektion över ett ”falskt medvetande” som kan definieras som en överstämmandemanifestation av rådande normer; ett bevis på att individen kan utveckla blinda uppfattningar om deras livs och verkligheter. För en fördjupning se Louis Althusser (1968).

situationsbeskrivningar och kontextbundna, i bemärkelsen att ingen generalisering eftersträvas.

I samtal med studenter fler kommentarer kan lyftas fram⁴⁷

att /.../ ”är svårt att diskutera om ”etnicitetsfrågor” med lärare som inte har erfarenheter av etnisk diskriminering /.../”

att /.../ ”är så viktigt för oss, för att du förstår hur vi (studenter med annan etnisk bakgrund) tänker /.../”

att /.../ ”diskutera feminismen med dig hjälper oss att förstå att ”olikheter” också kan vara en grund för jämlikhet och respekt /.../”

att /.../ ”jag vet om att några av mina klasskamrater har fördomar mot dig /.../”

Det leder ingen tvekan om att min självbiografi (vem jag är och uppfattas) och den representation av mig andra utvecklar integreras under mina föreläsningar, omedvetet men också med ett ”medvetandegörandet” som syfte. Där mina ”ställningstagande” skapar projiceringar i termer av ett ”erkännande” och ”legitimering” eller som en ”motsägelse”, för många i lärosalen. Med andra ord, att utveckling av kunskaper eller den kunskapsproduktionen som startar under en föreläsning, grundas av intersubjektivdialog och utbyte av erfarenheter. Situationen kan leda till olika reaktioner. I en reflektion av diversa och möjliga omständigheter får ”strukturell motmakt” inte glömmas. Detta så klart, beroende på vem studentgruppen är och interPELLerar.

Lärrollen är påverkad av ”genusattribut” men om vi ska anknyta påståendet till en diskussion om ”strukturell motmakt”, problematiseringen av rollen bör diversifiera attributet till ras/etnicitet, klass, sexualitet, ålder dimensioner, som inte behöver bli överordnade aspekter. Jag menar att, i alla fall i min situation, blir dessa dimensioner extra synliga och beroende på vem studenten är accepterade eller förnekade. Med andra ord, lärarna kan drabbas av sexistiska och rasistiska agerande. Men också som illustrationer visar ett bekräftande av detsamma hos andra.

⁴⁷ Här, särskiljs inte olika gruppstudenter, eftersom etnicitet är (tyvärr) ett kompletterande (del)ämne integrerade till vissa kursen. Obligatoriskt i min undervisning.

Det jag diskutera här är just hur verkligheten kan vara för en lärare som är bärare av attribut som är relaterade till ”marginiseringar”.⁴⁸ En trend jag ser är att genom att positivt definiera hennes/hans ”annanhet” marginaliseras ”den” som ”den andra” med risk för en omvänd diskriminering. Det är viktigt att understryka: att centralt för feminismen med antirasistiska utgångspunkter har varit/är att problematisera hur rasifierade grupper kopplas och omhändertags som arbetsgrupp. I den bemärkelsen finner ”genusideologier” i en problematisering av nationsskapande utifrån den hegemoniska gruppens ”genuspraxis”.⁴⁹ Inte minst med tanke på att åter problematisera ”jämslälldhet” ur ett intersektionellt perspektiv.

Rum - lärandet som ett genuskontrakt⁵⁰

Den rådande ordningen reproduceras via samhällsnormer, värderingar och relationer. Den vardagliga kontakten och relationer kollegor etablerar eller lärare och studenter utvecklar, blir mycket intressant att reflektera om; hur disciplinmatrisen (”vit - heterokulturell” matris) reproduceras olika eller lika som ett uttryck av en rådande ordning.⁵¹ ”Egna” och ”andras” självbilder eller representationer av kön, ras/ethnicitet, sexualitet, nationalitet och klass, etc., präglar allt kollegialt samarbete och undervisning. Trots att utbildningssystemet ständigt är under utveckling bör en jämställdhets- och mångfaldspolicy präglar organisationernas nya vision. Detta genom att kvalitetssäkra forskarens, handledarnas och lärarkårens arbete och förändrande möjligheter. Dessutom ska studenternas aktiva delaktighet i kunskapsproduktion se som en adekvat del av allas lärprocess.

⁴⁸ Enligt studier inom läraryrkning (sedan 80-talet) påstås att kvinnliga lärare beskrivs i negativa ordalag och detta gäller särskilt hennes engagemang och professionalitet som skildras som ”ostrukturerade”, ”känsliga”, etc. Med detta menas ”oförmögna” att hantera en yrkesutövning på ett fullständigt sätt och detta trots den starka påverkan av kvinnor lärarkåren har inom vissa ämnesområden. En förklaring till detta är att kvinnliga lärare utvärderas utifrån en ”manlig normativitet” vilket betyder att de på ”ett ”icke neutralt” sätt jämförs som jämlika män”. En tydlig illustration är att kvinnliga lärare och särskilt på högre nivåer har en lägre status än sina manliga kollegor (detta gäller i en viss grad också feminister). Situationen för lärare med annorlunda etnisk bakgrund är inte utförligt dokumenterad ännu (detta gäller båda variabeln kvinna och feminist). En annan förklaring kan vara att det inte finns många akademiker som har jobb eller kanske inte heller många invandrarkvinnor på ledande positioner i samhället. Se Weiner Gavy & Britt-Marie Berge (2001).

⁴⁹ Se Avtar Brah (1996).

⁵⁰ Här är det viktigt att ta upp att rummet i denna text innebär kontexter till interaktioner ”face to face”.

⁵¹ Dessa mekanismer styr, till exempel, tillgång till kontakter/nätverk, hur engagemangen bemöts som ”anpassade”, som ”autonoma” eller som ”avvikande” och hur det förväntas att handlingar svarar för en viss (social)kompetens på arbetsplatsen eller i lärosalar.

Hegemonin som här är definierad som den vita heteronormativa matrisen, förutsätter och styr de flesta lärosätten. Anledningen om varför det är svårt att förändra det hierarkiska synsättet?

The production of "docile bodies" requires that an uninterrupted coercion be directed to the very processes of the bodily activity, not just their result; this "micro- physics of power fragments and partitions the body's time, its space, and its movements."⁵²

Citatet ovan är mycket tydligt i sin förklaring av hur makt utövas och internaliseras. Detta sker via olika kontrollmekanismer.

Kontrollmekanismerna så väl de synliga som de osynliga definieras som disciplin.⁵³ I de moderna samhällesystemen blir dessa mekanismer organiska, genom att "vi" tillämpar systemets synsätt och reproducerar det i maktrelationer.⁵⁴ Disciplinmatrisen kan förstås, inom samhällsutvecklingen, som ett fängelse. Liksom i fängelset (re)producerar nya sorters människor i samhället genom olika institutioner som skolan, fabriken, etc., skapas en människosyn som hela tiden har syftet att tjäna samhällssystemet. Därför kan självbilder och representationer reduceras som *avvikande och stereotypa bilder*.⁵⁵

Makten och kunskapsproduktionen tillhör på detta sätt de som befinner sig högst upp i systemets hierarki i samhället, och inom de flesta vetenskaper, följs denna hierarki en patriarkalisk och etnocentrisk rådande ordning.⁵⁶ Där kunskapsrepresentationer är direkt relaterad till auktoritet och tillhörighet till det kulturella kapitalet och eliten.⁵⁷ Här menas att

⁵² Se Sandra Lee Bartky (1990: 64). Begreppet "kropp" används av Bartky som en metafor för disciplineringen som *organisk process*; hämtad från Foucault (1990).

⁵³ Se Michel Foucault (1990).

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Här problematiseras om det (post)moderna dilemmat; att individen egentligen inte har mer bestämmande rätt än tidigare; en intressant poäng att ansluta till "medvetengörandet" som ett pedagogisk syfte. Med andra ord att den uppnådda friheten blir studentens verktyg att producera självständiga kunskapsprodukter.

⁵⁶ Här menas att inga platser, i termer av maktpositioner, delegeras (i första hand) till underordnade kulturer.

⁵⁷ Pierre Bourdieu (1994) fokuserar främst på hur klasser skapas och reproduceras i form av olika (kapital) tillhörigheter. De olika kapitalen; socialt kapital (social bakgrund), ekonomisk kapital (tillgångar), symboliskt kapital (sociokulturellt attribut) behöver inte tolkas (i förståelse av dem) åtskilda. Det kulturella kapitalet (grad av utbildning) bygger på tillgångar, styr samhällsnormer och står för hegemoni.

klasskillnader speglas och reproduceras genom utbildningssystemets via ett prioriterandesystem.

The reason lay in the nature of the teachers or pedagogic authority itself: the ‘symbolic arbitrary’ (the culture transmitted within the school) in fact resembled very closely the home culture of the haute bourgeoisie and was remote from that of the subordinate class. Hence the principles for academic knowledge were instilled as part of domestic culture, not least through the museum visits of family leisure, which provide the building blocks to academic high culture.⁵⁸

Disciplineringsmatrisen förutsätter ett effektivt undervisningssystem. Detta innebär ett begränsat utrymme för självständigt och kritiskt tänkande.

Att reproducera de rådande normernas dikotomi är en viktig anledning till varför individerna handlar på ett differentierande sätt - ”marginaliserande”.

Stora och betydelsefulla olikheter i förmåner bland människor motsvarar huvudsakligen kategoriella skillnader som svart/vit, man/kvinna, medborgare/utlänning eller muslim/jude och inte individuella skillnader i egenskaper benägenheter eller prestationer.⁵⁹

En intressant koppling till citat ovan kan leda till frågor så som; hur präglas undervisningens vardagsverkligheter när t.ex. rekrytering blir styrd? Att lärarens kön, ras/etnicitet, ålder, sexualitet blir en merit (eller det motsatta) som en del meriter. Hur pass legitim blir ”hennes” eller ”hans” *prestation* när den utvärderas på ett (o)jämligt sätt? Att ämnes specifika privilegier blir sekundära. Anses ”hennes” eller ”hans” *egenskaper* (professionalitet) som en tillgång eller som nackdel när den avviker till den förväntade kunskaps (re)produktionen. Att ”hennes” eller ”hans” (själv)bilder oftast blir färgade av processens svarigheterna⁶⁰. Ett bra exempel är debatten om betydelsen av ”social kompetens” som ”kulturellt” betingat. Att

⁵⁸ Se Pierre Bourdieu ur Social Theory (2001:318).

⁵⁹ Se Charles Tilly (2000:21).

⁶⁰ Här tar jag förgivet att processen inte behöver vara smärtsamt för alla.

lärarens *egenskaper* atomiseras i två motsatser; ”den självständiga läraren” är den som har förmågan att anpassa sig, stimulera sina studenter och (re)producera ”hegemoniska” kunskapsrepresentationer. ”Den motstridiga läraren” är den som belyser ”emancipatoriska” kunskaper.⁶¹ Dessa aspekter integreras i det som uppfattas som ”lärarrollsattribut” vilket svarar för olika ”koder” beroende på hur olika discipliner definieras.

”Manligt” och ”Kvinnligt” en norm i lärosalar.

Inom samhällsvetenskapen strävas särskilt efter att undervisning ska stimulera ”oliktänkande”. Att lyckas med denna premiss blir lärarens ”huvudprestation”. Frågan är om hur mycket denna prestation förbinds till en produktion eller till reproduktion av kunskaper i termer av *genusetablerade förebilder*.

Följande berättelser lyfter fram olika (före)bilder studenter får/har av sina lärare.⁶² Syftet med att presentera dessa karaktärsbeskrivningar är att illustrera på vilket åtminstone genusmatrisen genomsyrar lärosalar och tänkeståndpunkter.

Hjältar... *Manliga lärare, ensamma vargar*

(första berättelsen - en tjej)

Vi vet att han ofta går i sina egna tankar. Med detta menar jag inte att hans föreläsningar saknar inspiration, men ibland är det svårt att följa hans resonemang, eftersom han på något sätt pratar för sig själv. Jag tror inte han tänker på att det i salen finns människor som är olika honom. Det finns tjejer och killar som har olika öppenhet inför manligt tänkande... Jag minns inte en enda gång där han lyft fram exempel som handlar om kvinnor. Detta är beklagligt han borde förbereda sig för blandade grupper.

(andra berättelsen - en kille)

⁶¹ Se Anders Persson (2002).

⁶² Jag vill poängtera att trots att berättelserna var insamlade under den perioden denna artikel skrevs (berättelserna kommer från studenter som gick på a och b nivåer), har jag ingen kännedom av vem de involverade lärarna är. Studenterna fick som instruktioner att beskriva olika lärare med frihet, dock på ett anonymt sätt. Kravet var att lärarna skulle vara knutna till universitetsundervisning och deras kön och etnicitet skulle hänvisas. De fick också lov att beskriva vilken lärare de ville inklusive från tidigare åren eller ort.

Han är min idol. Jag hade önskat, att han hade hand om alla föreläsningar. Det handlar om att han kommer så nära oss. Vi kan lära oss abstrakta ord och vi kan förstå dem för att hans exempel är så kloka.

(tredje berättelsen - en tjej med invandrapåbrå)

Gud, vad svår han är att förstå. För mig pratar han ett utomjordiskt språk. Ibland hoppar jag över hans föreläsningar för att jag känner mig förolämpad. Han ser ingen. Han bara pratar för sig själv.

(fjärde berättelsen - en kille med invandrapåbrå)

Han är rolig. Jag vet inte om jag lär mig något av honom, men jag skriver ner vissa svåra ord han säger, för att sedan imponera på tjejer. Jag kan tänka mig att om han har kommit så långt i hans karriär måste det bero på att han är intelligent.

Häxor... Kvinnliga lärare, alltid jordnära

(första berättelsen - en tjej)

Hon är min favoritlärare. Hon är tydlig och jordnära. Det är faktiskt det sättet jag förväntar mig att en föreläsare ska vara. Dessutom är hon så lugn och sansad. Det känns som att när hon kommer in i salen stängs inte detta bara fysisk (dörrar) utan också tidsmässigt. Jag tror att de flesta i klassen har samma uppfattningar inklusive killarna. Hon kommer förberedd till föreläsningar och hon förklarar med ord, bilder och hon ställer frågor inte bara till dem som sitter på första raden.

(andra berättelsen - en kille)

Hon är inte min favorit, men hon är bra. Det jag gillar mest är att hon har bra exempel, men i min smak är hon för långsamt. Jag aktiveras mer av lite aktion.

(tredje berättelsen - en tjej med invandrapåbrå)

Hon ser mig inte. Men jag lyssnar på henne mycket koncentrerat för att jag tycker att hon verkar kunna mycket om ämnet. Det som är mindre bra är att hon inte tänker öppet,

jag menar att hon kopplar alla hennes resonemanger till händelser som bara berör ”svenskar”. Jag har kommit fram till henne och sagt detta, men hon menade att det är svårt för henne för att hon är rädd för bli missförstått.

(fjärde berättelsen - en kille med invandrapåbrå)

Hon är mycket sträng. Jag brukar ställa frågor och när hon svarar på dem känns det som att mitt betyg sänks på en gång. Jag tror att hon kan mer än det hon vågar säga på föreläsningar. Kanske är det inte hennes bästa syssla, att vara lärare.

Eldsjälar... Avvikande realister

(första berättelsen - en tjej om en kvinnlig lärare med invandrar påbrå)

Hon är mycket inspirerande. Jag vet att några i min klass säger att de har svårt att förstå det hon menar. Men jag tror framförallt att det handlar om att det hon säger är ganska kritiskt. Men med tanke på ämnet hon undervisar i, är det bra. Mindre bra är att hon är för krävande, det känns som att vi måste anstränga oss för att hon har gjort det. Jag gillar henne, hon visar att världen är dynamisk.

(andra berättelsen - en kille om en manlig lärare med invandrar påbrå)

Han är okej. Jag menar att han går in på ämnet men att det är svårt när han hänvisar exempel som inte har med det att göra. Jag vet att tjejer gillar honom just därför, för att han tar oss till situationer vi vet om men aldrig varit med om.

(tredje berättelsen - alla involverade, med invandrar påbrå tjej/kille)

Tjej – För mig är hon som en förebild. Jag ser i henne något jag själv kan bli. Dessutom föreläser hon på ett sätt som är trevligt; hon pratar med oss, ställer frågor och förklarar. Det känns bra och jag tänker mycket efter föreläsningen.

Kille – Hon är okej. Jag menar att hon är bra, men för personlig för min smak. Det bästa med henne är att hon är så hjälpsam, vi kan maila henne, ställa frågor utanför lektioner, och hon ställer upp.

(Olik)tänkande motsäger inte det som emancipatorisk tänkande står för; men om undervisning eftersträvar självständigt (kritiskt)tänkande blir ovan förebilder och föreställningar, mer problematiska.

(Kritiskt)tänkande strider men också samarbetar med den tysta kunskapens ”sunda förnuftet”. Särskilt på grund av det sunda förnuftet utvecklas under förutsättningar av ojämlika referensrammar (och vad detta innebär i termer av den hegemoniska könsmatrisen). I en föreläsningssituation utvecklas inte självständigt (kritiskt)tänkande om inte detta förmedlas genom ett självständigt men också ett (jämlig)tänkande. Alla berättelser som presenterades ovan är representativa till hur (själv)bilder (av läraren) spelar för roll i förmedlandet av kunskap, men också om hur självständigt (kritiskt)tänkande kan (o)möjliggöras. Det, studenterna (från illustrationerna) förväntade sig, i första hand, var/är att kunskaper skulle förmedlas eller utvecklas i andan av ett ”genus och etnicitets(rum)”. Där jämlikheter har (i lärosalar och enligt mig) med ett ”medvetengörande” arbete som kretsar kring gemenskaper (grundat på olika erfarenhetsnivåer och möjligen olika förkunskaper). Dessa behöver inte innebära stora händelser eller handlingar, utan ett ”genombrott” i termer av självbiografisk och kritiskt positionering. Enligt bell hooks,⁶³

Bourgeois values in the classroom create a barrier, blocking the possibility of confrontation and conflict, warding off dissent. Students are often silenced by means of their acceptance of class values that teach them to maintain order at all cost. When the obsession with maintaining order is coupled with the fear of “losing face”, of not being thought well of by one’s professor and peers, all possibility of constructive dialogue is undermined.

Självständigt (kritiskt)tänkande förutsätter både ”distansering och närhet”. I lärosalar blir ”distansering”⁶⁴ en tydlig kön, ras/eticitet, klass, kulturell markering. Denna förstärker lärarens makt och auktoritet (genom bildandet av beroende relationer mellan lärare och

⁶³ Se bell hooks (1994:178-179).

⁶⁴ Här menas icke personliga föreläsningar.

studenter)- strävan blir bara "kunskapsreproduktion"; och präglar studenternas "kunskapskonsumtion". Däremot genom "närhet" (som motpol till distansering) skapas gemenskaper eller konflikter på platsen (lärosalar - där samspel mellan egna (själv)bilder och representationer av varandra bör speglas i ett kritiskt tänkande) och i andan av jämlikhet. Ett rum fyllt av nya erfarenheter med syfte i "kunskapsproduktionen".

Enligt mina erfarenheter (som universitetslärare) kan jag underlätta det för mig här, genom att påstå, att distansering inte bara grundas på ett "köns/etnicitetsbetingat" utan också av en "klassbetingad" syn, dock utan att generalisera. Jag menar att majoriteten av manliga och kvinnliga lärare stannar i steget "kunskapsreproduktion" (med undantag av genusmedvetna lärare eller utbildningar, i vilka genus, etnicitet och klass integreras). Detta sker via manligt/abstrakt - kvinnligt/konkret tänkande och kunskapsförmedlandet. Min poäng syftar på svårigheten (kritiskt)tänkande innebär i sin (självständiga)mening och i relation till utvecklingen eller produktionen av *befriande* kunskaper. Något som, i min mening, likaså endast genom "aktivistiska pedagogik"; ett bra exempel är frågan hur bearbetas "fördomar" hos studenter om läraren inte "positionerar" eller vice versa?

(Genus)rum, en kvinnofråga

Rådande normer präglar inte bara hur människor integreras/segregeras i en grupp utan också i relation till hur denna som individ blir representativt och konstruerat. Till exempel, hur feminismen eller genusfrågor blir kvinnofrågor eller hur de förvandlas till en generationsfråga kopplat till undervisningen.

Undervisningen berör en hel del (kring)arbete - förberedelser och genomförandet av enskilda föreläsningar; examinationer/handledning som sker på ett individuellt sätt. Däremot att lyckas med en utbildning innebär att genomföra kvalificerad undervisning genom att bemöta den under olika moment på ett kollektivt sätt.

(minnesanteckning)

Vi befinner oss på ett lärarmöte. Konstituering av lärargruppen är blandad i termer av kön, ras/etnicitet, ålder. Däremot kan det påstås att en ojämlig fördelning finns i

relation till kön och maktpositioner, där manliga parameter styr. Som oftast handlar mötet om en kontrollstation av det aktuella läget. En särskilt punkt kommer dock att tas upp; en rapport om jämställdhet. Jämställdhet är som teoretisk fråga mycket bra ansedd i denna grupp, emellertid innebär det inte att denna fråga praktiseras. Ett exempel är att den blir alltid delegerad till det ”könet” som bär det stereotypiska ansvaret (enligt rådandenormer).

Angående kurslitteratur utvecklades en dialog;

En manlig kollega påpekar; ”jag kan inte ta ansvar för böcker jag inte hanterar, det kanske är bättre att du (jag) tar hand om detta område”.

En annan manlig kollega undrar; ”men vad händer om vi inte hittar bra böcker som är skrivna av kvinnor. Jag vet att det finns någon (kopplat till min inriktning) men den är inte bra, ska vi ha den i vilket fall?”

Jag svarar; ”problemet kan vara så enkelt att ämnet är etablerat genom ett manligt nätverk. Detta innebär att de få kvinnor som skriver i ämnet inte uppfattas som representativa. Det kan hända att det vi då kan göra är att vi använder båda böckerna.”

Reaktion till mitt förslag; ”...jo...nej...det kan tyckas för mycket...”

(minnesanteckning)

Vi (studenter och jag) befinner oss i en undervisningssal eftersom vi ska utvärdera en kurs, muntligt. Att utvärdera en kurs är numera rutin. Som alla andra kursen har denna fungerat bättre under vissa delmoment och mindre bra på andra moment. Det största problemet som belyses har med ett otydligt språk att göra. Detta kan till exempel kopplas i relation till kursens schema eller kontakten mellan lärare och studenter.

En kvinnlig student påpekar; ”jag tycker att schemat ser bra ut, men vi behöver mer fastställda dagar, jag menar inklusive ...mer system...mer bestämda regler, till exempel exakta tidpunkter för inlämningen av uppgifter.”

En annan kvinnlig student säger; ”Den enda lärare som har varit tydlig är (x) (en man)”
Jag svarar; ”det är klart att ju mer information desto tydligare blir schemat, men alla dessa aspekter borde inte hindra er prestation, er ambition...ni måste lära er att bli

självständiga...”.

Reaktion till mitt svar; ”...du har rätt att vi ska vara självständiga... men mer disciplin hjälper till att kunskaper blir tydligare...”

Det råder ingen tvekan; a) att trots att genusvetenskap är ett ämne som har stor inflyttande idag och till och med kan uppfattas som fördjupning eller profil, blir den ändå sedd som ”kvinnokunskaper”; dvs. stigmatiserade kunskaper eller ”oförmåga” men också ”provokativa” eller utpekande; b) att trots att majoriteten av studenterna var tjejer/kvinnor, upplevdes det som att det som uppfattas som strukturerande (kunskapsförsäkringen) relaterades till ”manlighet”. Under alla dessa år som jag har jobbat nära både kvinnliga och manliga kollegor, inget har visat mig att manliga lärare är mer strukturerade än kvinnliga. Det är dock ett faktum att det händer något i lärosalar (jag uppfattar detta som ett bekräftande av rådande normer), och på så sätt upplever/identifierar (vissa) studenter att tydligare strukturer kommer från manliga röster.

Feminism, ett självbiografiskt rum⁶⁵

Vem läraren är, vart den kommer ifrån och vilken sexuella identiteter den har, är naturligtvis viktig aspekt kopplat till kunskapsförmedlande. (Själv)biografien kan definieras som ”the story of one’s life written by (herself)⁶⁶/himself”.⁶⁷

Självbiografien behöver inte vara nerskriven utan den kan förmedlas i relationer och i möten som till exempel i lärosalar. Detta innebär i vetenskapligt tänkande inte bara en berikande erfarenhet utan också ett pedagogiskt tillvägagångssätt.⁶⁸

The stuff of autobiographical storytelling, then, is drawn from multiple, disparate, and discontinuous experiences and the multiple identities constructed from and constituting those experiences. (...) Sometimes narrators thematize the conflictual nature of identity in the narrative; oftentimes they do not. Sometimes they obsessively work to confront

⁶⁵ Här menas att våra ”biografier” rymmer inte varje tänkbar möjlighet, utan av de är bundna till strukturella bestämda gränser.

⁶⁶ Eget.

⁶⁷ Se Sidone Smith & Julia Watson (2000:2).

⁶⁸ Här kan lyftas Feminist studier som exempel.

their self-representation to particular identity frames. We can read for the tensions and contradictions in the gaps, inconsistencies, and boundaries breached within autobiographical narratives.⁶⁹

I lärosalar eller under en föreläsning förekommer liknande processer. Jag menar att utveckling av kunskaper eller kunskapsproduktion involverar alla, från egna subjektiva upplevelser till objektiva uppfattningar; kontextbundna utan att det blir person relaterat.

Kunskap - *feminist och lärare*

En ny systemparadox råder - genus/etnicitetsperspektiv förväntas bli integrerad i universitetsarbeten (här menas också utbildningar). Beslutet innebär som strategi ett nytt steg i mainstream tänkandet. Hela vetenskapen behandlar detta som en disciplinerings ”premiss”. Men på vilket sätt förutsätts skapandet av nya världsbilder som en integrerad del av en emancipatorisk vision?

Många utbildningar svarar på disciplineringsmatrisen - detta bevisas genom att (åtminstone inom samhällsvetenskap) kritisktänkande eftersträvas och uppmanas dock inte att det nödvändigtvis ska innebära kunskapsproduktion på ett självständigt och jämliksätt (jag menar särskilt i relation till undervisning). Ett bra exempel är motmakt/motstånd feminism och feminister drabbats av. Detta handlar inte bara om att perspektiven eller kvinnor (till en viss del vissa män) är kritiska utan också att de är självständiga (”emancipatoriska”).

Undervisning kräver olika pedagogiska metoder, dessa syftar på att aktivera skapandet av ett bättre resultat, inte bara till bättre produktivitet.⁷⁰ Mycket beror på vilken typ av kunskap som överhuvudtaget produceras och reproduceras, men framförallt i vilket syfte de förmedlas. Jag vill här, för tydlighetens skull, påpeka att jag inte tvivlar när jag säger att ett förändrande i ”grundutbildningar”⁷¹ förutsätter nya och emancipatoriska ”resultat”; med tanke på betydelsen

⁶⁹ Se Sidone Smith & Julia Watson (2000:35).

⁷⁰ Här menar jag inget nytt; jag bara bekräftar.

⁷¹ Här bör forskarutbildning och utbildningssystem inkluderas som utgångspunkt, men i den formulerade meningen har jag bara hållit mig till textens fokus.

av vad en jämlik syn om genus/ethnicitets frågor kan skapa. Det handlar om att positivt prägla förhållanden kollegor, lärare och studenter emellan i ett köns/ethnicitets (medvetet)rum.

Radikala visioner krävs för att skapa nya utrymmen för *genus och generations* genombrott inte minst i termer av en emancipatorisk (aktivistisk)kunskapsproduktion. Jag är helt övertygad om att det finns både rum, kraft och verktyg för att genomföra detta arbete. Dock vill jag påstå att detta ska utföras medvetet. Jag syftar på nya institutionsbilder, nya relationsuppfattningar, nya förhållningssätt, som i sitt förverkligande förändrar universitetsvärlden, utbildning och undervisningssystem, men också i samhället generellt.

Jag är inte bara lärare, jag är feminist

Nedan kommer jag att presentera mina reflektioner över ett par föreläsningstillfällen. Det handlar om liknande föreläsningar inom samma ämnesområde vid olika tillfällen med olika gruppstudenter vid olika platser. Gruppstudenterna har variationer framför allt i termer av ålder och klass; då kön och ras/ethnicitet blir det gemensamma nämnare d.v.s. blandade grupper. Syftet är att belysa möjligheter och svårigheter med den feministiska emancipatoriska pedagogiken har, enligt mina minnesanteckningar.

Varför fick jag upprepa mig?;

Jag föreläser om feministisk teori för en nybörjargrupp som är könsblandad med en viss majoritet av tjejer/kvinnor. Gruppen är inte ny för mig, för att jag har tidigare haft dem, då föreläste om kvalitativ metodologi. Rent pedagogiskt är föreläsningen ganska så avancerad i den bemärkelsen att jag använde mig av dialogisk teknik med syftet att träna studenterna att ta ställning framförallt, för att de just var nybörjarstudenter.

Mina ambitioner är inte högre än att tillämpa teorier i exempel från verkligheten vilket inkluderade både egna och andras. Detta upplevs som svårt mycket beroende på att starka definitioner lyftes fram av mig.

Jag säger /.../ ”Att kvinna(or) alltid definieras i relation till det motsatta könet

(manlighet)".

Jag säger /.../ "Att kvinna(or) alltid definieras i relation till en förutbestämd tillhörighet (vit - heterosexualitet)".

Detta skapar kaos i salen; reaktioner kommer framförallt från unga tjejer (blandad etnisk ursprung) och killar (med invandrar påbrå);

/.../ "Du kan ha rätt i problematiseringen, men jag (en tjej) tycker att det du säger är gammalmodigt."

En annan tjej (lite äldre) tar orden ur hennes mun;

/.../ "Jag tycker att hon (första tjejen) har rätt. Jag menar att unga par idag är ganska så jämställda. Jag, till exempel, är student och min kille studerar också, d.v.s. att vi kommer att blir färdiga samtidigt. Okej om vi inte bestämmer oss att skaffa barn eller bilda familj, så klart. Men hemma (idag) gör och delar vi allt tillsammans. Okej att det är mest han som sitter vid datorn och jag tjar om tvättid eller handlar. Men jag måste erkänna att jag gillar hemsysslor däremot så kräver jag att han ska tvättar bilen eller tar en promenad med hunden."

Efter dessa invändningar var jag tvungen till att gå tillbaka till början av föreläsningen, det kändes angeläget att peka på ett par aspekter igen, som ännu mer relevanta ur ett feministiskt perspektiv.

Jag fick inte säga ett ord

Jag föreläser om feministisk teori hos en grupp som går på kurs i en vidareutbildning. Gruppen är stor och blandade (kön, etnicitet, ålder). Större delen av gruppen var medelålders. Jag är väl förberedd med massor av overhead och har tänkt positivt kring föreläsningen och detta utifrån tidigare erfarenheter av liknande grupper. Med tanke just på detta hade jag förberett föreläsningen i olika moment. Först min inledning och sedan kommer diskussion i smågrupper. Uppgiften handlar om att de ska berätta för

varandra om egna erfarenheter, och slutligen samlas vi och de ställer frågor till mig angående det som de hade tagit upp i gruppen.

Jag inleder med en genomgång av begreppet patriarkat;

Jag säger /.../ ”Att det inte är männen som ska problematiseras utan ”manlighet” som en rådande norm.” Jag får en omedelbar reaktion;

”Jag tror inte på det du säger, detta skulle i så fall betyda att kvinnor också är manschauvinister; och detta är hårt sagt!”

Jag svarar/.../ ”Vissa kvinnor accepterar delvis rådande normer för att de inte är medvetna om detta, delvis för att de tror att de belönas högt av det.”

En man ger sig in i samtalet;

”/.../ ”Vist har du rätt, det är egentligen kvinnor som har makten, i alla fall hemma hos mig .”

En annan kvinna tar ordet;

”/.../ ”Detta är inte sant för att männen får bättre pension. Detta betyder mer makt, i slutändan.”

Jag avbryter och påpekar att allas inlägg bekräftar det jag utgick ifrån att det handlar om olika dimensioner av samma problematik. Tiden rann iväg och jag bestämde mig för att ändra på lektionens upplägg i och med att alla var så engagerade av den pågående diskussionen. Under två långa timmar kämpade jag för att beskriva begreppet patriarkat .

Idag gick det som bäst

Jag föreläser om feministisk teori för en grupp som är sympatiskt inställd till feminism. Gruppen är ny för mig och jag måste erkänna att jag var lite nervös. De flesta är unga tjejer med blandade etniska bakgrunder. Rent pedagogisk är föreläsningen inte så avancerad. Jag har tänkt ta mig friheten att både presentera teorier och problematisera dem samtidigt.

Jag inleder och mina ord ekar i salen och det är tyst och det känns som ett respektladdat rum. Efter en stund ställer en av tjejerna mig en fråga vilken leder till fler kommentarer från andra. Jag fortsätter och samma dynamik upprepas under hela föreläsningen med undantag av att jag ställer frågor till dem också. Gruppen var lyhörd, öppen och aktiv under hela föreläsningen. Det blev en mycket lyckad föreläsningstund.

Först vill jag påpeka att tjänstesituationen är mycket viktigt i relation till lärarens arbete i termer av hur mycket tid som läggs ner till förberedelser, och på vilket sätt detta påverkar föreläsningarnas genomförande lyckas. Centralt till en problematisering av ovan illustrationer är hur min roll som kvinnoföreläsare och feminist⁷² bemöts i termer av ett genus/ethnicitets och (jämlik)rum. Det handlar om utveckling av erkännande eller bekräftande av erfarenheter som utbytes, som för ”några” innebär ett ifrågasättande av hegemoniska normer och för ”andra” ett upptäckande av det samma. I det första exemplet, studenternas motstridiga reaktioner handlade framför allt om att jag positionerade mig som feminist och att unga studenter (som inte är feminister själva) har svårt att acceptera ett sådant perspektiv. Konsekvensen blir att det dras snabba slutsatser om ”hur bra vi är” som ”vi är kontra-” det vi inte vill vara ”de- feminister”. Det andra exemplet handlar nästan om det motsatta - en mer erkännande reaktion och här spelar ålder en positiv roll framförallt i relation till kvinnornas fördel. Det handlar om slutsatser av samlade erfarenheter som exempelvis marginalisering och diskriminering. I exemplet som gruppstudenterna gav var mer kontroversiella från min egen synvinkel, där var majoriteten av gruppen var ”lärare” vilket innebar att det var svårt, för många av dem av att acceptera och finna sig i den ombytta situationen, och dessutom att jag var en lärare med (utifrån disciplineringsmatrisen) andra referensramar. I det sista exemplet var gruppstudenterna mycket bekväma och på så sätt fanns det utrymme för fördjupning genom empati. En avslutandereflektion om rollen av våra dialoger syftar mest på att i alla tillfällen oavsett lyckade eller den motsatta känslan. En fördjupning av feministiska kunskaper är att i första hand brottas med egna och andras fördomar om kön, klass, ras/ethnicitet och lyckas detta i termer av reflektion, så har kunskapens syfte att ”medvetandegöra” fått ett slags lyckat resultat.

⁷² Här vill jag belysa att mitt ursprung säkerligen spelar roll i den bilden studenterna utvecklar från egna värderingar.

”Medvetengörandet” - om strävan efter vetenskapliga förklaringar⁷³

I universitetsvärlden är forskarens/lärarens huvudsyfte att producera, förmedla och reproducera kunskaper. Detta är givetvis ett självständigt arbete, dock förknippat med olika kunskapssträvan och målsättningar. Det som är mest intressant i denna process är att inse hur kunskapsproduktionen förväntas bli reproducerat - som undervisningsstrategier.

Kunskapsproduktion kan beskrivas som en process relaterad till socio/kulturell- emotionell kontakt eller på ett relationellt sätt. Jag menar att vi inte kan bortse från att det vi (lärare) förmedlar (åtminstone inom samhällsvetenskapliga områden) inte berör någon eller innebär smärtfria reflektioner överhuvudtaget. Kunskapsförmedlandet blir laddat beroende av hur tematiseringen av ämnet problematiseras; inte minst när problematiseringen berör ”känsliga” ämnen som handlar, exempelvis, om sexism eller rasism.

”Medvetengörandet” är ingen erkänd pedagogisk metod.

The important thing, from the point of view of libertarian education, is for the people to come to feel like masters of their thinking by discussing the thinking and views of the world explicitly or implicitly manifest in the own suggestions and those of their comrades. Because this views of education starts with the conviction that it cannot present its own program but must search for this program dialogically with the people, it serves to introduce the pedagogy of the oppressed, in the elaboration of which the oppressed must participate.⁷⁴

När jag använder mig av begreppet eller agerar utifrån denna premiss, tänker jag på centrala aspekter som; ”ställningstagande” (positioneringar), ”upplysning av representationer” i termer av (själv)biografier och ”utbyte av erfarenheter” i en dialog. Idén är att skapa ”brainstorm” kring hur händelser resoneras i relation till dynamiken mellan vetenskapligt

⁷³ Se ”Könsmedveten pedagogik för universitetslärare” av Fredrik Bondestam (2003).

⁷⁴ Se Paulo Freire (1993:105).

subjektivitet/objektivitet (central aspekter inom den kritiska feministiska debatten); inte minst med tanke på hur fördomar bearbetas.⁷⁵

Det som händer under föreläsningar är alltid unikt. Detta ännu mer om det etableras en dialog ur en mer kunskaps (aktivistiskt)sätt; nämligen genom ställningstagande (som enligt mig är ett sätt som hjälper att utveckla en närmare förståelse av hur händelserna analyseras ur ett självständigt (kritiskt)vetenskapligt perspektiv). Att samtala och diskutera är ett existentiellt behov som ger betydelse åt mänskligheten. Genom att samtala avviker lärare inte bara från den auktoritära rollen ”den” representerar utan bryter också med tystnaden (som många misstolkar som respekt). Att samtala med ett visst syfte och inklusive utifrån kontextuella påståenden finner, i det vetenskapliga rummet, en fördjupande mening i förståelsen av egna och andras representationer och dess grunder (i termer av definitioner). Genom att samtala skapas gemenskap och olikheter i termer av ett minne som fylls inte bara av subjektiva utan också av kollektiva erfarenheter.⁷⁶ Jag tror att samtalets öppnade utrymme föder en bättre förståelse av att vi alla delar ett socialt rum, som är heterogent dock samlade i ett gemensamt vetenskapligt syfte.

Emancipatoriskt tänkande förutsätter en sökandet efter sanningskomplexitet (åtminstone inom feminism). Detta innebär en interaktiv process i vetenskapliga termer där lärarna som en del av gruppen bör sätta igång ett självbiografiskt ”genombrott” i kombination till den representation alla skapar av varandra. Jag menar att kunskaper inte bara ska presenteras och konsumeras utan också problematiseras och erfaras. Under emancipatoriska premisser, förvandlas lärosalar (i en undervisningssituation) till ett genus, etnicitets, generation, klassrum, där utbytet av erfarenheter fyller ett berikande syfte.

Making the classroom a democratic setting where everyone feels a responsibility to contribute is a central goal of transformative pedagogy.⁷⁷

I föreläsningssalen är självbiografien den centrala empiriska rollen som kunskapsproduktionen

⁷⁵ Se Naomi Klein (2002); ”*Stängsel och öppningar: rapporter från globaliseringens frontlinjer*”.

⁷⁶ Med detta menas godkännandet att ”alla” hör till studentens historik.

⁷⁷ Se bell hooks (1994:39).

bör involvera. Att lärare och studenter utgår från egna erfarenheter, i syftet att utveckla förståelsen av varandras representationer är både nödvändigt och förenklande. Däremot att synliggöra likheter och olikheter i erfarenhetsutbytet finns ett politiskt och pedagogiskt syfte.

Students who enter the academy unwilling to accept without question the assumptions and values held by privileged classes tend to be silenced, deemed troublemakers.

Conservative discussion of censorship in the contemporary university settings often suggest that the absence of constructive dialogue, enforced silencing, takes place as a by-product of progressive efforts to question canonical knowledge, critique relations of domination, or subvert bourgeois class biases.⁷⁸

I en ”medvetandegörande process” ska självbiografier förstås och reflekteras kontextbundet och som ett utbyte av olika erfarenheter i och med att det alltid finns en direkt koppling ur ett feministiskt perspektiv mellan människans handlingar och dess strukturella påverkan. På så sätt, strävar den ”emancipatoriska” pedagogiken efter ett ”medvetandegörande” genom att hjälpa studenten att brottas med ett ”falskmedvetande.” Som i många fall utvecklas i termer av ”fördomar” och i andra fall som ”frälsande” uppfattningar om varandra.

Inget tyder på att skapande av ett ”medvetandegörande” ingår som ett lärarattribut. Detta innebär ett dilemma för den feministiska läraren i bemärkelsen trots ”empatin” uppfattas den som auktoritär. Möjligen en kontroversiell auktoritet i och med den strävar efter en självkritisk anknytning till verkligheten som kanske avviker från de vanliga undervisningssystemen.

Det vi universitetslärare möter i föreläsningssalar är studenter med redan skrivna historier⁷⁹ en *genusordning*: sexuella identiteter, en/fler tillhörigheter (nationer, klass, etnicitet) och ett *generationsskifte*. Men framför allt, står alla i lärosalar för en ideologisk syn medvetet eller omedvetet som representeras eller konfronteras inte i tystnad utan i dialog och diskussioner med varandra. I mångfalden samlas olikheter i termer av representationer och definieringar är

⁷⁸ Ibid (179).

⁷⁹ Ett sätt att gå solidariskt tillväga.

egentligen inget hinder för läraren att vidareutveckla och fördjupa både teoretiska och praktiska kunskaper. I samhällsvetenskapliga områden kan denna aspekt vara en didaktisk resurs, dock otillräckligt om detta inte belyses i termer som ”politiska frågor”.

Idag, påstås det att patriarkaliska normerna var mer explicita i gamla tiders skola. På så sätt, ansågs kvinnor som bästa förmedlare - som en vidare uttryck av deras moderliga roll. Idag, kan det också sägas, att trots könsmönstret har blivit mer nyanserat (beroende på vilka ämnesarenor det pratas om) och att båda könen ansvarar för en gemensam värdeordning. Är den kvinnliga läraren den som mest utsätts för motmakt. Det kan mycket väl handla om att ”hon” själv är omedveten om att ”hon” befinner sig i en underordnad situation, det kan också vara att ”hon” själv väljer den typen av auktoritet som patriarkaliska ordningen förespråkar, men också att hon är inte bara ”kvinna” utan att hon är feminist.

En radikalfeministisk pedagogik tar aktivt ställning för detta medvetande vilket inte bara syftar till att förebygga ”offer” och ”hjärte” stereotypifieringar utan också genom att förklara sanningskomplexiteten, den politiska meningen, om hur ett offer eller en hjärte skapas. Detta aktiva perspektiv tar en holistisk syn för given genom att skapa ett självbiografiskt genombrott, som strider mot ”ojämlikheter”, inte bara i lärosalar utan också i relation till hur *kunskap förvandlas till erfarenhet i förståelsen av sig själv och andra.*

Referenser

- Acker, Joan** (2006); *Class questions: feminist answers*. Lanham, Md Rowman & Littlefield .
- Afshar Haleh & Mary Maynard** (1995); *The Dynamics of 'Race' and Gender*. Some Feminist Interventions. Taylor & Francis, London.
- Althusser, Louis** (1968); *För Marx*, Bo Cavefors Bokförlag, Staffanstorps.
- Anthias Floya & Nira Yuval Davis** (1993); *racialized boundaries*. race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle. Routledge, London.
- APM**; Boethius Maria Pia & Maria Lindhgren (2002); Ordfront, Stockholm.
- Bartky, Sandra Lee** (1990); *Femininity and domination: Studies In The Phenomenology Of Oppression*. Routledge, New York.
- Benhabib, Seyla** i Linda Nicholson (1999); *The Play of Reason: From the Modern to the Postmodern*. Open University Press, Buckingham.
- Bondestam, Fredrik** (2003); *Könsmedveten pedagogik för universitetslärare*. Uppsala Universitet.
- Bourdieu, Pierre** (1994); *Kultur Sociologiska Texter*. Brutus. Stockholm.
- Brah, Avtar** (1996); *cartographies of diaspora*. Contesting, identities. Routledge, London.
- Butler, Judith** (1990); *Gender trouble : from parody to politics*. Routledge, London.
- Carby, Heidi** (2000); “White Women Lysten”. I *Gender. A Sociological Reader*. Routledge, London. (389).
- Collins, Hill Patricia** (2002); “Contemporary black feminist thought”. I *African-American philosophy: selected readings / [edited by] Tommy L. Lott*. (173-226).

Connell, Robert Will (1995); *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.

Connell Robert Will (2002); *Om genus*. Göteborg: Daidalos

de los Reyes, Paulina (2001); "Den "vita" feminismen". I *Politikens, kulturens & idéernas arena*. ISSN, (41-43).

de los Reyes, Paulina (2002); "Det problematiska systerskapet : om svenskhet och invandrarskap inom svensk genushistorisk forskning". I *Maktens (o)lika förklädnader*. Arena, Stockholm. (31-48).

Eduards, Maud (2002); *Förbjuden Handling*. Liber. Stockholm.

Esseveld, Johanna "Minnesarbete". I *Mer än Kalla Fakta*. Studentlitteratur, Lund (1999:107-128).

Faludi, Susan (1992); *Backlash*. The Undeclared War Against Women. Vintage, London.

Fanon, Frans (1995); *Svart hud vita masker*, Daidalos AB, Göteborg.

Foucault, Michel (1990); *History of sexuality I: The Will to Know*, Penguin, Harmondsworth.

Freire, Paulo (1993); *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books, London.

Gannerud, Eva (2001); *Lärares liv och arbete i ett genus perspektiv*. Liber, Stockholm.

Gemzöe, Eva (2002); *BILDAs ISMER. FEMINISM*. Bilda Förlag, Stockholm.

Genus i Historisk Forskning (1993); Christina Eriksson red. Studentlitteratur, Lund.

Kjellberg, Karin (2004); *Genusmaskineriet: Om tänkande kring kön*. Stockholm: Utbildningsradion

Hartman, Heidi (1993); "Kapitalismen, patriarkatet och könssegregationen i arbetet". I *Genus i Historisk Forskning*. Studentlitteratur, Lund. (96-131).

Haug, Frigga (1987), *Female sexualization. A collective work for memory*. Verso, London.

Hooks, bell (1994); *Teaching to transgress : education as the practice of freedom*. Routledge, London.

Hooks, bell (2000); "Feminism is for EVERYBODY". Pluto Press, London.

Hooks, bell (1990); *Yearning*. Race, gender, and cultural politics. South and Press.

Johansson, Thomas (2000); *Det första könet?: mansforskning som reflexivt projekt*. Studentlitteratur, Lund.

Kön eller Genus? (1999); Nationella Sekretariatet för Genus Forskning. Göteborg.

Klein, Naomi (2002); *Stängsel och öppningar : rapporter från globaliseringens frontlinjer*. Ordfront, Stockholm.

Laclau, Ernesto (1992); "Beyond Emancipation". I *Emancipations, Modern and Postmodern*. SAGE, London. (121-139).

Lather, Patti (2001); "Postbook : working the ruins of feminist ethnography". I *Signs* (Chicago,III), ISSN, (199-227).

Lindgren, Gerd (1999); *Klass, kön och kirurgi : relationer bland vårdpersonal i organisationsförändringarnas spår*. Liber, Malmö.

Mulinari, Diana (2003); "Teorier för en antirasistisk feminism – dialoger. I *Mer än bara kvinnor och män*. Studentlitteratur, Lund. (21-61).

Ramazanoglu, Cynthia (1994); *Feminism and the oppression*. Routledge, London.

Nicholson, Linda (1999); *The Play of Reason: From the Modern to the Postmodern*, Open University Press, Buckingham.

Persson, Anders (2003); *Social kompetens : när individen, de andra och samhället möts*. Studentlitteratur, Lund.

"På tal om Kvinnor och Män" - *Lathund om Jämställdhet 2004*.

Rosenberg, Tiina (2003); *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas

Said, Eduard (1991); *Orientalism*, Penguin Books, Harmondsworth.

Skeggs, Beberley (1999); *att bli respektabel*. Daidalos, Uddevalla.

Smith, Dorothy (1987); *The Everyday World as Problematic. A Feminist Sociology*. Northeasten Press, Georgia.

Smith, Dorothy (2005); *Institutional ethnography : a sociology for people*. Walnut Creek, CA : AltaMira Press.

Smith Sidonie & Julia Watson (2000); *De/Colonizing the Subject; the Politics of Gender in Women's Autobiography*. Minnesota.

Tilly, Charles (2000); *Beständig Ojämlighet*. Arkiv, Lund.

Wahl, Anna (2001); *Det ordnar sig*. Teorier om organisation och kön. Studentlitteratur, Lund.

Widerberg, Karin (1995); *Kunskapens kön, minne, reflektion och teori*. Norstedts förlag, Stockholm.

www.jamombud.se

Ålund, Alexandra (1997); *Multikultiungdom*. Kön, Ras och Klass. Studentlitteratur, Lund.