

Sexualitetens geografi

– nya möjligheter med normkritisk pedagogik

“Rather, repetitive performances of hegemonic asymmetrical gender identities and heterosexual desires congeal over time to produce the appearance that street spaces [...] are normally or naturally heterosexual spaces” (Valentine, 1996:269)

Inledning

Till skillnad mot den tidigare läroplanen för geografiämnet i gymnasieskolan inkluderas sexualitet i den nya läroplanen Gy 2011. Skolverket ställer bland annat fast att eleverna genom geografiundervisningen ska ”[...] ges möjlighet att analysera till exempel [...] social rättvisa och solidaritet utifrån olika perspektiv som kön, sexualitet, klass och etnicitet” (Skolverket 2013). Även i det centrala innehållet i Geografi 1 inkluderas sexualitet då ämnet ska behandla ”[...] betydelsen av migration, utbildning, miljöförändring, försörjningsstrategier, reproduktiv hälsa och familjeplanering sett ur olika perspektiv, till exempel kön, sexualitet, etnicitet och socioekonomiska förhållanden” (Skolverket 2013). Denna utveckling följer framåtskridandet inom kulturgeografiska forskningen där sexualitet introducerats som tema med start i de första antologierna av Bell och Valentine (1995) samt Ingram *et al.* (1997). Numera innehåller de största kulturgeografiska konferenserna (anordnade av AAG och RGS-IBG) speciella sessio-

ner och grupper om sexualitet och European Geographies of Sexualities anordnades för första gången 2011. Samtidigt har sexualitet som tema vuxit inom den kulturgeografiska forskningen (Johnston och Longhurst, 2010) och kurser om sexualitetens geografi undervisas på grundutbildningen på de flesta universiteten i den engelsktalande världen (Browne *et al.*, 2007). Detta innebär nya utmaningar för den undervisning som sker på universiteten och inom gymnasieskolan men även på den pedagogik som används. Denna artikel syftar därför till att finna vägar att undervisa om sexualitet inom den kulturgeografiska undervisningen.

Som svar på denna utmaning har jag provat att betona sexualitet på en grundkurs i geografi och en fortsättningskurs i samhällsplanering på universitetet. I denna artikel ämnar jag dela med mig av det arbetet. Härnäst kommer jag att presentera delar av den senare tidens forskning om lärande och sexualitet samt att analysera mina försök till nya vägar att undervisa. Detta gör jag genom följande frågor:

1. Hur kan sexualitet inkluderas i undervisning inom geografi och samhällsplanering utan att ändra kursplanen?
2. Hur skapas en öppen lärandemiljö som tillåter diskussioner av sexualitet utan att studenter och lärare känner sig obehäva eller utsatta?

3. Hur kan man hantera lärare och studenters sexualitet i dessa situationer?

Bakgrund

En av de viktigaste insikterna inom socialgeografi¹ är att rummet är en social konstruktion och att konstruerandet är subjektivt med identitet och makt som viktiga teman. Härigenom kommer att social rättvisa är en socialgeografisk fråga där exempelvis segregation, gentrifiering och marginalisering undersöks. Kursmålet på grundkursen i geografi har varit att studenterna ska påvisa förmåga att förstå och analysera sådana processer. För att studenterna ska kunna uppnå detta mål har syftet med min undervisning på kursen varit att visa hur identitet och makt samverkar med rum. Kurslitteraturen behandlar bla detta i ett kapitel där Hubbard (2008) gör en genomgång av fattigdom, marginalisering, social exkludering, stigmatisering, etnisk exkludering samt gentrifiering. För att förklara dessa marginaliseringsprocesser använder han sig av studenter som exempel. Han beskriver hur de marginaliseras i rummet genom att de placeras/r sig i vissa områden och hur de marginaliseras genom bildandet av stereotypen ”student”. Stereotypen av en student är enligt kursboken ett politiskt radikalt partydjur med uppochnedvänd dygnsrytm. På så sätt försöker han få läsarna/studenterna att förstå konceptet med en Norm som marginaliserar de Andra (studenterna). Inspirerad av detta har jag på mina föreläsningar följt samma upplägg och använt mig av exempel från min egen forskning som behandlar homo- och bisexuellas rumsliga marginalisering samt låtit dem analysera en konkret

(tentamens)fråga på seminarierna där vi även övat på att svara på essäfrågor. Föreläsningarna har varit uppskattade där studenterna verkat intresserade och ofta har en nästan andäktig stämning rått. Min initiala analys har varit att det hjälpt studenterna att förstå marginaliseringskonceptet. Tentamenssvaren har dock tenderat till att visa på raka motsatsen eftersom studenterna inte kunnat svara på tentamensfrågor som syftat till att problematisera rumslig marginalisering. Uppgifterna har gått ut på att anta en position som marginaliserad och därigenom problematisera rummet. Majoriteten av svaren har visserligen varit personliga och uttömmande men de har lyckats sämre med att problematisera rummet: maktperspektivet saknas och de ser inte de privilegierades roll i marginaliseringsprocessen.

Liknande problematik har jag upplevt på en fortsättningskurs i samhällsplanering. Där har studenterna arbetat med kursmålet att *formulera och undersöka en fråga inom urban planering*. Kursen avslutas med en mindre uppsats där studenterna redovisar sina undersökningar. Eftersom kursen innehåller en fältresa fastställer vi teman innan kursstarten som de sedan kan välja bland. Under åren har vi bland annat besökt Berlin, Manchester och Dublin och eftersom de förstnämnda är kända för att vara städer dit homo-, bi-, trans- och queerpersoner (HBTQ-personer) emigrerar, har jag fokuserat på HBTQ-personers rumsskapande i staden. Återigen upplevde jag att föreläsningar och seminarier varit uppskattade och att liknande stämning som under grundkursen rått. Kurslitteratur som behandlar sexualitet och samhällsplanering har även lagts till och flera av de

valbara ämnena har handlat om sexualitet och genus. Det innebär att sexualitet har varit centralt i undervisningen men ämnen som relaterar till sexualitet har dock undvikits av studenterna med två undantag, dels en termin då en grupp med en HBTQ-student valde ett ämne och dels en termin då en grupp valde ämnet efter att ha sett att ingen annan grupp valt ämnena. Eftersom undersökningarna genomförts i grupp ingår även flera handledningstillfällen och under dessa har speciellt manliga studenter funnit både ämnen och handledning oökväm. De verkar även vara ovana och oökväma med att använda ord som relaterar till sexuell läggning eller praktik. På efterföljande examenskurser är det inte heller någon förvåning att få väljer uppsatsförslag som relaterar till queer sexualitet.

Toleranspedagogik och problematisk kunskap

En pedagogisk analys av detta skulle kunna finna sin förklaring i tröskelkoncept och problematisk kunskap. Meyer och Land (2005) menar att det inom vissa discipliner finns hinder som måste överträdas för att kunna förstå viss kunskap och att dessa inte kan överkommas utan en signifikant personlig förändring, därav blir kunskapen problematisk. Vidare menar de att dessa hinder kan vara *”transformativa”*, *”ödterkalliga”* och *”integrativa”* (Meyer & Land 2005:373). Det är alltså först efter att man kommit över dessa hinder som dörren öppnas för en förståelse av tidigare gömda kopplingar och det är osannolikt att man återgår till en tidigare förståelse. De menar vidare att konceptuella hinder innebär *”en förändring i studenters subjekt-*

ivet, en ompositionering av jaget [fritt översatt]” (Meyer & Land 2005:374). Som exempel nämner de förstaårsstudenter i kulturella studier som arbetar med konceptet hegemoni och processen av att se sitt eget deltagande, något som kan relateras till den undervisningspraktik jag bedrivit. Under undervisningen om marginaliseringsprocesser har jag byggt på konceptet av den Andre (den *”som traditionellt blir marginaliserad och förtryckt på grund av kön, etnicitet/ras, sexualitet eller klass”*) (Bromseth, 2010:34) och illustrerat med konkreta exempel över hur Andra skapar rum för att finna fristad i olika städer. Konceptet har blivit problematiskt när studenterna själva har behövt koppla detta till makt och privilegier (och sitt eget deltagande). Det verkar som om jag i min undervisningspraktik inte lyckats att hjälpa studenterna att komma över detta hinder.

Problematiken kan ligga i den pedagogik jag utövat. Bromseth (2010) pekar ut två olika strategier som står i kontrast till varandra, toleranspedagogik och normkritisk pedagogik. Toleranspedagogiken syftar till att skapa kunskap om och förståelse för den Andre som definieras utifrån en heteronormativ syn på familjen med det vita heterosexuella medelklassparet som norm. Vad som saknas i denna pedagogik är utmaning av makt och privilegier mellan normpersonen och den Andre. Gränserna dem emellan förblir desamma och oproblematiserade. Studenter kan därigenom luta sig tillbaka och behöver inte ifrågasätta sitt eget deltagande i normaliseringsprocessen/andragörandeprocessen. Edemo (2010) driver detta argument vidare och menar att studenter som undervisas genom toleranspedagogiken till och med blir hjältar som *accepterar* de Andra och *lyssnar*

på deras särfrågor. Hon menar att problemet ligger i att frågan Varför? saknas och därav kan en kognitiv process och ett problematiserande av makt inte göras. Det är härigenom troligt att jag gjort mina studenter till hjältar både under föreläsningar och på seminarier. Under föreläsningarna har jag inte problematiserat *deras* roll i marginaliseringsprocesserna utan istället låtit dem bli huvudpersoner som lyssnar på hur de Andra marginaliseras. De har därför kunnat hålla sig utanför processen och har därigenom inte kunnat genomföra en full analys av makt, vilket tydliggjorts på tentamen. Kursbokens upplägg med studenter som exempel på de Andra i marginaliseringsprocesser har lyckats få studenterna att sätta sig in i de Andras marginalisering men inte att se sin position som problematisk. Problematiken tydliggörs när Hubbard (2008) av-exemplifierar sitt eget exempel genom att påpeka att studenter egentligen inte är marginaliserade eftersom de bara är så under en kort tid (och att de därmed är motsatsen – privilegierade). Det steget fungerar sämre för studenterna.

Samma pedagogik har jag med största sannolikhet praktiserat på fortsättningskursen. Där har jag, förutom liknande upplägg som på den andra kursen, adderat kurslitteratur och ämnen om sexualitet. Sexualitet kan därigenom ha fått statusen av att vara en särfråga, vilket tydliggjordes i val av ämnen då de endast valdes av den Andre eller av några i efterhand. Här ligger kärnan i problemet med toleransdiskursen – den skapar inte en förändring utan ett status quo där de Andra förblir särfrågor och där de Andra behöver normens tolerans. Edemo (2010) pekar på att risken med en sådan retorik är att den till och med

kan föda mer homofobi, islamofobi, köns- och klassförakt. Eftersom student är en temporal position kan kurslitteraturen också ge studenterna intrycket av att marginalisering är något av individen själv föränderligt och om man själv inte förändrar sig så får man *skylla sig själv*. Problematiken med undervisningen är alltså att den inte hjälper studenterna med att analysera sina positioner i marginaliseringsprocesser.

Normkritisk pedagogik och problematisk undervisning

Som alternativ till toleranspedagogiken föreslår Kumashiro (2002), Bromseth (2010) och Edemo (2010) en normkritisk pedagogik. Bromseth (2010) förklarar att en normkritisk pedagogik är grundad i en poststrukturalistisk syn på kunskap och identitet. Kunskap är härigenom något som ständigt skapas i maktdiskurser och kan inte hållas ifrån den maktstruktur som finns. Den är alltså ständigt föränderlig. Samma gäller för identitetskategorier som endast får mening i en viss (makt)ordning. Han förespråkar därför reflexivitet som den normkritiska pedagogikens viktigaste uppgift – att identifiera sin egen position i strukturen och reflektera över denna. I en sådan pedagogik blir studenter i normpositioner inte längre hjältar utan snarare förövre. För dem kan det bli en smärtsam process att se sig själva i detta nya perspektiv och Bromseth (2010) menar att det till och med kan leda till en ontologisk/epistemologisk kris där studenterna måste omvärdera tidigare kunskap och erfarenheter. Här blir det klart att normkritisk pedagogik inte bara relaterar till tröskelkoncept utan även till det Perkins kallar för ”*epistemologiska teorier av*

konceptuell svårighet [fritt översatt]” (Perkins, 2007:35). Han förklarar att dessa teorier är besvärliga för studenterna att förstå eller snarare acceptera eftersom den underliggande logiken/den ontologiska hållningen inte är förenlig med den hållning som de bygger sin förståelse på. Detta kan bero på abstraktionsnivån i teorin där högre abstraktion leder till större svårigheter för studenterna. Han pekar på att stegen från agent till allmän agent, från statiskt till dynamisk och från universell till konditional är större än vi tror, vilket relaterar väl till marginalisering där kropp och identitet är central. Om studenten har en förståelse av sin egen identitet som fast och oföränderlig kan kunskapen vara svår att ta till sig.

När en lärandeprocess som innebär en ontologisk/epistemologisk förändring sker menar Kumashiro (2002) att det antingen kan leda till en vilja att förändra sin självbild eller motstånd, speciellt om en normperson måste omförhandla sig själv från hjälte till förövare. När det handlar om att omförhandla identiteter är motstånd till och med ett förväntat gensvar (Bromseth, 2010). På detta sätt kommer alltså marginalisering (och privilegiering) in i klassrummet och det upphör att vara neutralt. Vissa kanske identifierar sig som normpersoner medan andra som de Andra. När dessa positioner kopplas ihop med makt kan det uppstå *”konsensus eller konflikt”* (Edemo, 2010:106). Kumashiro menar att detta kan leda till paradoxala situationer av *”lärande och avlärande där studenter är både fria (dvs. distanserade från de tankebanor de tidigare tänkt i, inte längre lika delaktiga i förtrycket) och fasta (dvs. intellektuellt paralyserade och i behov av att arbeta igenom deras känslor och tankar innan de kan*

gå vidare med den mer akademiska delen av lektionen) [fritt översatt]” (Kumashiro 2002:62). Edemo (2010) lägger fast att detta ställer helt nya krav på lärare att kunna agera både som provokatörer (vid konsensus) och konfliktanterare (vid konflikt) samtidigt som de måste förhandla mellan dem. En normkritisk lärare måste alltså även kunna förändra sin position under lärandeprocessen. Till en början kan läraren fungera som provokatör för att initiera en läroprocess där studenternas privilegium belyses men senare när de påbörjat processen måste läraren förändra sin position till en stödjande roll. Det betyder att positionalitet är en viktig fråga men som vi ska se härnäst är sådana diskussioner inget speciellt för en normkritisk pedagogik.

Positionalitet och det obekväma klassrummet

Inom kulturgeografien i den engelsktalande världen har det tidigare debatterats om fördelarna och nackdelarna med att som lärare ange eller dölja sina egna identitetspositioner och hur detta påverkar lärandeprocessen hos studenterna. Det är dock inte vilka identitetspositioner som helst som diskuteras. Valentine (1997) poängterar att diskussionen har handlat om HBTQ-lärare och huruvida de ska dölja eller ange sin sexualitet. Skelton (1997) framhäver att det beror på att vissa positioner är kroppsligt synliga (som kön och etnicitet) medan andra är dolda (som sexualitet) och att alla förutsätter att lärare är heterosexuella innan de får anledning att anta annat. Vidare belyser hon sin egen undervisningspraktik där hon valt att dölja sin sexualitet för studenterna och menar att hon genom detta

skapat en inkluderande lärandemiljö. Valentine (1997) resonerar att komma ut kan fungera som ett stöd för HBTQ-studenter medan det samtidigt kan skapa motstånd hos heterosexuella. Nast (1999) illustrerar hur detta motstånd kan uttryckas när man anger sexuell identitet. Vid undervisning på kurser där hon illustrerat HBTQ-rörelser använde studenterna kursutvärderingarna till att klaga på innehållet som omoraliskt.² På en annan kurs där hennes heterosexuella kollega och hon beslutade att ändra kurslitteraturen (till att inkludera material om sexualitet) ledde det endast till motstånd i hennes klass. Liknande upplevelser beskriver Knopp (1999:121) när han ser att vissa studenter och kollegor undviker honom och studenter som använder kursutvärderingar för att klaga på hans "besatthet" av sexualitet. Andra pedagoger har annorlunda erfarenhet. Elder (1999) menar att även om vi har flera identitetspositioner är det bara vissa som anses vara autentiska. I hans undervisningspraktik har han upplevt att hans position som sydafrikan inte ansetts autentisk eftersom han är vit medan hans position som HBTQ-person aldrig har ifrågasatts. Autenticitet diskuteras även av England (1999). Hon ser att hennes tidigare strategi av att dölja sin heterosexualitet har skapat förtroende hos HBTQ-studenter men samtidigt har hon upplevt sig som en förrädare eftersom hon inte delar deras marginalisering. Hon anser därför att det finns en fördel i att undervisa om heterosexuell hegemoni och inte marginaliserade grupper (som hon menar är två skilda saker). Även om denna debatt fortgår kan Miller och Lucal (2009) fungera som slutpunkt då de visar att det inte är så enkelt att lägga fast en strategi

utan menar att det är en kontextuell avvägning som måste göras beroende på vad syftet med att dölja eller ange position är. De menar exempelvis att för att belysa den heterosexuella normen kan båda strategierna vara användbara.

Även om dessa diskussioner relaterar till studenters lärandeprocesser så vill jag hävda att de sätter HBTQ-lärarna/studenterna i centrum. De problematiserar därmed inte de heterosexuellas positioner eller klassrummets gränser. Dowler (2002) som ser studenters lärandeprocesser som ytterst kroppsliga hör till undantagen. Hon använder en strategi i undervisningen som går ut på att problematisera identitet med hjälp av dikotomin nära/avlägsen. Genom att låta studenterna ta ställning till olika moraliska scenarier får hon studenterna att gå över tröskeln av förståelsen av makt och hegemoni. Hon använder först situationer på avlägsna platser där de får beskriva deras tänkta agerande men sedan ger hon samma situation i klassrummet där personerna från den första situationen nu är deras egna klasskamrater. Det hjälper studenterna att tänka reflexivt men det leder samtidigt till obekväma lärandemiljöer. Liknande strategi beskriver Ashutosh och Winders (2009) i deras praktik av att undervisa om orientalism. De försöker att lokalisera orientalism i studenternas vardagsliv genom att få dem att reflektera över aktuella situationer i deras närhet (men även aktuella avlägsna situationer). På så sätt bildas lärandesituationer som kan upplevas som provocativa för studenterna men i stället för att lämna studenterna arga eller frustrerade använde de reflektionsövningar där studenterna får möjlighet att reflektera över lärandesituationen och det material de använt. Trots det

kunde de inte undgå det obekväma klassrummet. I likhet med Kumashiro (2002), Bromseth (2010) och Edemo (2010) menar både Dowler (2002) och Ashutosh och Winders (2009) dock att det inte handlar om att undgå det obekväma klassrummet utan att omfamna det som möjlighet för lärande.

En likhet mellan ”positionalitetspedagogiken” ovan och den normkritiska pedagogiken är målet att skapa en förändring av samhället. Skillnaden ligger i hur denna förändring ska genomföras. Positionspedagogerna söker sätt att skapa lärandeaktiviteter och -miljöer som hjälper studenter att ta till sig makt- och hegemonikonceptet på kurser där de koncepten är centrala. Bromseth (2010) menar i stället att all undervisning bör präglas av en normkritisk pedagogik. Det betyder även att frågan om vilka som ska genomföra denna förändring uppstår. Nast (1999) argumenterar exempelvis för vikten av stöd från kollegor och institutioner till de som undervisar om sexualitet. En normkritisk pedagogik menar dock att *alla* ska ha som grund att kritisera de normer som råder. Det innebär ett behov att sexa lärandeplanen genom att inkludera andra sätt att se på världen än den normativa (England 1999). Likt Gy 2011 behöver vi inkludera andra sexualiteter i vår undervisning i ämnen som ekonomisk geografi, demografi och urban geografi och inte låta sexualitet bli en särfråga i socialgeografi. England (1999) poängterar vidare att det inte räcker med att inkludera sexualitet utan att vi även måste problematisera hur vi lär ut för att inte befästa de normer som råder. Exempelvis kan vi inte undervisa om kapitalismen utan att ifrågasätta dess bas av den reproduktiva normativa familjeenheten eller låta exkursioner i geografi determine-

ras av traditionella ekonomiska aktiviteter (Gibson-Graham 1999). De menar med andra ord att alla lärare måste föra en normkritisk pedagogik.

Slutsatser

Denna artikel tar sin utgångspunkt från två konkreta lärandesituationer där marginalisering varit ämnet och där studenterna haft svårt att förstå konceptet. Därför har jag ställt mig frågan hur jag kan undervisa om sexualitetens geografi utan att ändra kursplanen? I min analys placerar jag min tidigare undervisning under toleranspedagogiken. Denna pedagogik leder inte till läroprocesser där studenterna kan komma över de hinder och den problematiska kunskap som marginalisering och makt kan innebära. Kontrasten till toleranspedagogiken, den normkritiska pedagogiken, fokuserar i stället på just dessa hinder och är en väg att få studenterna att tänka reflexivt. Det kan dock resultera i motstånd och obekväma situationer och klassrum. Som lärare är det därför viktigt att vara beredd på att kunna hantera både konsensus och konflikter. Det leder in i den andra frågan för denna artikel om hur en öppen lärandemiljö, som tillåter diskussioner av sexualitet utan att studenter och lärare känner sig obekväma eller utsatta, kan skapas? Med en normkritisk ansats är den frågan fel ställd. Studenterna ska utmanas och känna sig obekväma, det är först då som de kan starta sin process i att överkomma de hinder som kunskapen ställer. Frågan behöver också omformuleras eftersom den indirekt syftar till hur lärandemiljön kan vara öppen för *de Andra*. En normkritisk ansats problematiserar dock de privilegie-

rade normpersonerna och lärandemiljön blir därför maktgörande för de Andra. Det leder till den sista frågan för denna artikel: hur man kan hantera lärares/studenters sexualitet i dessa situationer? Även denna fråga behöver omformuleras eftersom den syftar till hur man kan hantera *de Andras sexualitet*. Återigen kan fokus på normpersonernas sexualitet ge dessa studenter och lärare makt.

Det finns dock några punkter som den normkritiska pedagogiken inte berör. För det första förutsätter den att *alla* använder en normkritisk ansats i sin undervisning. Den berör inte det motstånd som kan finnas mot ansatsen. En del lärare kan fortfarande vara av åsikten att det material som används och de lärandeaktiviteter som används är neutrala. Andra kan fortfarande se den normkritiska pedagogiken som endast intressant för HBTQ-personer. Av detta kan man, något pessimistiskt, dra slutsatsen att det inte är troligt att alla kommer att ändra sin pedagogik till en normkritisk. Det är inte heller sannolikt att kurslitteraturen kommer att ändras. Edemo (2010) pekar exempelvis på att en normkritisk diskurs inte kan hållas ifrån en toleransdiskurs utan att de verkar parallellt. Det är också viktigt att påpeka att den förre förutsätter den senare. Om vi inte har en tolerans från början kan motståndet bli för stort för att föra den. Den kurslitteratur vi använder kommer till största delen från den engelsktalande världen och det är inte säkert att de alltid präglas av en toleransdiskurs och då inte heller en normkritisk. Vidare saknas en förståelse för den rädsla som lärare kan känna för att (in)föra en normkritisk pedagogik. De kan känna både en rädsla för att stämpas som den Andre eller för det obekväma

klassrummet. Inte bara i undervisningssituationerna utan även på institutionen om de ska propagera för en annan pedagogik. Allt detta försvårar (in)förandet av en normkritisk pedagogik på universitetet. För dessa följer några tips på hur en normkritisk undervisning kan se ut:

Förslag på lärandeupplägg

För att ändra fokus på kurserna kan man gå från hur individer marginaliseras till hur *alla skapar* marginalisering. Man kan även försöka att lokalisera marginaliseringen genom att ta in den i klassrummet. Föreläsningar kan vara en bra lärandeaktivitet men för att de ska få mening kan exempel på hur marginalisering går till som ligger studenterna nära användas. Jag har exempelvis använt mig av nära/avlägsset-exempel:

Marginalisering

Avlägsset: En kvinna går hem en sen kväll när det är mörkt och beslutar att ta vägen genom en park. I parken blir hon attackerad av en man som försöker att pressa ned henne till marken. Hon lyckas slå sig fri men undviker i framtiden den parken när det är mörkt. Skriv kort ned några rader om hur detta kan leda till en marginalisering och rummets (parkens) egenskaper.

Nära: En man (i klassen) går hem en sen kväll när det är mörkt och beslutar att ta vägen genom en park. Framför honom går en kvinna som verkar gå samma väg. Han märker snart att hon tittar ängsligt bakom ryggen och börjar gå snabbare. Skriv kort ned några rader om hur detta kan leda till marginalisering.

Avlägset: Två killar håller varandra i handen på väg hem från tunnelbanan en eftermiddag. I en undergång möter de ett tjejgäng som börjar skrika glåpord mot dem och knuffa dem. De slår sig loss och springer sista biten hem. Diskutera kort hur detta kan leda till marginalisering och rummets egenskaper.

Nära: Två killar håller varandra i handen på väg hem från tunnelbanan en eftermiddag. I en undergång möter de dig och dina tjejkompisar. Eftersom du vill visa dem stöd ler du mot dem. De släpper då varandras händer. Diskutera kort hur detta kan leda till marginalisering.

Boendesegregation

Avlägset: Nära 400 000 personer står i Stockholm stads bostadskö. Kötiden för en lägenhet i innerstaden eller närförort numera i många fall över 20 år. Diskutera hur detta system kan påverka segregationen i Stockholm.

Nära: Du bor i Rinkeby och har stått i Stockholm stads bostadskö i 10 år. Eftersom du vill flytta ihop med din partner söker du lägenhet och får ett erbjudande om lägenhet på Södermalm (efter bara 10 år!). Ni beslutar att ta den. Diskutera hur detta kan påverka segregationen i Stockholm.

Gentrifiering

Avlägset: I Manzese (ett slumområde i Dar es Salaam) fanns det tidigare varken vägar eller möjligheter för dagvatten att rinna av, vilket tidvis ledde till översvämningar i vissa delar. UN-Habitat beslutade därför att rusta upp området genom att bygga vägar med dräneringsdiken i området och ersätta de husägare vars hus revs. Efter några år kunde observeras att andra

hus revs och ersattes med nya höghus. Diskutera hur detta kan ha lett till gentrifiering och vilka processer som ligger bakom.

Nära: Som student flyttar du till Gröndal som har ett lite ruffigt rykte men ändå överkomliga lägenheter. Under dina studier träffar du en partner som flyttar in och ni adopterar ett barn. Efter studierna får ni båda jobb på Sweco som konsulter och måste nu stiga upp tidigt på morgonen. Problemet är att lokalen under er inhyser en pub med uteservering som först stänger efter midnatt. Efter lyckade samtal med hyresvärderna får ni honom att stänga uteserveringen. Diskutera hur detta kan leda till gentrifiering.

Förhoppningsvis leder detta till intressanta diskussioner där studenterna börjar problematisera både makt och privilegier i relation till rummet. För att få studenterna att även analysera och finna lösningar är det även möjligt att använda problembaserad inläring (PBI), en idé som jag ännu inte fått möjlighet att pröva. Situationerna ovan kan då fungera som konkreta problem där studenterna ska finna olika lösningar. Studenterna kan sedan få reflektera över vilka effekter olika lösningar kan få. Som efterarbete är det även att rekommendera att låta studenterna reflektera över det som sagts under lärandeaktiviteterna, gärna med avseende på hur examinationen är uppbyggd. Detta dels för att inte lämna dem ensamma i sina läroprocesser och dels för att ge formativ feedback som leder dem i rätt riktning mot kursmålen.

Noter

1. På grundkursen i geografi får studenterna sex föreläsningar om olika områden inom kulturgeografi: ekonomisk geografi, urban geografi, rural geografi, social geografi, politisk geografi samt natur/samhälle.

2. Här är det viktigt att påpeka att kursutvärderingar är en central del vid meritering på universitet i USA.

Referenser

- Ashutosh, Ishan & Jamie Winders (2009) Teaching orientalism in introductory human geography, *Professional Geographer* 61(4): 547–560.
- Bell, David & Gill Valentine (1995) *Mapping Desire: Geographies of Sexualities*, Routledge: London.
- Bromseth, Janne (2010) Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andre till queer pedagogik, i J Bromseth & F Darj (red) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*, Centrum för genusvetenskap: Uppsala.
- Browne, Kath; Jason Lim & Gavin Brown (2007) *Geographies of Sexualities: Theory, Practices and Politics*, Ashgate: Farnham.
- Dowler, Lorraine (2002) The uncomfortable classroom: Incorporating feminist pedagogy and political practice into world regional geography, *Journal of Geography* 101(2): 68–72.
- Edemo, Gunilla (2010) Att bota en fördom eller undersöka en föreställning - om systembevarande och systemförändrande demokratiarbete, i J Bromseth & F Darj (red) *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*, Centrum för genusvetenskap: Uppsala.
- Elder, Glen Strauch (1999) 'Queering' boundaries in the geography classroom, *Journal of Geography in Higher Education* 23(1): 86–93.
- England, Kim (1999) Sexing geography, teaching sexualities, *Journal of Geography in Higher Education* 23(1): 94–101.
- Gibson-Graham, Julie (1999) Queer(y)ing capitalism in and out of the classroom, *Journal of Geography in Higher Education* 23(1): 80–85.
- Hubbard, Phil (2008) Social inequalities and spatial exclusions, i P W Daniels (red) *An Introduction to Human Geography*, Pearson Education Limited: New York.
- Ingram, Gordon Brent; Anne-Marie Bouthillette & Yolanda Retter (1997) *Queers in Space: Communities, Public Places, Sites of Resistance*, Bay Press: Seattle.
- Johnston, Lynda & Robyn Longhurst (2010) *Space, Place, and Sex: Geographies of Sexualities*, Rowman & Littlefield: Lanham.
- Knopp, Lawrence (1999) Out in Academia: the queer politics of one geographer's sexualisation, *Journal of Geography in Higher Education* 23(1): 116–123.
- Kumashiro, Kevin (2002) *Troubling Education: Queer Activism and Anti-Oppressive Education*, Routledge: New York.
- Meyer, Jan & Ray Land (2005) Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning, *Higher Education* 49(3): 373–388.
- Miller, Andrea & Betsy Lucal (2009) The pedagogy of (in)visibility: Two accounts of teaching about sex, gender, and sexuality, *Teaching Sociology* 37(3): 257–268.
- Nast, Heidi (1999) 'Sex', 'Race' and multiculturalism: critical consumption and the politics of course evaluations, *Journal of Geography in Higher Education* 23(1): 102–115.
- Perkins, David (2007) Theories of difficulty, i N J Entwistle & P Tomlinson (red) *Student Learning and University Teaching*, The British Psychological Society: Leicester.
- Skelton, Tracey (1997) Issues of sexuality in the teaching space, *Journal of Geography in Higher Education* 21(3): 424–431.
- Skolverket (2013) Gy 2011, Läroplan för Geografi, www.skolverket.se (17 juli).
- Valentine, Gill (1997) Ode to a geography teacher: Sexuality and the classroom, *Journal of Geography in Higher Education* 21(3): 417–424.
- Valentine, Gill (1996) Lesbian production of space, i N Duncan (red) *Bodyspace: Destabilizing Geographies of Gender and Sexuality*, Routledge: London.

Thomas Wimark är doktorand vid Kulturgeografiska institutionen, Stockholms universitet.
E-post: thomas.wimark@humangeo.su.se