

FALLET MED DE STÖRANDE MANLIGA STUDENTERNA: EN SITUATION TOLKAD UTIFRÅN FYRA OLIKA FÖRKLARINGSMODELLER

Maria Hedlin & Magnus Åberg

ABSTRACT

In this article, we use a situation in a teacher education program as the basis to problematize different understandings of "feminine" and "masculine". Within the program, the arrogant and condescending behavior of a group of male student teachers towards their female classmates was discussed. The men were oriented towards each other in a manner that excluded women. They demonstrated their disinterest in the seminars and they disturbed the on-going education. A group of teacher educators considered an explanation for the male students' behavior, saying that because the men were in a program with predominantly female students and many female teachers, they were supposed to have a natural need to socialize with each other and to underscore that they were men. They would therefore need to assert themselves and rebel against the women within the program. In this article we will discuss this explanation, as well as a sex-role explanation, an individual-oriented explanation and finally an explanatory model that draws on critical masculinity studies. By situating these explanations in time and space, we show how knowledge from the field of gender studies can increase the likelihood that teacher education is a place of equal participation and inclusion.

Keywords: teacher education; student teachers; democracy; gender issues

MARIA HEDLIN

*Docent i pedagogik
Verksam vid Institutionen för utbildningsvetenskap
Linnéuniversitetet, 391 82 Kalmar
E-post: maria.hedlin@lnu.se*

MAGNUS ÅBERG

*Lektor i genusvetenskap
Verksam vid Institutionen för sociala och psykologiska studier
Karlstads universitet, 651 88 Karlstad
E-post: magnus.aberg@kau.se*

Läraryrket är en viktig plats för att studera demokratiseringsprocesser och frågor om inkludering och exkludering. I alla lärares uppdrag ingår sådant som att arbeta för jämställdhet och att medverka till att eleverna utvecklar en känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för andra människor. Det innebär att de studenter som går ut från läraryrket ska vara utbildade för att klara dessa uppdrag (Orlenius, 2006). Detta kräver inte bara kunskap om de inkluderings- och exkluderingsprocesser som sker mellan barn och elever. Läraryrket behöver också ha kunskap och medvetenhet om hur inkluderande och exkluderande normer även återskapas av lärare själva (Kumashiro, 2009). Läraryrket utgör en viktig del av lärares insocialisering i yrket. För att studenterna ska utveckla en kritisk förståelse av de värdeprocesser de själva formas igenom, behöver de teoretiska verktyg. Syftet med den här artikeln är därför att diskutera en vardaglig situation i läraryrket, och visa hur den kan förstås med hjälp av olika teoretiska verktyg, eller förklaringsmodeller. Genom att lyfta fram olika förklaringsmodeller riktar vi fokus mot hur exkluderande praktiker kan förstås på helt skilda sätt, till exempel när det gäller vem som bär ansvar för den exkludering som sker. Den situation vi kommer att diskutera förklaras inom utbildningen utifrån ett visst perspektiv på kön. Genom att visa hur genusvetenskapliga verktyg kan användas för att erbjuda flera förklaringsmodeller, utgör vår artikel ett argument för att läraryrket bör ha förmåga att hantera inkludering och exkludering kan öka genom genusvetenskaplig kompetens.

BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING – KÖN OCH GENUS I LÄRARYRKET

Den svenska läraryrket har under 2000-talet reformerats två gånger, 2001 och 2011. Medan 2001 års reform lade relativt stor tyngd vid frågor om genus, jämställdhet, demokrati och social inkludering, säger regeringspropositionen som togs i kraft år 2011 knappast något om dessa frågor (Prop. 1999/2000:135; Prop. 2009/10:89). Vilka effekter detta minskade fokus på värdefrågor har fått för den faktiska utbildningen återstår att se. 2001 års läraryrketreform har dock undersökts i olika studier. Ett flertal av dessa har studerat kursplaner och funnit att många läraryrket inte ägnar tillräcklig uppmärksamhet åt genusrelaterade frågor (Edwertz & Lundström, 2003; Rosenberg & Jakobsen, 2008). Även när studenter har fått undersöka sin egen utbildning har bristen på genusperspektiv lyfts fram (Engström, Haraldsson, Mattsson & Salminen-Karlsson, 2003). Havung (2006) har argumenterat för att läraryrket behöver kompetensutvecklingsmöjligheter när det gäller frågor om genus. Smirthwaite (2005) som har undersökt 14 svenska läraryrket har funnit att frågor om kön och genus ofta behandlats som "kvinnofrågor" och utifrån könsskillnadsperspektiv. Hennes slutsats är att lärande om kön och genus behöver utgå från gedigen genusvetenskaplig kunskap.

Läraryrket har ofta diskuterats med avseende på vilka studenter som går utbildningen. Som könsmissig minoritet i läraryrket har män kommit att omfattas av en mängd jämställdhetsåtgärder under senare delen av 1900-talet. Även den breda mångfaldsretorik som präglade högskoledebatten under inledningen av

2000-talet, och som strävade efter att rekrytera och ge plats för underrepresenterade studentgrupper, innefattade män inom lärarutbildningen (Åberg, 2002, 2008). Enligt den brittiska sociologen Sara Ahmed (2007, 2012) riskerar dock institutionaliserade strävanden efter mångfald paradoxalt nog att förstärka exkluderingen av de grupper som skulle inkluderas. Även jämställdhetsåtgärder har kritiserats för att många gånger motverka sitt syfte. När de åtgärder som vidtas är inriktade på den numerära fördelningen av kvinnor och män istället för de könsnormer och de processer som lett fram till könsfördelningen, är risken stor för att ojämsställda mönster återskapas (Regnö, 2013). Studier av inkludering bör därför gå utöver att kartlägga de åtgärder som görs, och hålla i åtanke att även om avsikten är att bidra till inkludering kan uteslutande normer återskapas och omskapas (Åberg, 2008; Martinsson & Reimers, 2008).

EN META-TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Det perspektiv vi i den här artikeln anlägger på inkluderings- och exkluderingsprocesser, ligger nära den processuella syn på demokrati och lärande som utvecklats av Gert Biesta (2011). En vanlig föreställning är att demokratiskt agerande förutsätter att de agerande individerna har kunskap *om* demokrati. Mer formell kunskap förväntas utifrån detta synsätt ge mer demokratiska medborgare. Biesta (2011) menar istället, med inspiration från bland andra Chantal Mouffe (2000, 2005) och Jacques Rancière (2003), att demokrati alltid innefattar en transformationsprocess av identiteter. Lärande har betydelse för demokrati just på grund av att det innefattar att människors identiteter förändras. Denna process är icke-linjär, människor rör sig inte från att först vara icke-medborgare till att bli det. Engagemanget i det "demokratiska experimentet" skiftar snarare, det är situationsberoende. Därför, menar Biesta (2011), tjänar det inget till att försöka utbilda människor att bli bättre medborgare. Snarare måste blicken riktas mot vilka *möjligheter* människor har att förändras och därigenom bli aktiv del av den demokratiska processen.

För att beskriva en transformation av människors identiteter som "demokratisk" krävs att processen svarar mot de demokratiska värdena jämlikhet och frihet. Detta kan bara ske på vad Biesta (2011) kallar *publika platser*. Dessa platser kan vara vilka situationer som helst där människor kan mötas som jämlikar och där de värden som upprätthålls gynnar det gemensamma bästa snarare än egenintresset. Biesta förklarar:

'Public places are ... locations where the experiment of democracy can be enacted and where something can be learned from this enactment' (Biesta, 2011:31).

Då det gemensamma bästa kan komma i konflikt med det omedelbara egenintresset är lärandet och förändringen av individen ofta en svår och smärtsam process (Biesta, 2011), särskilt, menar vi, då jämlikhet mellan könen förutsätter transformationer av könsidentiteter som formats under många år. Man kan fråga sig om lärarutbildningen är en sådan "publik plats" som Biesta menar krävs för att det ska gå att tala om en demokratisk transformation, det vill säga att människor kan mötas som jämlikar, där så många som möjligt inkluderas för det gemensamma bästa.

Genom att visa hur en och samma situation kan betraktas genom olika förståelser av kön, vill vi rikta ljuset mot förklaringsmodellernas skilda konsekvenser. Det är således olika sätt att förstå kön som är föreliggande artikels studieobjekt, det vill säga det som är i artikelns fokus (Fransson & Lundgren, 2003).

METOD, MATERIAL OCH DISPOSITION

I den här artikeln använder vi en situation som framkom i ett etnografiskt projekt som utgångspunkt för att problematisera de förklaringsmodeller som vi vill lyfta fram. Projektet genomfördes inom två svenska lärosätens lärarutbildningar. Det finansierades av *Delegationen för jämställdhet i högskolan* (DJ) och syftet var att undersöka hur genuspräglade praktiker kom till uttryck inom utbildningen. Inom projektet genomfördes observationer av föreläsningar, seminarier och videokonferenser. Både lärarutbildare och lärarstudenter informerades på förhand, skriftligen och muntligen, om att vi avsåg att närvara. De gavs också möjlighet att tacka nej till medverkan i studien. Vi utförde även informella och formella intervjuer med lärarutbildare. De formella intervjuerna gjordes avslutningsvis i form av två gruppintervjuer där olika aspekter som framkommit under studiens gång diskuterades. En utförlig beskrivning av projektet har publicerats i rapporten *Lärarutbildningen, jämställdhet och genus* (Hedlin & Åberg, 2011). I rapporten förekommer också den situation vi använder som underlag för den här artikeln. Men medan vi i rapporten använde ett specifikt genusteoretiskt perspektiv för att förstå situationen, vill vi i den här artikeln tillämpa olika förklaringsmodeller med kön/genus som utgångspunkt.

Metoden för föreliggande artikel är teoretiskt prövande och inspirationen för vårt angreppssätt kommer i första hand från Michel Foucaults (1993) genealogi, som innebär en strävan att undersöka möjlighetsvillkoren för olika försant-hållanden. Genealogin tar sin utgångspunkt i de etablerade sanningar (som i vår artikel utgörs av förklaringsmodeller kring kön) som gäller i ett visst historiskt nu, och spårar hur dessa möjliggjorts. På detta sätt synliggörs etablerade sanningars kontingens, det vill säga att de är resultat av maktkamper och förhandlingar och därmed tillfälliga, snarare än absoluta (Laclau & Mouffe, 1985). Vi kommer i slutet av artikeln att relatera de olika förklaringsmodeller som presenteras till vårt övergripande meta-teoretiska perspektiv (se ovan) för att utröna på vilka sätt de bidrar till förståelsen av lärarutbildningen som en publik plats för demokratisk transformation i Biestas (2011) bemärkelse.

Den situation vi kommer att beskriva utspelade sig i en studentgrupp, och ledde till diskussioner bland berörda lärarutbildare. En grupp manliga studenter uppträdde arrogant och på ett sätt som inte ansågs höra hemma inom högre utbildning. Vi har inte valt den här situationen för att den kan ses som "typisk" eller representativ för lärarutbildningen i stort. Situationen är istället vald för att den åskådliggör en paradox, nämligen att tal om inkludering kan rymma exkluderande processer. Eftersom sådana lärandesituationer kan uppfattas som oproblematiska och positiva ur lärandesynpunkt, menar vi att det är än viktigare att visa hur olika förklaringsmodeller genererar olika förståelser av inkluderings- och exklude-

ringsmönster i situationen. Vi relaterar interaktionen bland studenterna till fyra olika förklaringsmodeller som utgör vanligt förekommande försök att analysera och förklara relationer som förefaller ha med kön att göra. Förklaringsmodellerna har vuxit fram som historiskt situerad kunskap. De står därmed inte fria från de samhälleliga föreställningar om kön som har bäring i olika tidsliga och rumsliga sammanhang (Haraway, 1998). Genom att beskriva hur dessa modeller har vuxit fram och använts, vill vi visa hur genusvetenskaplig kunskap kan användas för att reflektera kring och bättre förstå sociala relationer i lärarutbildningen.

Den frågeställning vi kommer att behandla här är:

Hur kan det som utspelade sig förstås utifrån olika förklaringsmodeller av "manligt" och "kvinnligt", och hur hjälper dessa förklaringsmodeller oss att förstå lärarutbildningen som en demokratisk plats?

Under rubriken *Spelet i studentgruppen* behandlas först hur situationen beskrevs för forskaren som gjorde deltagande observationer. Vidare tas forskarens iakttagelser upp och en beskrivning görs av hur situationen lyftes fram i ett kursråd inom utbildningen. Därefter diskuteras olika förklaringsmodeller. Under rubriken *Fyra sätt att förstå det som utspelade sig* tillämpar vi fyra olika förklaringsmodeller på situationen och interaktionen i studentgruppen. Avslutningsvis diskuteras vi de olika förklaringsmodellerna i relation till vårt meta-teoretiska perspektiv för att synliggöra hur genusvetenskaplig kunskap kan underbygga arbete för demokrati i lärarutbildningen.

SPELET I STUDENTGRUPPEN

Nedan beskriver den av oss (Maria) som var på plats den situation som sedan ska relateras till fyra olika förklaringsmodeller.

Under fältarbetet följde jag tre lärarutbildare som undervisade en studentgrupp bestående av ungefär tjugo blivande lärare, varav sju män. Studenterna befann sig i slutet av sin utbildning till fritidspedagoger. De var indelade i fem studiegrupper. Lärarutbildarna var bekymrade över vad som utspelade sig bland studenterna. En av lärarutbildarna berättade att studenterna ofta arbetade i grupp och vanligtvis hamnade de sju männen utspridda i olika grupper, men vid den senaste gruppindelningen hade det blivit annorlunda. Då bildades en "kill-grupp", förklarade lärarutbildaren och hon beskrev hur männen i gruppen hade uppträtt arrogant och nedlåtande mot sina kvinnliga studiekamrater. De hade avbrutit och ignorerat dem, och en kvinna med utländsk bakgrund hade hånats öppet för sin brytning. Mellan männen hade också någon form av konkurrens pågått, berättade lärarutbildaren.

Under en utbildningsdag när jag närvarade skulle studenterna redovisa en utförd uppgift. Samtliga studenter skulle ha genomfört en aktivitet med barn inom fritidshemsverksamheten. Syftet med de aktiviteter som skulle genomföras var att träna olika färdigheter, till exempel språkförmåga, samarbete, turtagning och annat socialt samspel.

Inledningsvis märktes inte mycket av den konkurrens och det bekymmersamma beteende som lärarutbildaren hade beskrivit. I vilken mån interaktionen påverkades av att en forskare var närvarande är naturligtvis omöjligt att bedöma. Det som däremot framkom under redovisningarna var att männen i studentgruppen lyfte fram varandra genom att ofta vända sig till varandra, och även ofta säga varandras namn. Även flera av kvinnorna lyfte fram sina manliga studiekamrater på detta sätt. Det dröjde inte länge förrän jag har lärt mig alla killars namn, inte för att de var få utan för att namnen nämndes så många gånger.

När studenterna redovisade de aktiviteter som de hade genomfört med barnen ute i verksamheten, angav de också vilka färdigheter som hade övats. Barnen hade tränat kommunikation, socialt samspel och att behärska sig. De hade övat turtagning, att både prata och lyssna på andra. Barnen hade fått göra aktiviteter som främjar samarbete och som stärker gemenskapen i barngruppen. De positiva värden som studenterna lyfte fram som viktiga för arbetet inom fritidshemmet stod i bjärt kontrast till de värden som tycktes ha fått utrymme inom den egna studentgruppen.

I en intervju efteråt beskrev en lärarutbildare hur männen inom studentgruppen orienterade sig mot varandra och även hur kvinnorna deltog i att synliggöra killarna:

Killarna har fullständig kontroll på vad alla killar heter. Och tjejerna vet också vad alla killar heter. Men killarna har ingen aning om vad tjejerna heter. "Öh, du", inte ens i sin egen studiegrupp vet de. (Lärarutbildare, X-universitetet)

Efter en heldagsundervisning där jag närvarat avslutades dagen med kursråd. Det visade sig att en utbredd mening i studentgruppen var att några studenter hade upplevts utgöra ett stort problem under en längre tid. De hade haft för vana att komma oförberedda till studiegrupperna. Genom att de inte hade bidragit till det gemensamma arbetet hade andra fått göra desto mer. Vidare hade de saboterat undervisningen genom att öppet demonstrera sitt ointresse. Lärarna inom utbildningen upplevdes som alldeles för undfallande mot de studenter som uppträdde störande och åkte snålskjuts. Det visade sig att de studenter som uppfattades som problematiska fanns i den så kallade killgruppen. (Det ska dock framhållas att alla män i killgruppen inte saboterade och störde). Lena och Marianne representerade sin klass vid kursrådet. De hade fått i uppdrag att ta upp missnöjet:

- Ibland är det verkligen högstadienivå på hur en del killar uppträder, suckar Lena.
- När vi hade redovisning i en annan kurs satt de och skrattade och pratade med varandra, säger Marianne.
- Varför? frågar lärarutbildare 1.
- Jag tror inte ens att de tänker på vad de gör, svarar Lena. De är väl trötta och ointresserade och tänker inte längre än så.
- Men de förstör för oss andra, säger Marianne. Jag tar studielån för att gå den här utbildningen. Jag vill inte ha utbildningen förstörd. Det är ju några killar som kan komma indrällandes långt efter att vi har börjat. De skrattar och stör och pockar på uppmärksamhet.

Lärarutbildare 1 ser allvarlig och fundersam ut. Hon säger:

- Vi får väl tänka på att säga till folk som kommer sent och som stör.
- Men det är ju ändå universitetet! utbrister lärarutbildare 2. Ska jag verkligen behöva säga till folk? Det är ju pinsamt!
- Ja, vi är lite överraskade, konstaterar lärarutbildare 1. Så här brukar det inte vara.
- Vi har ibland undrat vad det har handlat om, säger lärarutbildare 2.
- Det har vi också, säger Lena. Vi tycker att det har varit som på högstadiet ibland. (Ur fältanteckningar X-universitetet, 31 mars 2011)

De problem som beskrivits ovan var väl kända bland många lärarutbildare. Några lärarutbildare berättade att de hade diskuterat att killarna kanske hade ett behov av att markera sin "grabbighet" eftersom de befann sig i ett sammanhang med en massa kvinnor. Observationerna och lärarutbildarnas berättelser tydde på att samtliga manliga studenter deltog när det gällde att lyfta fram män i gruppen. Även kvinnliga studenter medverkade. Det var dock endast några av killarna som uppträdde störande och upplevdes utgöra stora problem.

När saken kom upp i kursrådet, var studenterna i slutet av sin utbildning. I gruppen fanns en tydlig frustration över att några studenter tilläts bete sig på ett sätt som förknippades med stökiga högstadiel elever. Det fanns ett missnöje över en upplevd undfallenhet från lärarutbildare i föregående kurser. Det problematiska beteendet hade tillåtits i flera terminer. Som framgår ovan ansåg inte heller lärarna som deltog i kursrådet att det var självklart att agera inför det störande beteendet. Den ena läraren tog studenternas kritik på allvar, medan den andra värjde sig med orden: *Men det är ju ändå universitetet!* Dessa ord framfördes trots att situationen hade upplevts som problematisk och diskuterats lärarutbildare emellan. *Vi har ibland undrat vad det har handlat om*, sa samma lärarutbildare som värjde sig mot att agera. En bidragande orsak till att beteendet hade tillåtits kan vara det resonemang som fördes bland lärarutbildarna, om männens särskilda behov att markera sin "grabbighet" i en kvinnodominerad miljö. Denna tankegång ska vi återkomma till. Tankegången knyter an till välkända diskussioner om behovet av fler manliga förebilder, såväl inom lärarutbildningen (Högskoleverket, 2009) som inom förskola och skola (Nyrén, 2005). Den kan också spåras tillbaka till såväl en historisk berättelse om kvinnor och män som skilda väsen med olika behov, som till ett resonemang om könsroller. I den här artikeln använder vi den ovan beskrivna situationen inom lärarutbildningen som utgångspunkt för att diskutera olika förklaringsmodeller.

FYRA SÄTT ATT FÖRSTÅ DET SOM UTSPELADE SIG

Vi ska nedan diskutera hur fyra olika könsrelaterade förklaringsmodeller kan appliceras på situationen där några manliga studenter tilläts bete sig på ett sätt som förknippades med stökiga högstadiel elever (jfr MacNaughton, 2000; Eidevald, 2009). Först ska vi redogöra för hur kvinnor och män historiskt har beskrivits som två skilda väsen eller naturer, och vilka konsekvenser detta synsätt har haft. Utifrån detta synsätt gör vi en tolkning av det som utspelade sig inom studentgruppen.

Sedan ska vi diskutera könsrollsteorin, vilken också ska prövas som förklaringsmodell. Som ett tredje alternativ tar vi upp resonemang som hävdar att kön inte längre spelar någon roll i det svenska samhället. Det fjärde synsättet utgår ifrån att femininitet och maskulinitet är något som ständigt görs i vardaglig interaktion. Vi gör en tolkning där vi bland annat diskuterar männens inbördes konkurrens och nedlåtenhet gentemot kvinnorna i gruppen utifrån genusvetenskapliga utgångspunkter och begrepp.

Manligt och kvinnligt som en fråga om biologi

Historiskt har utgångspunkten när skola och utbildning har debatterats ofta varit att kvinnor och män ska betraktas som två olika naturer med skilda egenskaper och behov (Hedlin, 2009; Prytz, 2011). I resonemangen har kvinnor och sådant som förknippats med kvinnor återkommande framförts som hot mot män och den manliga karaktärsdaningen. I diskussionerna om skola och utbildning runt år 1900, och under seklets första decennier, var ett argument mot kvinnor som lärare inom läroverk och folkskola att särskilt pojkarnas fostran krävde manliga lärare. Att män per definition var bättre var en självklar utgångspunkt och det talades om ett skadligt kvinnligt inflytande (Florin & Johansson, 1993; Johansson, 1997; Sparrlöf, 2007). Denna typ av resonemang framfördes i många länder. Även i USA, Kanada, Storbritannien och Australien varnades för kvinnors inflytande i skolorna. Industrialiseringen medförde att nya yrken öppnades för män vilket fick till följd att många män lämnade läraryrket (Grumet, 1988). Ändå var det de kvinnliga lärarna som anklagades när de manliga lärarna blev färre. Det talades om ett feminint klimat som var särskilt skadligt för pojkarna (Trotman, 2006). I USA spreds rykten om "woman peril", det vill säga att kvinnor inte bara var olämpliga utan till och med farliga som lärare (Weiler, 1989, 1994; Johnson, 2008). Detta könspolära synsätt kan idag te sig högst otidsenligt. Ändå har det en stark förankring i vardagligt tänkande (Magnusson, 1998; Kreitz-Sandberg, 2013). Förklaringsmodellen lever vidare, som ett ofta oreflekterat tankesätt, trots att forskningen har visat att kvinnors och mäns egenskaper är mer lika än olika och att det är helt felaktigt att beskriva kvinnor och män som två olika naturer (Hyde, 2005; Carothers & Reis, 2013).

Utifrån det ovan beskrivna synsättet där kvinnor och män betraktas som diametralt olika, vilket också ger kvinnor en "naturlig" andrarangsposition, är det viktigt att begränsa kvinnors inflytande. Om detta synsätt användas för att förstå de situationer som utspelar sig i nutid när några manliga studenter betar sig illa, så kan en förklaring vara att männen antagligen har gått i skolor med alldeles för många kvinnliga lärare. Det feminina klimatet har hindrat männens naturligt överlägsna karaktärsdrag och egenskaper att utvecklas. Även inom lärarutbildningen möter de många kvinnor, både som studiekamrater och lärare, vilket utgör ytterligare skadligt inflytande.

Historiskt har de som har argumenterat utifrån det här synsättet inte ställt män som betar sig illa till ansvars. Ansvar har istället lagts på kvinnor i männens omgivning. Mödrar, hustrur och kvinnliga lärare har skuldbelagts (Lundbergh, 1986; Oram, 1996).

Manligt och kvinnligt som en fråga om könsroller

Ett annat perspektiv på hur kvinnligt och manligt kan förstås introducerades med begreppet *könsroll*. Den amerikanske sociologen Talcott Parsons utvecklade könsrollsteorin under 1940- och 1950-talen. Teorin utgår ifrån ett funktionalistiskt synsätt. Detta innebär att fenomen och institutioner existerar för att de fyller en funktion för samhället. Enligt Parsons förklaring är könsmönstret i samhället ett resultat av de könsroller som barn internaliserar inom familjen. Den könsdifferentieringsprocess som barn genomgår under det oedipala stadiet resulterar i att könsrollen blir en del av personligheten, enligt Parsons. Vidare talade han om två könsroller, en manlig könsroll som var inriktad på att verkställa och en kvinnlig som var orienterad mot att stödja. Könsrollerna betraktades således som komplementära (Carrigan, Connell & Lee, 1985). Social inlärningsteori talar om könsroller på ett liknande sätt. Utifrån social inlärningsteori förklaras förvärvandet av könsroller som en följd av identifikation med rollmodeller. Genom observationsinlärning och imitation förväntas flickor och pojkar tillägna sig könsrollerna (Carrigan, Connell & Lee, 1985; Stainton Rogers & Stainton Rogers, 2002).

Utgångspunkten att "manligt" och "kvinnligt" var en fråga om könsroller var framträdande inom forskningen fram till slutet av 1970-talet. Det ska dock framhållas att den skandinaviska könsrollsforskningen skiljde sig från den anglosaxiska. Den skandinaviska var mer radikal och inkluderade strukturer, men när könsrollsbegreppet kom att spridas till vardagsspråket gick de mer komplexa resonemangen förlorade (Olsson, 2011). Utifrån det komplementära synsättet betraktades könsrollerna som likvärdiga, maktperspektivet saknades ofta. Även inom forskningen gjorde vissa författare gällande att diskrimineringen mot män var lika stor som den mot kvinnor (Carrigan, Connell & Lee, 1985; Connell, 1996; Olsson, 2011).

Under 1990-talet kom debattböcker som hävdade att pojkar tog skada av att tvingas anpassa sig till en kvinnlig skolmiljö. Dessa böcker var inte skrivna av forskare, men de fick ett stort utrymme i den offentliga debatten (Nielsen, 2005). Trots att de saknade vetenskaplig koppling och förankring kom de att användas som kurslitteratur inom den svenska lärarutbildningen. Enligt budskapet i dessa böcker måste pojkar få ta avstånd, och även nedvärdera, det som förknippas med kvinnor och kvinnlighet för att kunna utveckla sin könsidentitet. Utgångspunkterna för resonemanget var kanske närmast en blandning mellan en biologisk syn på manligt/kvinnligt och ett könsrollsresonemang (Nordahl, 1994, 1995). Liknande budskap spreds även i skrifter från Utbildningsdepartementet. Bland annat hävdade en adjunkt inom den danska lärarutbildningen att pojkars utagerande beteende inte enbart skulle betraktas som ett klandervärd beteende som borde dämpas. Den danska lärarutbildaren hävdade att beteendet också borde förstås som ett uttryck för att pojkarna i sitt identitetssökande hade ett behov av att göra uppror mot den kvinnligt präglade skolkulturen (Utbildningsdepartementet, 1993, 1994).

Utifrån detta synsätt kan de manliga studenternas beteende förstås som ett resultat av att de under sin uppväxt har saknat manliga rollmodeller ("förebilder"). De har kanske vuxit upp utan fäder i hemmet och inte heller i skolan har det funnits män att observera och imitera (jfr Johansson, 2006). Även inom denna tolkningsram

framstår de manliga studenternas dåliga uppförande som en närmast självklar och oundviklig följd av något de själva inte kan påverka.

Manligt och kvinnligt som oväsentliga beteckningar

Ett resonemang som vuxit sig starkt de senaste decennierna gör gällande att kön numera är betydelselöst. Utifrån detta synsätt hävdas att kategoriseringen i manligt och kvinnligt hör till det förgångna. Det finns inte längre några könsnormer som utgör begränsningar för människors villkor och handlingsmöjligheter. Allt handlar om människors individuella val (Haavind, 1985; Magnusson, 1998). Den här förklaringsmodellen ger ingen hjälp för den som vill ha en förklaring till de könsmonster vi har i samhället och som fortfarande återskapas. Utifrån detta synsätt kan de manliga studenternas problematiska uppförande endast förstås som beteenden knutna till individer. Som individer bär de ansvar för sina handlingar, men att de som uppförde sig illa var unga män betraktas som en ren slump.

I kontrast till det synsätt som hävdar att manligt och kvinnligt är oväsentliga beteckningar implicerar både det biologiska perspektivet och könsrollsperspektivet att kvinnlighet och manlighet är inre psykiska egenskaper, vilket innebär att dessa synsätt kan betraktas som essentialistiska. Fokus sätts inte på människors aktiva handlande, oavsett om det är biologin eller kulturen som anses vara avgörande. Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv däremot talar man om maskulinitet och femininitet som något som ständigt skapas, upprätthålls och utmanas i sociala relationer (Sabbe & Aelterman, 2007). Nedan ska vi beskriva ett sådant perspektiv och hur det kan användas för att förstå det som utspelade sig i studentgruppen.

”Manligt” och ”kvinnligt” som en fråga om kulturella idéer som upprätthålls i sociala praktiker
Ett exempel på en socialkonstruktivistisk utgångspunkt är sociologerna West och Zimmermans (1987) resonemang om doing gender som markerar att femininitet och maskulinitet är något som görs. Utifrån detta perspektiv är könsidentitet ingen stabil inre kärna. Femininitet, dvs. ”kvinnlighet”, och maskulinitet, ”manlighet”, finns inte inne i människors kroppar, utan uppstår genom upprepade handlingar. Detta betyder inte att kroppars biologi förnekas, men att förståelsen av biologi alltid formas inom ramen för språkliga konventioner och kulturella processer (Butler, 1990).

Även Connells (1987, 2009) teori om genus, genusordning och genusregim har en socialkonstruktivistisk utgångspunkt. Connell definierar genus som tidsbundna föreställningar om kön och sexualitet som upprätthålls i sociala relationer. En mängd saker, egenskaper, arbetsuppgifter, yrken och så vidare kategoriseras som feminina eller maskulina (jfr Thurén, 1996). Vidare talar Connell om en hierarkisk relation mellan maskulinitet och femininitet, maskulinitet har en högre status än femininitet. Som ett resultat av kategoriseringen kommer samhället att präglas av ett specifikt könsmonster, en genusordning. Den övergripande genusordningen är generell, men dess innehåll kan variera. Synen på kvinnligt och manligt är tidsbunden och förändras över tid. Det finns också en geografisk variation. Det som kategoriseras som kvinnligt i ett samhälle kan klassificeras som manligt i ett

annat. Genusordning syftar således på generella mönster. Connells begrepp genusregim avser de mindre utbredda mönster som kan prägla subkulturer, arbetsplatser eller regioner.

I kontrast till könsrollsteorin som utgår ifrån en manlig och en kvinnlig könsroll betonar Connell (1996) att det finns flera maskuliniteter och femininiteter. Connells maskulinitetsteori beskriver en *hegemonisk maskulinitet*, ett maskulint ideal som har hög status i samhället. Vidare finns en *underordnad maskulinitet* som förkroppsligas av män som förknippas med det feminina, och därmed överskrider gränsen för vad som betraktas som manligt. Mellan dessa två ytterligheter finns en *delaktig maskulinitet* som gestaltas av den stora gruppen män som drar fördelar av att alliera sig med den hegemoniska maskuliniteten. På detta sätt ger de också sitt stöd till en genusordning som gynnar mäns intressen och missgynnar kvinnors.

Vilken hjälp att förstå de händelser som utspelade sig inom lärarutbildningen erbjuder de genusteoretiska begreppen? Utifrån Connells (1996) begrepp kan det könsmonster som hade utvecklats inom studentgruppen betraktas som en *genusregim*. Inom denna genusregim tydliggjordes ett hierarkiskt förhållande mellan maskulinitet och femininitet. Den överordnade status som män och maskulinitet tillskrevs kom till uttryck genom att männen, men inte kvinnorna, gavs personligt och offentligt erkännande. Genom att avbryta och ignorera sina kvinnliga studiekamrater markerade männen att kvinnorna hade lägre status. Kvinnornas åsikter var inte värda att lyssna på och deras namn var inte värda att lägga på minnet. Beteendet knyter också an till härskartekniken *osynliggörande* (Ås, 2004; Lönnroth, 2008). Osynliggörande innebär att behandla någon som obetydlig eller till och med icke existerande.

Några män inom studentgruppen var särskilt framträdande. De skrattade, störde och pockade på uppmärksamhet. Detta kan tolkas som sätt att göra anspråk på det utrymme och den betydelse som förknippas med *hegemonisk maskulinitet*. Lärarutbildarna talade ofta om de manliga studenterna som "killarna", men det var tydligt att *vissa* killar upplevdes som mycket störande medan andra kunde klassificeras som skötsamma, även om de alla deltog i ett synliggörande av varandra. Under studien framkom inga tecken på att de mer skötsamma männen sa ifrån eller visade sitt ogillande när de mer störande pockade på uppmärksamhet. I enlighet med Connells (1996) *delaktiga maskulinitet* gav de därmed sitt tysta medgivande till det som utspelade sig.

När de manliga studenterna lyfte fram varandra skapade de en gemenskap, samtidigt som de kvinnliga studiekamraterna exkluderades. Det som hände kan förstås utifrån Lipman-Blumens (1976) homosocialitet. Med detta begrepp avses ett mönster där i synnerhet män orienterar sig mot andra män. Det homosociala mönstret förekommer inte lika ofta bland kvinnor, vilket beror på den hierarkiska relationen mellan femininitet och maskulinitet. Män och maskulinitet har en högre status än kvinnor och femininitet. Män har också en normposition, vilket får till följd att kvinnors interaktionsmönster i större utsträckning blir heterosociala. I en studie av Lindgren (1996) skildras hur manliga homosociala

mönster tar form inom arbetsplatser. De homosociala mönstren beskrivs som ett känslomässigt förbund mellan männen. I dessa förbund stärks samhörigheten samtidigt som de kvinnliga kollegorna hålls utanför. Viktigt för gemenskapen är att maskulinitet överordnas femininitet. Berättelser och "skämt" om kvinnor som inte klarar av jobbet eller som har brister i något annat avseende framförs därför i den homosociala miljön. På så sätt återskapar männen både sin högre status och sin maskulinitet (Hamrén, 2007). Kimmel (2008) betonar den homosociala sidan av maskulinitetskonstruktionen. Enligt Kimmel är maskulinitet något som i stor utsträckning visas upp för andra män. I en homosocial process bedömer män varandra. Omdömet och bekräftelsen från kvinnor har ofta en underordnad betydelse. Det är erkännandet från andra män som efterstävas menar Kimmel (jfr Phillips, 2005). Det starka känslomässiga band som präglar homosociala mönster kan vara en förklaring till varför männens negativa handlingar inte förändrades, trots att kvinnliga studenter och vissa lärarutbildare protesterade emot, eller åtminstone uppmärksammade problemen.

Utifrån det ovan beskrivna perspektivet kan interaktionen inom studentgruppen således förstås som ett aktivt "görande" av maskulinitet och femininitet. Det som utspelade sig tolkas som gruppprocesser där de inblandade betraktas som i högsta grad aktiva.

KONKLUSIONER

Inom svenska fritidshem är ett starkt ideal att alla ska få vara med. Bland fritidspedagoger är detta en underförstådd norm (Dahl, 2014). Detta ideal kan därför också förstås som en ledstjärna när de snart färdigutbildade fritidspedagogerna arbetade för att stärka gemenskapen i barngrupperna inom fritidshemmen. Inom den egna studentgruppen markerades dock statushierarkier genom inneslutningar och uteslutningar. Männen lyftes fram, kvinnor osynliggjordes, och några män tilläts störa undervisningen. Skillnaden mellan *talet om inkludering och praktiserandet* av exkludering menar vi synliggör vikten av att lärande om deltagande, inkludering och exkludering, måste gå utöver rent formella kunskaper. Om inte lärarutbildningen förmår utmana djupare liggande (köns)identiteter, finns risken att talet om inkludering döljer att lärarutbildningen inte med självklarhet är en demokratisk plats där studenterna kan mötas som jämlikar (jfr Biesta, 2011).

De fyra förklaringsmodeller vi ovan har beskrivit förhåller sig på olika sätt till kön och relationer mellan kvinnor och män. Interaktionen inom studentgruppen kan förstås utifrån förklaringar vars utgångspunkt är att manligt och kvinnligt är inre psykiska egenskaper och att pojkar/män och flickor/kvinnor därmed är två olika men homogena grupper som har skilda behov. De manliga studenternas beteende kan då tolkas som en naturlig följd av kvinnors negativa inflytande och en brist på manliga rollmodeller ("förebilder") att imitera. Som Connell (2009) påtalar är detta ett resonemang som fortfarande har ett starkt fäste i vardagligt tänkande. Problemet med den här typen av psykologiserande förklaringar är att ojämlika relationer mellan män och kvinnor naturaliseras. Mäns aktioner ursäktas med utgångspunkt i att de

är män, snarare än att det blir belyst vad i situationen som möjliggör vissa mäns platstagande framför andra män och kvinnor. Med hjälp av genusvetenskapliga begrepp kan de maktaspekter som interaktionen inom studentgruppen rymmer synliggöras. Därmed blir också frågan om lärarutbildningen är en publik plats för fritt och jämlikt deltagande mer komplex. Å ena sidan har studenterna i bästa fall lärt sig något formellt viktigt om inkludering, att arbetet i fritidshem kräver en strävan efter att alla barn inkluderas. Å andra sidan har det djupare lärande, som enligt Biesta (2011) innefattar en identitetstransformation som premierar det gemensamma bästa, snarare än egenintresset, inte kommit till stånd i rummet.

Det kan tyckas anmärkningsvärt att resonemang om flickors och pojkars skilda behov, och om att pojkar måste göra uppror mot en alltför feminin skolmiljö, fördes vidare både inom lärarutbildningen och i skrifter som gavs ut av Utbildningsdepartementet under 1990-talet. Samtidigt visar den situation vi har beskrivit hur gamla könsrollidéer kan återaktiveras när förklaringar till människors agerande söks. 1990-talet var en tid då gamla könsstereotyper kom tillbaka och fick ett stort utrymme i tidningar, filmer och föredrag. Kvinnor beskrevs som passiva, väntande, omsorgsbetingade och kroppsliga. Män sades vara aktiva, handlande och våldsbenägna, men också civilisationen och intelligensen förkroppsligad (Hirdman, 2007; Hedlin, 2009). Styrkan i de stereotypa idéerna kan också anas i och med att den här typen av resonemang låg till grund för en förklaring av varför några manliga studenter saboterade undervisningen och betedde sig illa mot kvinnliga kurskamrater ett par decennier senare.

Att några manliga blivande lärare tilläts störa och bete sig illa kan också tolkas utifrån det ofta upprepade talet om fler män till förskola och skola. En okritisk efterfrågan på manliga lärare riskerar att leda till negativa följder. Forskare, såväl inom Sverige som internationellt, har pekat på risken att det ses som viktigare att rekrytera män än att rekrytera goda lärare. När männen uppmanas att vara "manliga förebilder" finns också risk för att ett stereotypt maskulint beteende förstärks. Resultatet kan således bli att negativa homosociala och exkluderande beteenden får utrymme på bekostnad av den värdegrund som skolväsendet ska stå för (Nordberg, 2005; Johansson, 2006; Martino & Kehler, 2006; Cushman, 2008; Gannerud, 2009; Zyngier, 2009; Bondestam, 2010).

När det stora behovet av män förs fram finns, som Edström (2009) påtalar, en implicit uppfattning om kvinnor som otillräckliga. Studier tyder på att en sådan uppfattning förs vidare av både kvinnliga och manliga lärare (Gannerud, 1999; Hjalmarsson, 2009). Vi ansluter oss till de forskare som framhåller att en mer framkomlig väg att förändra genusmönster, när det gäller utbildning och yrkesval, är att rikta fokus mot de komplexa genusskapande processer som leder till könssegregerade mönster (Mills, Martino & Lingard, 2004).

Ett problem inom lärarutbildningen har varit att genusrelaterade frågor ofta diskuteras utifrån vardagsresonemang och att motstridiga diskurser upprepats utan att de utgångspunkter de bygger på tydliggörs. Resonemang och fraser som ligger i tiden har förts vidare på ett okritiskt sätt (Havung, 2006; Erixon Arreman & Weiner, 2007).

För lärarutbildare finns den vetenskapliga kunskapen numera nära till hands, men som Kreitz-Sandberg (2013) framhåller behöver lärarutbildare tid och möjlighet till reflektion för att tillägna sig den. Även de lärare som arbetar i skolorna ska kunna hantera genusfrågor på ett kunnigt sätt. Frånberg (2010) lyfter fram det behov av vidareutbildning inom genusteori och vetenskapligt förhållningssätt som finns bland verksamma lärare. Att, som vi har gjort här, lyfta fram historiska diskussioner, tydliggöra deras konsekvenser och jämföra olika förklaringsmodeller kan vara ett fruktbart sätt att stärka ett vetenskapligt och kritiskt förhållningssätt. Som vi har visat kan fördjupad kunskap om hur genus görs i vardagliga praktiker också vara viktig för att förstå att exkluderande praktiker kan rymmas även i sammanhang där det formella undervisningsinnehållet handlar om deltagande och inkludering.

REFERENSER

- Ahmed, S. (2007) The language of diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 30(2), 235-256.
- Ahmed, S. (2012) *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Durham and London: Duke University Press.
- Biesta, G. (2011) We need better democracy, not better citizens. *Adults Learning*, 23(2), 26-33.
- Bondestam, F. (2010) *Kunskap som befielse? En metaanalys av svensk forskning om jämställdhet och skola 1969-2009*. Stockholm: Fritzes.
- Butler, J. (1990) *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Carothers, B. & Reis, H. (2013) Men and women are from earth: Examining the latent structure of gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(2), 385-407.
- Carrigan, T., Connell B. & Lee, J. (1985) *Toward a new sociology of masculinity. Theory and Society*, 14(5), 551-604.
- Connell, R.W. (1987) *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. Oxford: Polity Press.
- Connell, R.W. (1996) *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- Connell, R.W. (2009) *Gender in world perspective*. Cambridge: Polity Press.
- Cushman, P. (2008) So what exactly do you want? What principals mean when they say "male role model". *Gender and Education*, 20(2), 123-136.
- Dahl, M. (2014) *Fritidspedagogers handlingsrepertoar: Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Edström, C. (2009) Preschool as an Arena of Gender Policies: the examples of Sweden and Scotland. *European Educational Research Journal*, 8(4), 534-549.
- Edwertz, M. & Lundström, L. (2003) *Jämställdhets- och genusperspektiv i kurslitteraturen. En granskning av den obligatoriska litteraturen för det allmänna utbildningsområdets inledande 40 poäng i den nya lärarutbildningen vid Karlstads universitet*. Arbetsrapport 2003:1. Karlstads universitet.
- Eidevald, C. (2009) *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Engström, M., Haraldsson, A., Mattsson, T. & Salminen-Karlsson, M. (2003) *Studenter genusgranskar sin utbildning. Projekt med elektro- och dataprogrammen och lärarutbildningen vid Linköpings universitet*. Linköpings universitet.
- Erixon Arreman, I. & Weiner, G. (2007) Gender, research and change in teacher education. A Swedish dimension. *Gender and Education*, 19(3), 317-337.
- Fransson, K. & Lundgren, U.P. (2003) *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Florin, C. & Johansson, U. (1993) *Där de härliga lagarna gro. Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*. Stockholm: Tiden.
- Foucault, M. (1993) *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970* [The order of discourse. Installation lecture at Collège de France on 2 December 1970]. Stockholm: Symposion.
- Gannerud, E. (1999) *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Frånberg, G-M. (2010) *Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt: Jämställdhetsarbete i skolan*. Rapport XI från Delegationen för jämställdhet i skolan. SOU 2010:83. Stockholm: Fritzes.

- Gannerud, E. (2009) Pedagogers syn på några aspekter av genus och jämställdhet i arbetet. I I. Wernersson (red.), *Genus i förskola och skola: Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborgs Universitet: Göteborg Studies in Educational Science.
- Grumet, M. (1988) *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Haavind, H. (1985) Förändringar i förhållandet mellan kvinnor och män. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 6(3), 17-27.
- Hamrén, R. (2007) Homosocialitet: En aspekt av maskulinitet. I R. Frangeur (red.), *Mandom, mod och morske män: Rapport från manlighetskonferensen den 30 november 2006*. Linköping: Linköpings universitet.
- Haraway, D. J. (1998) Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Havung, M. (2006) "Du som är kvinna – du kan väl ta det, det där om genus". Om jämställdhet och genus i den nya lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 13(1), 171-208.
- Hedlin, M. (2009) *Konstruktionen av kön i skolpolitiska texter 1948-1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. Umeå universitet: Inst för matematik, teknik och naturvetenskap och Genusforskaraskolan.
- Hedlin, M. & Åberg, M. (2011) *Lärarutbildningen, jämställdhet och genus*. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Hirdman, Y. (2007) *Gösta och genusordningen. Feministiska betraktelser*. Stockholm: Ordfront.
- Hjälmarsson, M. (2009) *Lärarprofessionens genusordning: En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hyde, J. S. (2005) The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
- Högskoleverket (2009) *Man ska bli lärare: Den ojämna könsfördelningen inom lärarutbildningen – beskrivning och analys*. Rapport 2009:7.
- Johansson, H. (2006) *Brist på manliga förebilder: dekonstruktion av en föreställning och dess praktik*. Göteborgs universitet: Institutionen för socialt arbete.
- Johansson, U. (1997) Vad bör kvinnor kunna?: Utbildning som kulturellt kapital och symboliskt våld. I I. Hagman (red.), *Mot halva makten*. SOU 1997:113. Stockholm: Fritzes.
- Johnson, S. (2008) The woman peril and the male teachers in the early twentieth century. *American Educational History Journal*. 35(1), 149-167.
- Kimmel, M. (2008) *Guyland: The perilous worlds where boys become men: Understanding the critical years between 16 and 26*. New York: HarperCollins.
- Kreitz-Sandberg, S. (2013) Gender inclusion and horizontal gender segregation: stakeholders' strategies and dilemmas in Swedish teacher education. *Gender and Education*, 25(4), 444-465.
- Kumashiro, K. (2009) *Against common sense. Teaching and learning toward social justice*. London: Routledge.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985) *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Lindgren, G. (1996) Broderskapets logik. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 17(1), 4-14.
- Lipman-Blumen, J. (1976) Toward a homosocial theory of sex roles: An explanation of the sex segregation of social institutions, *Signs*, 1(3), 15-31.
- Lundbergh, B. (1986) *Kom ihåg att du är underlägsen!* Lund: Studentlitteratur.

- Lönnroth, A. (2008) *Förbannad är jag ganska ofta: Samtal med Berit Ås*. Stockholm: Ordfront.
- MacNaughton, G. (2000) *Rethinking gender in Early Childhood Education*. London: Sage.
- Magnusson, E. (1998) *Vardagens könnnebörder under förhandling*. Umeå: Umeå universitet.
- Martino, J. W. & Kehler, M. (2006) Male teachers and the "boy problem": An issue of recuperative masculinity politics. *McGill Journal of Education*, 41(2), 113-131.
- Martinsson, L. & Reimers, E. (2008) *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- Mills, M., Martino, W. & Lingard, B. (2004) Attracting, recruiting and retaining male teachers: policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 355-369.
- Mouffe, C. (2000) *The democratic paradox*. London: Verso.
- Mouffe, C. (2005) *On the political*. London: Routledge.
- Nielsen, S. B. (2005) Argument för och emot manlig personal i förskolan: Linjer i den danska debatten. I M. Nordberg (red.), *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Nordahl, B. (1994) *Hankön i skolan: En debattbok om pojkar i en kvinnorvärld*. Lund: BookLund.
- Nordahl, B. (1995) *Vilse i damdjungeln. En debattbok om pojkar i barnomsorgen*. Lund: Tiedlund.
- Nordberg M. (2005) *Jämställdhetens spjutpets! Manliga arbetstagarare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, feminitet och heteronormativitet*. Göteborg: Bokförlaget Arkipelag.
- Nyrén, A.-K. (2005) *Utvärdering av projektet Man och "fröken": Om män i förskola och skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Olsson, J.-L. (2011) *Kön i förändring: Den svenska könsrollsforskningen 1959-1979*. Lund: Sekel Bokförlag.
- Orlenius, K. (2006) *Värdegrunden finns den?* Stockholm: Runa förlag.
- Oram, A. (1996) *Women teachers and feminist politics 1900-39*. Manchester: Manchester University Press.
- Phillips, D. (2005) Reproducing normative and marginalized masculinities: Adolescent male popularity and the outcast. *Nursing Inquiry*, 12(3), 219-230.
- Prop. 1999/2000:135. *Regeringens proposition 1999/2000:135. En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen. En ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringen.
- Prytz, Backman, S. (2011) *Utbildning och genus*. I E. Larsson & J. Westberg (red.), *Utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Rancière, J. (2003) *The philosopher and his poor*. Durham: Duke University Press.
- Regnö, K. (2013) *Det osynliggjorda ledarskapet: Kvinnliga chefer i majoritet*. Stockholm: KTH.
- Rosenberg, K. & Jakobsen, L. (2008) *Kartläggning av mångfaldsperspektivet i lärarutbildningen. Allmänt utbildningsområde och kompletterande lärarutbildning*. Karlstads universitet.
- Sabbe, E. & Aelterman, A. (2007) Gender in teaching: a literature review. *Teachers and Teaching: theory and practise*, 13(5), 521-538.
- Smirthwaite, G. (2005) *Genusperspektiv och genusvetenskap*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Sparrlöf, Göran (2007) *Vi manliga lärare. Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsområden 1920-1963*. Linköping University: Department of Behavioral Sciences and Learning.

- Stainton Rogers, W. & Stainton Rogers, R. (2002) *Genuspsykologi: Kön och sexualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Thurén, B.-M. (1996) Om styrka, räckvidd och hierarki, samt andra genusteoretiska begrepp. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 17(3-4), 69-85.
- Trotman, J. (2006) Women Teachers in Western Australian "Bush" Schools, 1900-1939: Passive Victims of Oppressive Structures?. *History of Education Quarterly*, 46(2), 248-273.
- Utbildningsdepartementet (1993) *Visst är vi olika! : en antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan från Arbetsgruppen Kvinnligt och manligt i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet (1994) *Vi är alla olika: En åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde från Arbetsgruppen Kvinnligt och manligt i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Weiler, K. (1989) Women's History and the History of Women Teachers. *Journal of Education*. 171(3), 9-30.
- Weiler, K. (1994) Women and rural School Reform: California, 1990-1940. *History of Education Quarterly*, 34(1), 25-47.
- West, C. & Zimmerman, D. (1987) Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- Zyngier, D. (2009) Doing it to (for) boys (again): Do we really need more books telling us there is a problem with boys' underachievement in education? *Gender and Education*, 21(1), 111-118.
- Åberg, M. (2002) Om nyttiga sallader i högskolefältets mångfaldstal. *Ljussgården. Meddelanden från Etnologiska institutionen*, Göteborgs universitet, 19, 128-146.
- Åberg, M. (2008) *Lärardrömmar. Om makt, mångfald och konstruktioner av lärarsubjekt*. Göteborg: Mara.
- Ås, B. (2004) The five master suppression techniques. I E. Evengård (red.), *Women in white. The European outlook*, 78-83. Stockholm: Stockholm County Council.