



Att tolka och praktisera jämställdhet i förskola och grundskola

Slutrapport av projektet Forskningsbaserad samverkan – med målet att
förbättra jämställdhetsarbetet i Askersunds kommuns förskolor och
grundskolor

Tobias K. Axelsson

2019-08-21

Innehåll

| | |
|---|----|
| 1. Inledning..... | 1 |
| 2. Jämställdhet på nationell, regional och kommunal nivå | 3 |
| 3. Forskningsdesign..... | 5 |
| 3.1 Teoretiska perspektiv..... | 5 |
| 3.2 Metoder, material och analysprocess..... | 6 |
| 3.3 Etiska överväganden..... | 7 |
| 4. Resultatredovisning..... | 9 |
| 4.1 Elevers uppfattningar av jämställdhet..... | 9 |
| 4.2 Pedagogers uppfattningar av jämställdhetsuppdraget..... | 10 |
| 4.3 Pedagogers jämställdhetspraktiker | 13 |
| 4.4 Jämställdhet i förvaltningens kvalitetsplaner och resultatrapport | 17 |
| 5. Diskussion | 19 |
| 5.1 Utbildning <i>som</i> jämställdhet | 19 |
| 5.2 Utbildning <i>om</i> jämställdhet..... | 19 |
| 5.3 Utbildning <i>för</i> jämställdhet | 20 |
| 6. Rekommendationer..... | 21 |
| Referenser..... | 23 |

1. Inledning

Askersunds kommun har av Regionalt utvecklingscentrum, Örebro universitet, beviljats projektmedel för vetenskapligt stöd till projektet *Forskningsbaserad samverkan* (Örebro universitet 2018). Målet med stödet är att utveckla Askersunds kommuns jämställdhetsarbete i förskola och grundskola. Barn- och utbildningsförvaltningen i Askersunds kommun har använt projektmedlen för att anställa mig, Tobias K. Axelsson, fil. dr i genusvetenskap och verksam vid lärarutbildningarna på Örebro universitet, för att genomföra en forskningsstudie. Med denna rapport avslutas projektet, och jag hoppas att kommunen har nytta av de resultat och rekommendationer som finns i rapporten.

Denna rapport har tre målgrupper: politiker, skolledare och pedagoger i förskola och grundskola. För politiker är rapporten relevant då den kan användas som underlag för att formulera politiska mål och för att fatta strategiska beslut. Skolledare kan använda rapportens resultat för att sinsemellan utveckla arbetet med att leda och följa upp jämställdhetsarbete. Pedagoger kan använda resultaten som ett redskap för kollegialt lärande och självreflektion.

Syftet med denna rapport är att beskriva och problematisera hur jämställdhet uppfattas och hur jämställdhetsarbete bedrivs i Askersunds kommuns förskolor och grundskolor. Utifrån de möjligheter och hinder som rapporten tar upp beträffande jämställdhetsarbetet, ges rekommendationer på hur Barn- och utbildningsförvaltningen kan förbättra sitt arbete med att jämställdhetsintegrera sina förskole- och grundskoleverksamheter.

Rapporten baserar sig på följande forskningsfrågor:

1. Vilka förståelser och upplevelser av jämställdhet och ojämställdhet har elever?
2. Hur uppfattar pedagoger sitt jämställdhetsuppdrag?
3. Hur praktiserar pedagoger sitt jämställdhetsuppdrag?
4. Vilka förståelser finns av jämställdhet i centrala dokument om förskola och grundskola på kommunal nivå?

Efter denna inledning följer, i kapitel 2, bakgrundsinformation om förskolans och grundskolans jämställdhetsuppdrag. I kapitel 3 redogörs för hur undersökningen genomförts. I kapitel 4 presenteras resultaten på de forskningsfrågor som redovisades ovan, med särskilt fokus på frågorna om hur pedagoger uppfattar och praktiserar sitt jämställdhetsuppdrag. I kapitel 5 diskuteras dessa resultat utifrån tre överlappande perspektiv på utbildning som, om och för jämställdhet. Avslutningsvis ges i kapitel 6 rekommendationer till politiker, skolledare och pedagoger.

Då detta är en rapport som i första hand vänder sig till Askersunds kommun redogör jag inte för några övergripande fakta om kommunen eller dess organisation av förskola och grundskola. För sådan information hänvisas till Askersunds kommuns webbplats eller de rapporter och resultat som löpande produceras av Barn- och utbildningsförvaltningen.

2. Jämställdhet på nationell, regional och kommunal nivå

Att jämställdhet ska främjas i såväl förskola som grundskola regleras på nationell, regional och kommunal nivå, om än på olika sätt. Beträffande den *nationella* nivån uttrycker skollagen och läroplanerna för förskola och grundskola att jämställdhet är ett grundläggande värde som verksamheterna måste vara förankrade i och förmedla (SFS 2010:800; Skolverket 2011: 5, 2018: 5). Vidare ska såväl förskola som grundskola verka för jämställdhet genom att ge barn och elever möjligheten att göra val oberoende av könstillhörighet och att, med stigande ålder, utveckla kunskap om samhällets ojämställda könsmonster (Skolverket 2011: 7, 2018: 7–8, 12, 15–16). Sådana formuleringar ligger i linje med den nationella jämställdhetspolitiken, där utbildning ges en viktig roll. Sedan 2016 är jämställd utbildning ett av delmålen i jämställdhetspolitiken, som i sin helhet syftar till att ”kvinnor och män ska ha samma makt att forma samhället och sina egna liv” (Regeringen 2016: 65). Problemet är inte, som den senaste regeringsskrivelsen på området konstaterar, ”den formella tillgången till utbildning”. I stället pekar skrivelsen på ”ojämställda förutsättningar, möjligheter och villkor i samband med utbildning” (Regeringen 2016: 76).

Därtill finns det i kursplanerna för ett flertal ämnen formuleringar om sådant som kön, jämställdhet och sexualitet. Framförallt är det i ämnena biologi, hem- och konsumentkunskap och i SO-ämnena som jämställdhet eller jämställdhetsrelaterade frågor skrivs fram. I hem- och konsumentkunskap, religion och samhällskunskap ges jämställdhet en viktig plats i ämnenas syfte. Gemensamt för dessa ämnen är att elever förväntas tillägna sig kunskap om könsrelaterade sakförhållanden (så som arbetsfördelning i hemmet, livsåskådningar och samhällsförändringar), och ges möjlighet att reflektera över sådana sakförhållanden (Skolverket 2011: 41, 215, 224). Jämställdhet skrivs också fram som en del av det centrala innehållet i flera ämnen. Ett exempel är att jämställdhet ska behandlas i relation till frågor om identitet, sexualitet och reproduktion i biologiundervisningen (Skolverket 2011: 166, 168). Ett annat exempel är att jämställdhet ska behandlas som begrepp, som livs- och moralfråga och som historisk fråga i SO-undervisningen (Skolverket 2011: 197, 206, 209, 216, 218–219, 225, 229). Oavsett om ett ämne har jämställdhet inskrivet som en del av syftet eller det centrala innehållet i sina kursplaner ska rektor främja att jämställdhet, och andra ämnesövergripande kunskapsområden, integreras i undervisningen (Skolverket 2011: 17).

På *regional* nivå, i Örebro län, finns åtminstone två relevanta dokument som berör jämställdhetsarbete i förskola och grundskola. Ett av målen i Örebro läns jämställdhetsstrategi är att ”utbildningsanordnare ska ha kunskaper om och rutiner för att främja jämställdhet” (Länsstyrelsen i Örebro län 2017: 18) och i ett skolsamverkansdokument som länets kommuner står bakom pekas betygsskillnader mellan flickor och pojkar ut som en angelägen fråga (Region Örebro län 2016, s. 10–11).

På *kommunal* nivå, i Askersunds kommun, har Barn- och utbildningsförvaltningen sedan 2016 tagit initiativ till att integrera jämställdhet, tillsammans med andra jämlikhetsfrågor, i olika utbildningsverksamheter, framförallt i förskolan (Intervju 2018-09-11; Möte 2019-01-29). Två av förvaltningens tjänstepersoner har utbildat sig till genuspedagoger och har varit drivande i arbetet, till exempel genom att arrangera och ge föreläsningar, söka medel från nationella och lokala finansiärer samt genom att utvärdera skolresultat och förekomst av trivsel, kränkningar och frånvaro med hjälp av enkäter och könsuppdelad statistik (Jöesaar & Weiss 2018; Möte 2019-01-29). Av Barn- och utbildningsnämndens protokoll från och med 2014-02-10 till och

med 2019-06-12 framgår att jämställdhet och andra jämlikhetsfrågor tidvis berörs (Askersunds kommun 2017, 2018). Jag har dock inte funnit att det från nämndens sida har formulerats några politiska mål rörande hur jämställdhetsarbete i förskola och grundskola ska bedrivas, vad det ska leda till och hur det ska följas upp. Inte heller i den utredning av kommunens förskolor, grundskolor, grundsärskola och fritidshem som konsultföretaget Sweco presenterade 2018, finns några jämställdhetsaspekter redovisade (Sweco Society 2018). I förvaltningskontorets egen förteckning av utvecklingsområden för läsåret 2019/2020 framgår dock att det ska bedrivas ett arbete för ”minska[de] omotiverade könsskillnader samt ökad jämlikhet och kunskap kring normer” (Askersunds kommun 2019).

Avslutningsvis menar jag att förskolans och grundskolans styrdokument är relativt tydliga beträffande jämställdhetsuppdragets natur. Som jag ser det uttrycker styrdokumenterna tre överlappande principer:

- 1) Utbildning *som* jämställdhet. Enligt denna princip är jämställdhet ett värde som ska präglade förskolans och grundskolans verksamheter.
- 2) Utbildning *om* jämställdhet. Här ses i stället jämställdhet och näraliggande frågor om kön, sexualitet och makt som ett kunskapsinnehåll.
- 3) Utbildning *för* jämställdhet. Enligt detta perspektiv förväntas förskola och grundskola, i slutändan, bidra till ett jämställt samhälle i enlighet med jämställdhetspolitikens mål.

Vad styrdokumenterna inte föreskriver är hur en skolhuvudman exakt ska gå till väga i sitt jämställdhetsarbete: från problemformulering till uppföljning. Här finns det utrymme för Askersunds kommun och andra skolhuvudmän att vara kreativa. I kapitel 5 kommer jag att diskutera studiens resultat utifrån utbildning som, om och för jämställdhet.

3. Forskningsdesign

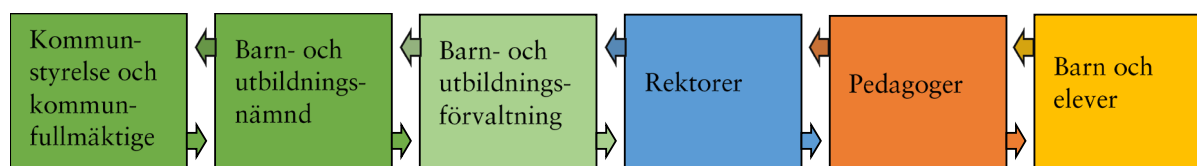
Här beskrivs först studiens teoretiska utgångspunkter. Därefter beskrivs de datainsamlingsmetoder som använts, vilket material som har samlats in och hur detta material har analyserats. Slutligen redogörs för etiska aspekter.

3.1 Teoretiska perspektiv

Studien utgår från fyra kompletterande teoretiska perspektiv: 1) den kommunala styrkedjan, 2) barns/elevs och pedagogers perspektiv, 3) jämställdhet som tom beteckning och levd erfarenhet, 4) en intersektionell förståelse av kön som relationellt görande.

För det första tar studien utgångspunkt i den kommunala styrkedjan med avseende på förskola och grundskola.

Figur 1: Den kommunala styrkedjan för förskola och grundskola



Barn/elever och pedagoger, de grupper som denna studie fokuserar på, befinner sig längst bort från de politiska, strategiska, organisatoriska och ekonomiska beslut som fattas i kommunen. En effektiv styrning av jämställdhet kännetecknas av att problem (det vill säga olika typer av ojämställdheter) är tydligt definierade, att styrkedjans alla led känner till dessa och samarbetar för att uppnå jämställdhet (Nationella sekretariatet för genusforskning 2017).

För det andra utgår studien, relaterat till den kommunala styrkedjan, från barns och elevs perspektiv och från pedagogers perspektiv. Med ”barn” avses de som är inskrivna i förskolan och med ”elever” avses de som går i grundskolan. Som teoretiskt perspektiv skiljer sig barns och elevs perspektiv från ett barn- och elevperspektiv. Både pedagoger och andra vuxna kan visserligen ha ett barn- och elevperspektiv på hur jämställdhetsarbete bedrivs, men genom att ha vistats bland och talat med elever under en viss tid hoppas jag att jag har skapat mig en förståelse av dessa frågor utifrån elevs egna perspektiv (jämför Halldén 2003).

Vidare bygger studien på pedagogers perspektiv. Med ”pedagoger” avses alla personalkategorier som arbetar med undervisning, omsorg och stöd gentemot barn och elever i förskola och grundskola, till exempel förskollärare, barnskötare, lärare och resurspedagoger. Detta perspektiv används för att fokusera på pedagogers unika position i den kommunala styrkedjan. Pedagoger är dels länkade till de ekonomiska, organisatoriska, strategiska och politiska beslut som tas av rektor, skolchef och nämnd. Dels är de länkade till barn, elever och föräldrar i samband med att jämställdhet ska implementeras och förverkligas genom såväl konkret ämnesinnehåll som vardaglig pedagogisk-didaktisk och socio-emotionell praktik (Gannerud 2003). Resultaten i denna rapport präglas särskilt av pedagogers perspektiv, då det varit enklare för mig att närma mig pedagogers föreställningsvärldar snarare än barns och elevs.

För det tredje betraktar jag jämställdhet som en tom beteckning och en levd erfarenhet. Det betyder att jämställdhet kan fyllas med olika innebörder och att det kan levas och uppfattas på olika sätt (Rönblom 2011). Med stigande ålder och större förtrogenhet med samhälleliga och abstrakta resonemang skapar sig människor uppfattningar om jämställdheter och ojämställdheter som kan verbaliseras. Men detta är bara ett sätt varigenom barn, elever och pedagoger kan fylla jämställdhetsbegreppet med innebörder. Ett annat sätt att identifiera de betydelser som jämställdhet förknippas med, eller hur jämställdhet ”görs”, är att urskilja de levda erfarenheter som människor har (Johansson 1999). Detta teoretiska förhållningssätt lägger vikt vid subjektiva intryck och erfarenheter av världen, snarare än på officiella definitioner av jämställdhet som politikområde eller jämställdhetsintegrering som implementeringsfråga.

För det fjärde förstås kön som en social realitet och som ett relationellt görande. Att kön är en social realitet innebär att kön är en relativt stabil social struktur och kategori. Att kön är ett relationellt görande innebär att kön görs olika i skilda sammanhang. Dessa perspektiv innebär sammantaget att det är de interaktions- och situationsbundna aspekterna av könsgöranden, i relation till jämställdhet, som betonas i studien (se Axelsson 2019 för en mer utförlig beskrivning av detta). Slutligen har jag ett intersektionellt synsätt på kön, vilket betyder att kön förstås i relation till andra ojämlikhetsgrunder (Walby, Armstrong & Strid 2012). I denna studie är framförallt ålder och etnicitet betydelsefulla ojämlikhetsgrunder jämte kön, då dessa faktorer ofta togs upp av studiens deltagare under observationer och intervjuer.

3.2 Metoder, material och analysprocess

Studien är kvalitativ, etnografisk och använder sig av observationer och intervjuer som främsta datainsamlingsmetoder. För att få en någorlunda god bild av människors vardag har jag behövt vara på plats, med min kropp och med mina sinnen, och genom personliga möten skaffa mig kunskap om hur jämställdhet upplevs och praktiseras. I etnografiska studier är det viktigt att etablera kontakter med och att få förtroende hos forskningspersoner (Hammersley & Atkinson 2007). Av denna anledning gjorde jag, i samråd med skolledare och tjänstpersoner, ett urval av klasser och grundskolor att observera samt ett urval av intervjupersoner i både förskola och grundskola (Möte 2018-12-06). Jag har alltså strävat efter att få ett heterogent urval (Palinkas 2015 med flera), snarare än ett heltäckande urval, utifrån följande kriterier: geografisk spridning (rektorsområden och förskoleområden); ålder (på barn och elever); könstillhörighet, nationell bakgrund, etnicitet, språk och könssammansättning (bland pedagoger och verksamheter).

Studiens material består i sin helhet av:

- Fältanteckningar från 28 observationstillfällen: sex dagar i en andraklass på Skola A (F-5-skola), fem dagar i en femteklass på Skola B (F-5-skola), två dagar i en femteklass på Skola D (F-5-skola), sex dagar i en sjätteklass på Skola C (6-9-skola), tre dagar i en niondeklass på Skola C (6-9-skola) och sex dagar med så kallad skuggning av två pedagoger på Skola C (6-9-skola).
- Skriftliga sammanfattningar av nitton intervjuer: två gruppintervjuer med arbetslag på Skola A och Skola B; två enskilda intervjuer med pedagoger på Skola A och Skola B (två kvinnor); tre enskilda intervjuer med pedagoger på Skola C (tre kvinnor och en

man); åtta intervjuer (vissa enskilda, andra i grupp) med sexton pedagoger på åtta förskolor (alla kvinnor); fyra intervjuer (vissa enskilda, andra i grupp) med åtta elever i årskurs nio (fyra flickor, fyra pojkar).

- Sju dokument från Barn- och utbildningsförvaltningen: dels sex kvalitetsplaner för samtliga skolor och förskolor 2017–2019 (Ekblom 2018; Gunnarsson 2018; Persson 2018; Rönnklint 2018; Thomas 2019; Åkerstedt & Dahlgren 2018), dels dokumentet *Övergripande resultatrapport 2017–2018* (Lehn & Jöesaar 2018).

Under observationerna var jag i huvudsak baserad i en klass i taget. Jag gjorde skriftliga noteringar utifrån studiens forskningsfrågor då jag följde elevernas undervisning. Jag presenterade mig alltid för den aktuella elevgruppen vid observationernas början och markerade tydligt för eleverna när min observationsperiod var slut.

Intervjuerna är i huvudsak ostrukturerade. Jag initierade olika samtalsämnen under intervjuerna med både pedagoger och elever, så som skolresultat, arbetsmiljö, erfarenheter av ojämställdhet, bra exempel på jämställdhet och önskemål till skolledare och politiker. Dock är ingen annan intervju någon annan lik. Detta är en medveten strategi för att få ett så variationsrikt material som möjligt. Av tidsskäl har intervjuerna inte spelats in eller transkriberats. Däremot skickade jag efter varje genomförd intervju en skriftlig sammanfattning till intervjupersonerna. Bara i ett fall ville en intervjuperson göra revideringar i sammanfattningen.

De analyserade dokumenten har valts ut i samråd med kommunens kvalitetsstrateg. Dokumenten fungerar som ett komplement till det material som genererats genom observationer och intervjuer. Innehållet i dokumenten, inklusive dess skrivningar om jämställdhet, är officiellt och formellt. Detta skiljer sig från de mer inofficiella och informella förståelser av jämställdhet som materialet i övrigt innehåller.

Materialet har analyserats med hjälp av analysmetoden kvalitativ innehållsanalys (Schreier 2012). Materialet har kodats med hjälp av forskningsfrågor och teoretiska perspektiv. I den slutgiltiga kategoriseringen och tematiseringen av materialet har jag strävat efter att synliggöra skillnader, överlappande perspektiv och motsättningar, då jag tror att det finns mycket att lära av att läsa resultaten utifrån de olikheter som framkommit i analysen.

3.3 Etiska överväganden

Tillträde till Askersunds kommuns förskolor och skolor gavs av skolchef. Inför att jag skulle observera skolklasser skickades information om min närvaro och syftet med observationerna till vårdnadshavare med hjälp av mentorer eller annan personal på skolorna.

För att kunna använda det insamlade material från observationer i forskningssyfte, vid sidan av denna rapport, har jag följt gängse forskningsetiska regler (se Vetenskapsrådet 2017). Jag inhämtade informerat samtycke från vårdnadshavare (eller av elever själva i de fall är femton år eller äldre) för elever i fyra av de fem observerade klasserna. Bara ett fåtal vårdnadshavare avstod från att låta barnen medverka i studien i forskningssyfte. Oavsett om vårdnadshavarna gav sitt medgivande eller inte iakttog jag hela tiden försiktighet i mina kontakter med eleverna. Jag strävade efter att läsa av deras verbala och ickeverbala signaler, att värna om deras integritet och att inte knyta dem till mig på ett personligt plan.

För de intervjuer som genomfördes med pedagoger och elever inhämtades också informerat samtycke för att få använda materialet i forskningssyfte. I några få fall har samtycket lämnats muntligt, men i de flesta fall har samtycket lämnats skriftligt.

I analys- och skrivprocessen har jag strävat efter att försöka tolka personers handlingar, intentioner och utsagor utifrån deras egna premisser. Detta är inte enkelt. Däremot är det en viktigt etisk princip, då min roll som forskare och skribent i denna rapport är att skildra andra människors förståelse och förverkligande av förskolans och skolans jämställdhetsuppdrag.

En avslutande etisk aspekt har att göra med de medverkandes integritet. Det är bara jag som har haft tillgång till studiens material. Och som det kommer att framgå i rapporten lämnas väldigt lite information om platser och personer. Alla förekommande platser och medverkande personer är avidentifierade.

4. Resultatredovisning

Följande resultatredovisning utgår från de fyra forskningsfrågor som presenterades i rapportens inledande avsnitt:

1. Vilka förståelser och upplevelser av jämställdhet och ojämsälldhet har elever?
2. Hur uppfattar pedagoger sitt jämställdhetsuppdrag?
3. Hur praktiserar pedagoger sitt jämställdhetsuppdrag?
4. Vilka förståelser finns av jämställdhet i centrala dokument om förskola och grundskola på kommunal nivå?

4.1 Elevers uppfattningar av jämställdhet

De datainsamlingsmetoder som användes gjorde det inte möjligt att undersöka förskolebarns uppfattningar om jämställdhet. Av etiska och praktiska skäl valde jag bort att göra observationer av och intervjuer med barn i förskolan. Däremot har jag, under mina observationer i grundskolan, samtalat med elever framförallt i årskurs två, fem och nio. Ett antal elever i årskurs nio har jag dessutom intervjuat på ett mer strukturerat vis (se kapitel 3 om forskningsdesign). Det är de senare intervjuerna som ligger till grund för de resultat som presenteras här, där jämställdhet uppfattas som en självklar rättighet och som ett svåruppnått tillstånd.

Det första och mest genomgående mönstret är att jämställdhet uppfattas, oberoende av intervjupersonernas könstillhörighet, som en *självklar rättighet*. Det beskrivs som ett önskvärt tillstånd och som något såväl flickor som pojkar har rätt till. I en elevintervju framhåller till exempel en tjej att det är viktigt att lärare är rättvisa. Hon berättar att en lärare som varit tydlig i sin betygsättning, genom att sätta ”det ni förtjänar”, blev uppskattad av hennes klass. I en annan elevintervju påtalar en kille vikten av att alla elever kan umgås med och arbeta med alla, oavsett könstillhörighet och oberoende varifrån man kommer. Han säger att det är viktigt att känna sig trygg med alla men att man för den skull inte behöver vara vänner utanför skolan.

Under intervjuerna frågade jag eleverna om de kunde ge exempel på undervisning om jämställdhet som de deltagit i. De exempel som framkommer i intervjuerna är följande: kroppsideal (idrott och hälsa), kvinnors och mäns ställning i världen (geografi och samhällskunskap), kvinnors rösträtt (historia), feminism som ideologi (samhällskunskap). Att få kännedom om jämställdhetsfrågor såsom dessa kan möjligen också ses som en självklar rättighet, likväl som att alla elever ska känna sig trygga och rättvist bemötta oavsett könstillhörighet.

De exempel som ges ovan kanske framstår som självklarheter. Men mot bakgrund av att jämställdhet också talas fram som ett *svåruppnått tillstånd* i elevintervjuerna så är de inte självklara. De svårigheter, eller hinder för jämställdhet om man så vill, som framhålls i detta andra huvudsakliga mönster i elevintervjuerna kan relateras till följande områden: samhälleliga förväntningar, lärares bemötande och bedömningar samt elev-elev-relationer.

Samtliga intervjuer behandlar på ett eller annat sätt olika *förväntningar* på flickor och pojkar. Två av de intervjuade killarna, som har ett intresse för motorer och bilar, berättar att de jämför sig själva med dem i grannkommunen som de beskriver som ”finare”. En av dem ger uttryck

för att han inte behöver bry sig om skolan för att han ”ändå bara” ska gå ett yrkesförberedande program. I alla intervjuer framkommer att tjejer förväntas prestera bra i skolan, även om ingen säger att det är skolan som sådan som förväntar sig mer av tjejer än av killar. Det är nästan som om denna föreställning lever sitt eget liv.

Även pedagogers *bemötande och bedömningar* behandlas i samtliga intervjuer. Även om jag ”bara” har genomfört fyra intervjuer med sammanlagt åtta elever, är de erfarenheter som framträder sinsemellan väldigt olika. Medan någon talar om att tjejer och killar blir rättvist bemötta, talar andra om att antingen killar eller tjejer kan favoriseras av lärare. De vanligaste exemplen på mina frågor om det är rättvist mellan tjejer och killar i skolan handlar om att killar i någon mån missgynnas. De exempel som ges av både tjejer och killar är att lärare inte ser killar lika mycket, att tjejer får mer och bättre hjälp och att tjejers prestationer värderas högre även när killar presterar lika bra. En kille berättar till och med att han aldrig blivit omtyckt i skolan, i alla fall inte innan han började högstadiet. Samtidigt påtalas det i alla intervjuer att killar, på gruppnivå, inte lägger ner lika mycket tid som tjejer på skolarbetet. Att tjejers prestationer värderas högre och att killar inte lägger ner lika mycket tid på skolarbetet, talas alltså fram parallellt i intervjuerna.

Gällande *elev-elev-relationer* framkommer det i intervjuerna att vissa tjejer fungerar som hjälpredor åt vissa killar. Ingen nämner dock något exempel på motsatsen. Hur vanligt detta är kan jag inte avgöra, men som fenomen är det ett tydligt exempel på en form av en heterosexuellt präglad könsarbetsdelning där killar gör sig själva beroende av tjejer för att lyckas med sina studier. Vidare uttrycker de flesta intervjuade eleverna att det är önskvärt att kunna umgås med andra elever oberoende av könstillhörighet. Inga av de intervjuade eleverna kan ge exempel på att de skulle ha sett eller själva upplevt sexuella trakasserier från någon annan elev. Däremot förekommer berättelser om kränkningar av individer eller särhållande av grupper på basis av religion eller hudfärg.

Sammanfattningsvis är det viktigt att säga att redovisningen av jämställdhet och ojämställdhet bland elever baserar sig på *upplevelser* såsom de framställs i intervjusituationen. Jag har inte undersökt elevers upplevelser i förhållande till befintlig statistik eller i relation till pedagogers upplevelser. I stället har jag presenterat ett urval av erfarenheter utifrån elevers perspektiv. Mångfalden av upplevelser bland elever indikerar att det finns ett behov av att synliggöra fler upplevelser än de som framkommer i denna relativt begränsade resultatredovisning.

4.2 Pedagogers uppfattningar av jämställdhetsuppdraget

Hur pedagoger uppfattar jämställdhetsuppdraget redovisas här i tre teman: vilken *inställning* pedagoger har till uppdraget, vilka *tolkningar* de gör av uppdraget och på vilka sätt jämställdhet kan ingå i ett professionellt *förhållningssätt*.

En inställning som ger jämställdhetsuppdraget legitimitet

Under mina observationer och intervjuer av pedagoger framkommer nästan enbart *positiva attityder* inför förskolans och grundskolans jämställdhetsuppdrag. Positiva attityder uttrycks till exempel vid mina besök och intervjuer på förskolor där pedagoger ofta beskriver att deras intresse för genus- och jämställdhetsfrågor väckts i samband med utbildningar och när de getts möjligheter till självreflektion. Ett annat exempel kan hämtas från ett av de arbetslagsmöten jag

deltagit i. På den aktuella F-5- skolan berättar flera pedagoger om sin strävan efter att ge eleverna andra bilder av flickor och pojkar jämfört hur de framställs i populärkulturen.

En *öppenhet* inför egen okunskap och eventuella tillkortakommanden visas också. Särskilt vanligt är detta bland de intervjuade pedagogerna i förskolan, som ofta talar om att de i samband med att de deltagit i fortbildning märkt att de inte kan så mycket som de på förhand trott om exempelvis bemötandefrågor. Pedagoger i grundskolan, som jag lyssnat till på möten eller som jag intervjuat, uttrycker sig på liknande sätt. Särskilt vanligt är det att ge uttryck för en önskan om att behandla alla elever på ett likartat sätt, eller åtminstone lika bra, utan att vara säker på att man faktiskt lyckas med detta.

Även om positiva attityder och öppenhet är dominerande i materialet, förekommer det att individuella pedagoger uttrycker ett slags *motstånd* genom att poängtera att jämställdhetsarbetet inte får gå för långt (utan att kunna redogöra för vad detta betyder) eller att de inte kommer att använda sig om pronomenet ”hen” om personer med icke-binär könsidentitet. Sådana motståndsytringar är dock ovanliga. Sammantaget kan sägas att jämställdhet och jämställdhetsarbete ges legitimitet genom de positiva attityder och den öppenhet som pedagoger vanligtvis uppvisar.

Motstridiga tolkningar och spänningar

Det varierar i vilken mån pedagoger arbetar, enskilt eller tillsammans, med att tolka förskolans och grundskolans jämställdhetsuppdrag. Det varierar också hur uppdraget tolkas. Här ska jag behandla spänningar och konflikter i materialet gällande följande områden: tystnader och samtal, jämställdhet och jämlikhet, värdegrund och kunskapsinnehåll samt förhållandet mellan individ, grupp och samhälle.

En första spänning, relationen mellan tystnader och gemensamma tolkningar, handlar om att jämställdhetsuppdraget å ena sidan inte tolkas alls eller att det å andra sidan är föremål för löpande och kollegiala samtal. Vad *tystnad* innebär kan illustreras med hjälp av en pedagogs ord. Hon hade på förhand fått kännedom om en av mina intervjufrågor, nämligen ”Hur uppfattar du ditt (och arbetslagets) jämställdhetsuppdrag?”. Under intervjun beskriver hon hur det ”blev knäpptyst” i arbetslaget när hon läste upp frågan för dem. Just denna episod ska inte övertolkas, men i mina samtal och intervjuer med pedagoger, särskilt i grundskolan, framhålls ofta att man inte känner till uppdraget i detalj och att det inte är något som skolledare påminner om eller aktivt driver.

Ovanstående mönster är dock inte ensamrådande. Det förekommer också, särskilt i förskolan, att pedagoger framhåller att de under flera års tid och återkommande har arbetat med att göra *gemensamma tolkningar* av jämställdhetsuppdraget. På en förskola visar mig pedagogerna en jämförelse mellan hur jämställdhetsuppdraget skrivs fram i förskolans nya läroplan från 2018 jämfört med den förra från 1998. På andra förskolor sägs att läroplanens uppdrag är tydligt (vilket i sig indikerar att pedagogerna satt sig in i det) och att man använder sig av olika slags material (till exempel genuspedagogisk forskning och granskningar från myndigheter) för att fördjupa sin kunskap om uppdraget. Detta betyder däremot inte att arbetet är enkelt. I samtliga intervjuer framhålls att det finns hinder, såsom brist på gemensam tid för reflektion och att uppdraget i sig är komplext.

Att uppdraget är svårtolkat synliggörs i ett andra spänningsförhållande, i relationen mellan begreppen jämställdhet och jämlikhet. *Jämställdhet* är ju, enligt officiella definitioner, ett politiskt begrepp avseende maktrelationer mellan flickor och pojkar, kvinnor och män. Enligt de mest snäva tolkningarna innebär detta att andra frågor relaterat till kön (såsom könsöverskridande identitet eller uttryck) inte ens ingår i uppdraget. Detta innebär att jämställdhet i svensk politik ges en särställning gentemot andra *jämlikhetsfrågor*, till exempel etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning, ålder och klass. Detta är något som skapar utrymme för olika tolkningar av förskolans och grundskolans jämställdhetsuppdrag.

I materialet finns å ena sidan rena missuppfattningar om vad jämställdhetsuppdraget innebär. När jag talar med pedagoger om mitt uppdrag visar det sig att en del inte känner till att ordet jämställdhet åsyftar könsrelationer. De tolkar ordet snarare som ”jämlikhet”. Å andra sidan finns det tolkningar av jämställdhetsuppdraget som på ett mer medvetet sätt är bredare. Jag har samtalat med pedagoger i såväl förskola som grundskola som framhåller att det är fruktbart att tänka omkring kön i relation till andra ojämlikhetsgrunder. Som exempel kan nämnas en pedagog i grundskolan, som menar att pojkars skolprestationer måste ses i ljuset av geografiska och socioekonomiska förhållanden, och en pedagog i förskolan, som påtalar att jämställdhetsarbetet måste inkludera alla barn och föräldrar oavsett nationellt ursprung och språk.

En tredje spänning handlar om jämställdhet som värdegrund eller kunskapsinnehåll. Att jämställdhet är en fråga om *värdegrund* är så pass självklar och framträdande i materialet att det knappt behöver exemplifieras. Framförallt uttrycker pedagoger att förskolan och grundskolan är till för alla, oavsett könstillhörighet, och att den måste kunna passa för såväl flickor som pojkar. Att ingen ska drabbas av kränkningar och trakasserier på grund av könstillhörighet är också oomstritt i materialet, liksom vikten av att bemöta flickor och pojkar bortom föruppfattade meningar om kön. Likabehandlingsarbetet står alltså högt i kurs, verkar det som.

Värdegrund är i sig ett komplext begrepp, och dess exakta innebörd och räckvidd kan vara svår att slå fast. Här väljer jag dock att särskilja jämställdhet som värdegrund mot jämställdhet som *kunskapsinnehåll*. I materialet finns ett så starkt fokus på jämställdhet som värdegrund att jämställdhet som kunskapsinnehåll riskerar att förbises. Med reservation för att studiens material är begränsat har jag lagt märke till att det är ovanligt, när jag ber pedagoger att reflektera om sitt jämställdhetsuppdrag, att pedagoger lyfter fram att förskola och grundskola ska ge barn och elever kunskaper om jämställdhet. Detta kan naturligtvis förekomma i praktiken, men i pedagogers omedelbara förståelse av jämställdhet ligger jämställdhet som värdegrundsfråga närmast till hands.

En fjärde spänning gäller frågan om jämställdhetsuppdraget avser individer, grupper eller samhällets könsmaktsrelationer som helhet. Ett vanligt perspektiv är att jämställdhetsuppdraget finns för att varje enskild *individ* har rätt att bli bemött utan fördomar eller förutfattade meningar om kön. Någon pedagog påtalar att alla ska behandlas lika, även om det är vanligare att pedagoger framhåller att alla ska behandlas lika bra eller för den individ de är. Medan vissa framhåller att de inte ens tänker på kön när de bemöter barn och elever, beskriver andra att de har nytta av sin kunskap om samhällets ojämställda könsmonster i sin strävan efter att möta barn och elever som individer. Ett annat vanligt perspektiv är att

tänka omkring jämställdhet på *grupp* nivå. Enligt detta sätt att förstå jämställdhetsuppdraget är det viktigt att planera verksamheten så att den kan ”erbjuda alla allt”, som en pedagog i förskolan uttrycker det. Enligt detta sätt att förstå jämställdhet ska en god gruppdynamik och goda lek- och/eller lärandemiljöer i barngrupper och skolklasser främjas, liksom ett jämt fördelat talutrymme mellan flickor och pojkar. Ytterligare ett perspektiv lägger fokus på *samhälls- och köns* maktfrågor. Detta perspektiv är dock relativt ovanligt i materialet. I den mån det förekommer handlar det framförallt om att ge barn och elever möjlighet att välja utbildningar och yrken bortom könade förväntningar eller att, som en pedagog i förskolan uttrycker det, ge barn och elever kunskap om att det de väljer får konsekvenser. Mellan dessa tre perspektiv – jämställdhet på individ-, grupp- eller samhällsnivå – finns ingen given motsättning. Jag kan dock konstatera att fokus ligger på de två första perspektiven.

Vikten av ett professionellt förhållningssätt till jämställdhet

De pedagoger jag har träffat under observationer och intervjuer har alla gett intryck av att ha en professionsstolthet. Exakt vad ett professionellt förhållningssätt innehåller och innebär tar jag inte upp i denna rapport, men jag ska beröra frågan om hur ett professionellt förhållningssätt till *jämställdhet* framträder i materialet.

Ordet ”förhållningssätt” återkommer särskilt i mina intervjuer med pedagoger i förskolan, även om det också förekommer bland intervjuade pedagoger i grundskolan. Kärnan i ett professionellt förhållningssätt till jämställdhet verkar vara, som en pedagog i förskolan uttrycker det, att lämna sin ”ryggsäck” hemma, att känna till styrdokumentens skrivningar om jämställdhet och att känna till viss genusforskning om utbildning. Att få möjlighet att reflektera omkring sin egen syn på jämställdhet och andra jämlikhetsfrågor samt att diskutera jämställdhetsuppdraget med kolleger lyfts fram av pedagoger i såväl förskola som grundskola. På vissa grundskolor, menar ett antal pedagoger jag talat med, har de aldrig diskuterat frågor relaterade till jämställdhet. Om detta stämmer är det naturligtvis ett hinder för att utveckla ett professionellt förhållningssätt till jämställdhet.

Att förhållningssättet till jämställdhet måste vara just *professionellt* framhålls särskilt av pedagoger i förskolan. Det gynnar nämligen föräldrelationerna, menar flera av dem. Då jämställdhetsfrågor inte bara är politiska och professionella, utan också uppfattas som personliga, menar flera pedagoger att man måste få både stöd och övning i att kommunicera jämställdhetsuppdraget med föräldrar och att kunna hantera eventuellt motstånd. Även om detta resultat huvudsakligen baserar sig på förskolan torde det vara relevant också för grundskolan.

4.3 Pedagogers jämställdhetspraktiker

Avsikten med detta avsnitt är att redovisa exempel på praktiker som kan främja jämställdhet, antingen enligt pedagoger själva eller så som jag tolkar pedagogers handlingar. För att tydliggöra sådana jämställdhetspraktiker redovisas också praktiker som är problematiska ur en jämställdhetsaspekt. Fokus ligger dock på de främjande praktikerna, som här redovisas i ett slags kronologisk ordning. Under fältarbetet lade jag märke till att många pedagoger arbetar jämställdhetsfrämjande genom kartläggningar, i undervisningssituationen och genom uppföljning. Dessa tre mönster ska jag presentera härnäst.

Att kartlägga könsmönster

Alla intervjuade pedagoger som arbetar i förskolan nämner att de åtminstone har ett visst stöd och vissa krav från sin närmaste chef beträffande jämställdhetsarbete, vilket är något som sällan nämns av de pedagoger i grundskolan som jag talat med. Oavsett detta är det vanligt att pedagoger kartlägger könsmönster av olika slag, till exempel gällande: talutrymmet i en barngrupp eller i en klass, vilka barn och elever som leker eller umgås med varandra, lek- och lärmiljöer, förekomst av sexistiskt och rasistisk språk mellan elever, till synes ”osynliga” konflikter mellan ”tysta” flickor, vilka feminint eller maskulint kodade förmågor som värderas högst i en barngrupp samt normer omkring kön och sexualitet i läromedel.

De flesta exempel som ges ovan kommer från mina observationer av vad pedagoger faktiskt gör. Endast ett fåtal exempel är hämtade från intervjuer där jag ställt uttryckliga frågor om hur pedagoger arbetar för att främja jämställdhet, vilket indikerar att kartläggning av könsmönster är en praktisk och tyst form av professionskunnande. Här behöver dock en skillnad mellan förskola och grundskola lyftas fram. Pedagoger i förskolan har med större lätthet kunnat ge exempel på hur de arbetar jämställdhetsfrämjande, jämfört med pedagoger i grundskola. Denna studie kan inte förklara varför det är på detta vis, och detta resultat betyder inte i sig självt att förskolor är ”bättre” på att främja jämställdhet i jämförelse med grundskolor. Samtidigt säger det något om jämställdhetsarbetets status inom kommunen. Det är mitt intryck att dess status, inklusive förmågan att reflektera omkring uppdragets natur och praktik, är högre inom förskolan.

Oavsett den formella statusen på jämställdhetsarbetet ägnar sig alltså många pedagoger att observera och att reflektera omkring könsförhållanden i sin vardag. Kollegiala strukturer för att främja att sådant kartlägningsarbete görs mer systematiskt verkar dock saknas, åtminstone i grundskolan.

Könsavkodade och reflexiva/synliggörande jämställdhetsstrategier

Vad gör pedagoger i praktiken när de främjar jämställdhet? Svaret på denna fråga är ytterst kontextberoende. Vad som görs, hur det görs, var det görs, av vem och gentemot vem det görs varierar under en vanlig arbetsdag i förskolan eller grundskolan. Vad lärandeobjektet är, vilken undervisningsmetod och vilket läromedel som har valts, om undervisningstillfället äger rum i en lektionssal eller på en utflykt, pedagogens kön och barnens/elevernas ålder är exempel på sådana kontextuella faktorer för hur jämställdhetsarbetet bedrivs. Med dessa skillnader i minnet ska jag redovisa två jämställdhetsstrategier som jag observerat under mitt fältarbete: en könsavkodad och en reflexiv/synliggörande.

I den första strategin, en *könsavkodad* jämställdhetsstrategi, nedtonas betydelsen av kön. I många fall görs kön till och med helt irrelevant, åtminstone på en given plats i ett givet ögonblick. Begreppet könsavkodning har myntats av pedagogen och genusforskaren Sara Frödén (2012) i en studie av kön och Waldorfpedagogik i förskolan. För den här rapporten är begreppet relevant för att jag märkt att fenomenet med att icke-relevansgöra kön förekommer i mitt material insamlat i förskola och lågstadium. En ofta förekommande jämställdhetspraktik i förskolan är att utforma lek- och lärmiljöer och att använda sig av material som inte är könskodade på ett givet sätt. Syftet med detta, enligt de pedagoger som intervjuats och som därtill visat mig runt på sina arbetsplatser, är att främja en mångfald av lekar och vänskapsrelationer mellan barn. Ett annat exempel kan hämtas från mina observationer av en

andraklass. Genom sitt pedagogiska ledarskap, framförallt genom sitt språkbruk och sitt fokus på att stimulera elevernas intresse för olika lärandeobjekt, tonar pedagogen i fråga ned betydelsen av barnens könstillhörighet. Alla förväntas kunna samarbeta med alla; ord såsom ”du”, ”kompisar” och ”mina raringar” används på ett inkluderande och icke-särskiljande vis när eleverna tilltalas; talutrymmet fördelas på ett jämställt och jämlikt sätt med pedagogen som en självklar och rättvis ledare. Ett liknande fenomen har jag funnit bland flera pedagoger för de sjätte- och niondeklasser jag följt, till exempel bland dem som använder en tydlig kroppshållning för att markera ledarskap i klassrummet och bland dem som tillämpar olika lågaffektiva bemötandetekniker i samband med konflikter. Dessa sätt att leda skiljer sig från ett mönster som jag kunnat identifiera i de flesta klasser jag besökt, nämligen att ett fåtal pojkar tillåts ta ordet oombedda på bekostnad av flickor och stora delar av pojkgruppen. En möjlig slutsats av detta är att pedagoger, genom ett tydligt och aktivt ledarskap och beroende på hur de utformar lek- och lärmiljöer, kan bidra till att tona ner betydelser av kön och könade konflikter.

Vad som kännetecknar en könsavkodad jämställdhetsstrategi framgår kanske tydligare om ett slags motpol redovisas, nämligen ett förhållningssätt som förstärker könsskillnader eller ojämsliddheter. Jag har många gånger observerat att elever delar upp sig utifrån könstillhörighet. Särskilt vanligt är en sådan uppdelning, eller könssegregering, när pedagoger inte är närvarande eller när pedagoger ger elever möjlighet att välja gruppstillhörighet. Av mina observationer på F-5-skolor kan jag utläsa att det förekommer en sådan uppdelning på raster, och i något enstaka fall förekommer det att barn uppmanas att ställa sig på ett led enligt varannan flicka och pojke-modellen. Av observationerna på en 6-9-skola framgår att det ur vissa lektionsmoment uppstår en könssegregering mellan elever. Detta händer särskilt när en pedagog öppnar för valfrihet beträffande gruppindelningar och val av platser. På de idrottslektioner jag deltagit i är det mer regel än undantag att elever värmer upp i mer eller mindre tydliga könssegregerade grupper. Och på de musiklektioner jag närvarat har elever satt sig i könssegregerade grupper. Det är dock inte givet att könssegregering i sig självt genererar ojämsliddhet. I vissa fall är det en tillgång i jämställdhetsarbetet. Jag har till exempel fått se hur pojkar kan finna glädje och trygghet i den fysiska närheten till andra pojkar vid dans eller vid läsning – två områden som inte sällan tillskrivs en feminin könskodning. Men med tanke på samhällets genomgripande åtskillnad och olika värdering av kvinnor och män, till exempel på arbetsmarknaden och i föräldraskapet, är könssegregering en vanskelig företeelse. Särskilt problematisk är könssegregering om den uppstår som en konsekvens av ett omedvetet förhållningssätt som förstärker orättfärdiga könsskillnader.

I den andra jämställdhetsstrategin som identifierats, en *reflexiv/synliggörande*, nedtonas inte betydelsen av kön. Tvärtom medvetandegörs olika betydelser av kön på ett uttalat, mångbottnat och kritiskt sätt. Om korten i en könsavkodad strategi är vända uppochner, så läggs de i enlighet med en reflexiv/synliggörande strategi med ovansidan upp på bordet. Denna reflexiva/synliggörande strategi har åtminstone fyra komponenter eller, om man så vill, fyra varianter av kunskap: personlig reflektion, kollegialt lärande, vetenskaplig kunskap och elevinflytande.

Utifrån sina *personliga* reflektioner om allt från kärleksrelationer, barndom, föräldraskap, idrotts- och föreningsliv och en ojämslidd arbetsmarknad, berättar pedagoger i både förskola och grundskola att de ser och gör saker i sitt arbete som de inte skulle kunna annars. En

pedagog berättar till exempel att hans erfarenheter av att vara pappa till döttrar förhoppningsvis hjälper honom att uppmärksamma flickors situation i skolan bättre.

Med hjälp av *kollegialt* lärande berättar vissa pedagoger i förskolan om hur de övervunnit känslor av otillräcklighet i sitt arbete med att främja jämställdhet. En svenskspråkig pedagog berättar till exempel att hon tillsammans med en arabisktalande pedagog med större trygghet kan diskutera olika synsätt på kön och jämställdhet i olika kulturer och religioner med föräldrar till barn på den aktuella förskolan. Många liknande exempel om lärande pedagoger emellan i syfte att kommunicera förskolans jämställdhetsarbete till föräldrar framkom under intervjuerna.

Vidare framgår att pedagoger som tillägnat sig *vetenskaplig kunskap* om kön och jämställdhet upplever en större säkerhet vad gäller att förankra ett jämställdhetsperspektiv i sin undervisning. Jag har träffat pedagoger som fortbildar sig inom det genusvetenskapliga eller närliggande ämnen på olika sätt: genom att lyssna på poddar, genom att använda sig av material från fackförbund och genom att fortbilda sig på universitetet parallellt med sitt arbete. Det som är gemensamt för dessa pedagoger är att de, oavsett hur de erfar arbetsgivarens sätt att styra och leda jämställdhetsarbetet, upplever en större trygghet i jämställdhetsuppdraget. Flera pedagoger i förskolan menar till exempel att de är skickliga på att identifiera lekmönster utifrån ett könsperspektiv, och flera pedagoger på högstadiet berättar att de genom sin vetenskapligt förvärvade kunskap om kön, sexualitet och makt har kunnat utveckla sin undervisning i ämnen såsom bild, biologi och historia.

Slutligen kan *elevinflytande* sägas ingå i en reflexiv/synliggörande jämställdhetsstrategi. Genom att undervisa om jämställdhet och genom att möjliggöra för barn och elever att identifiera och reflektera omkring könsrelaterade frågor, kan jämställdhetsarbetet förbättras. Ett första exempel på detta kan hämtas från en pedagog i lågstadiet, som berättar för mig att skolan, på en grupp flickors initiativ, beslutat att införa en dag där bara flickorna får tillträde till innebandyplanen. Ett annat exempel kommer från en musikal som sattes upp av en lågstadielklass. Musikalen, som eleverna till stor del själva stod bakom, ifrågasätter normer och gränsdragningar för flickor och pojkar på ett lekfullt sätt. Ett tredje exempel kan hämtas från en niondeklass, där en pedagog vid ett tillfälle problematiserar den könsarbetsdelning som finns mellan eleverna i klassen. I klassen är det vanligt att flickor påminner pojkar och tar ansvar för deras skolarbete. Problemet löses sannolikt inte enkelt, men det lyfts åtminstone upp tillsammans med och delvis på initiativ av eleverna.

De två jämställdhetsstrategier som jag identifierat – en könsavkodad och en reflexiv/synliggörande – är analytiska konstruktioner. Jag har alltså inte mött någon pedagog eller observerat någon verksamhet som arbetar renodlad efter dessa strategier, som säkerligen kan överlappa varandra. Att jag väljer att lyfta fram just dessa två strategier beror på att mitt material indirekt innefattar barn och elever mellan 1 och 16 år. En könsavkodad jämställdhetsstrategi kan gott och väl vara tillämpbar med yngre barn och elever. Men ju mer kunskap barn och elever får om samhälleliga könsskillnader och ojämställdheter, desto större är behovet av strategier som både är reflexiva och synliggörande.

Att följa upp ojämställdhet

En självklar del i pedagogiskt arbete är uppföljning. Det framgår tydligt i mina samtal med pedagoger. Pedagoger i förskolan följer löpande upp sådant som hur barn leker och lär genom

observationer, dokumentation och utvecklingssamtal. På ett liknande sätt förhåller det sig i grundskolan, även om bedömning och betyg av förklarliga skäl är ett större inslag där. Endast en liten del av materialet behandlar uppföljning. Därför ska jag uppehålla mig vid ett enda resultat: skillnader mellan hur pedagoger i förskola och pedagoger i grundskola erfar uppföljning.

Av intervjuerna i förskola framgår att pedagoger förväntar sig att deras arbete med ett ”normkritiskt förhållningssätt”, som flera pedagoger kallar det, följs upp av rektor. Under intervjuerna händer det flera gånger att pedagoger tar fram pärmar och visar mig att de behandlat jämställdhetsfrågor i samband med det systematiska kvalitetsarbetet. De flesta menar att det är meningsfullt och lärorikt att följa upp sådant som lekmönster, teman och projekt ur flera olika perspektiv, bland annat ett könsperspektiv. Ett hinder som dock framhålls genomgående är bristen på tid och, i vissa fall, möjligheten att vägleda kolleger i arbetet. Nästan alla pedagoger som intervjuades i förskolan är förskollärare, och de framhåller oberoende av varandra vikten av att få tid att sätta in sina kolleger, särskilt de kolleger som saknar både barnskötar- och förskolläraryt utbildning, i arbetet med att följa upp verksamheten ur ett jämställdhetsperspektiv.

Av observationer och intervjuer i grundskola framgår att jämställdhetsperspektivet på uppföljning är starkt, för att inte säga strikt, knutet till bedömning och betyg. Pedagoger berättar att de har i uppdrag att förbättra pojkars skolprestationer. De berättar också, särskilt de som arbetar i årskurs 6 till 9 och som därmed sätter betyg, att de förväntas analysera betygsresultat terminsvis. Den övergripande uppfattningen om detta verkar vara att det är en relevant arbetsuppgift, men de intervjuade pedagogerna framhåller också att det saknas verktyg och insatser som de kan använda i praktiken efter att de fått ta del av den könsuppdelade betygsstatistiken. Även om det inte förekommer något uttalat motstånd mot att beskriva och analysera betyg utifrån könsuppdelad statistik, framkommer en viss kritik. Några pedagoger påtalar att man måste ha fokus på att alla ska nå målen oavsett kön. Några andra menar att det saknas motsvarande insatser för att komma till rätt med flickors betygshets. Ytterligare några pedagoger saknar en helhetsbild och säger att faktorer såsom utbildningsbakgrund och geografiska förhållanden är minst lika viktiga när man följer upp resultat i en kommun som Askersund.

Sammantaget förefaller uppföljningen av jämställdhetsarbetet – eller som jag hellre skulle uttrycka det, arbetet med att förändra ojämställda könsmönster – variera mellan förskola och grundskola. Det verkar också vara så att förväntningarna på uppföljningen skiljer sig åt. Medan det dominerande mönstret bland de intervjuade pedagogerna i förskolan är att uppföljningen är kvalitativ och framåtsyftande, uppfattas uppföljningsarbetet av de intervjuade pedagogerna i grundskolan som kvantitativt och tillbakablickande.

4.4 Jämställdhet i förvaltningens kvalitetsplaner och resultatrapport

I de granskade kvalitetsplanerna för 2017–2019 och i den övergripande resultatrapporten för 2017–2018 har jag undersökt: 1) i vilka sammanhang kön och jämställdhet (och liknande begrepp) nämns, 2) vilka betydelse jämställdhet ges, 3) identifierat områden där jämställdhet hade varit möjliga att ta upp men där det i stället råder ett slags tystnad omkring jämställdhet.

Rörande det första området, i vilka *sammanhang* kön och jämställdhet nämns, använder sig alla kvalitetsplaner och den övergripande resultatrapporten av könsuppdelad statistik för att redovisa sådant som skolprestationer och andelen kvinnor och män i personalen. Detta ligger helt i linje med grundläggande principer för jämställdhetsintegrering. Syns inte eventuella ojämställdheter kan de heller inte åtgärdas. Vidare omnämns i kvalitetsplanerna för förskola att ett normkritiskt och genusmedvetet arbete pågår. Exempel på insatser såsom föreläsningar, seminarier och läsning av litteratur ges. Det framgår också, till exempel i Gunnarsson (2018: 14), att arbetet har gett effekter i termer av ökad självreflektion hos pedagoger och att arbetet behöver fortsätta att utvecklas. Att jämställdhet är ett grundläggande värde är också något som präglar kvalitetsplanerna.

Vilka *betydelser* ges jämställdhet? Beträffande detta andra område visar mina läsningar av kvalitetsplanerna på två tendenser. Å ena sidan finns det en tendens att kön och jämställdhet behandlas som något som ska bockas av – något som riskerar att göra jämställdhetsintegrering till en administrativ rutinåtgärd. Å andra sidan ges jämställdhet specifika och problemorienterade innebörder, då vissa jämställdhetsproblem identifieras. Ett exempel på detta är att den övergripande resultatrapporten konstaterar att ”pojkar mer ofta än flickor kränker andra, då både pojkar och flickor” (Lehn & Jöesaar 2018: 18; se också Thomas 2019: 28). Ett annat exempel kan hämtas från en kvalitetsplan där det skrivs fram att det varierar i vilken mån flickor och pojkar, på gruppnivå, når godtagbara kunskaper i olika ämnen. I kvalitetsplanen i fråga förs ett nyanserat resonemang omkring detta (Rönklint 2018: 9), vilket vittnar om en förståelse för att könsmönster är komplexa och varierande.

Det tredje området, *tystnader* omkring jämställdhet, är klart svårast att undersöka. Hur undersöker man något som inte uttalas? Bortsett från detta metodologiska problem kan sägas att kvalitetsplanerna, mer än den övergripande resultatrapporten, har en till synes könsneutral prägel. I regel omnämns ”barn”, ”elever”, ”föräldrar” och ”personal” utan att några könade benämningar används. En tillgång med detta sätt att formulera sig är att det är inkluderande. En nackdel är att kön och jämställdhet bara verkar nämnas när skribenten medvetet ställer detta i fokus. Detta sätt att behandla jämställdhet, tankemässigt såväl som i texter, kan leda till att jämställdhetsaspekter inte syns även när de skulle kunna vara relevanta.

Efter att ha redogjort för studiens resultat ska jag i nästa kapitel diskutera dessa.

5. Diskussion

Syfte med denna rapport har varit att beskriva och problematisera hur jämställdhet uppfattas och hur jämställdhetsarbete bedrivs i Askersunds kommuns förskolor och grundskolor. De resultat som presenterades i föregående kapitel ska jag här diskutera utifrån tre överlappande perspektiv på relationen mellan jämställdhet och utbildning: utbildning *som* jämställdhet, utbildning *om* jämställdhet och utbildning *för* jämställdhet. Min avsikt är att placera resultaten i ett mer teoretiskt och politiskt perspektiv för att, om möjligt, inspirera er som rapporten berör till nya och alternativa framtida utbildningsinsatser och arbetssätt.

5.1 Utbildning *som* jämställdhet

Med utbildning *som* jämställdhet avses att jämställdhet är ett värde som ska prägla förskolans och grundskolans verksamheter. Detta perspektiv är mycket framträdande i studiens material, då såväl elever och pedagoger påtalar vikten av att alla elever bemöts och behandlas väl och rättvist. Jämställdhet som värdegrundsfråga präglar alltså verksamheterna, särskilt på ett idémässigt plan, i enlighet med skollagens och läroplanernas intentioner. Dock har jag funnit exempel på ojämställdheter, såsom ojämn talartid i klassrum, sexistiskt språk mellan elever och ett visst motstånd mot att arbeta med jämställdhetsuppdraget bland pedagoger. Det hade förvånat mig mycket om sådana ojämställdheter inte hade funnits. Det viktigaste är att det finns ett förebyggande arbete mot ojämställdhet och andra former av ojämlikhet – inte minst rasism, homo-, bi- och transfobi som jag också kunnat identifiera – och skarpa insatser när kränkningar och/eller trakasserier äger rum.

Utan att ha granskat kommunens likabehandlingsarbete i detalj är mitt intryck, baserat på mina observationer och intervjuer, att det förebyggande arbetet skulle kunna utvecklas. Ett sådant arbete bör förslagsvis fokusera på hur ojämställdhet, våld, sexuellt förtryck och rasism hänger samman. Det finns flera olika jämställdhetsfrämjande, maskulinitetsproblematiserande och antirasistiska program att inspireras av. Om förvaltningen på en mer systematisk nivå väljer att pröva att gå i en sådan riktning är min bedömning att man samtidigt behöver arbeta med att ge elever inflytande över arbetsprocessen. Under mitt fältarbete kunde jag nämligen notera att det finns såväl antiauktoritära och antiintellektuella strömningar hos vissa grupper av pojkar, med dåliga erfarenheter av skolsystemet. Dessa elever, och för all del även alla andra, behöver få känna sig inbjudna snarare än ifrågasatta.

5.2 Utbildning *om* jämställdhet

Perspektivet utbildning *om* jämställdhet innebär att jämställdhet och näraliggande frågor om kön, sexualitet och makt betraktas som ett kunskapsinnehåll. Detta perspektiv förekommer i studiens material men det har inte en framskjuten plats. Både elever och pedagoger har kunnat ge flera exempel på när jämställdhet och liknande frågor behandlas i undervisningen.

I denna rapport kan jag inte slå fast exakt vad pedagoger undervisar om eller hur de arbetar när de behandlar jämställdhetsfrågor i sin undervisning. Det jag dock kan uttala mig om är att det finns en alltför stor skillnad mellan, å ena sidan, de pedagoger som tycker sig ha tillräckliga innehållsliga kunskaper och didaktiska förmågor för att hantera detta uppdrag och, å andra sidan, de pedagoger som inte gör det. Det är troligt att ett mer systematiskt kollegialt lärande skulle kunna bidra till att förskole- och grundskoleorganisationer som helhet får fler och bättre

redskap för att undervisa om frågor såsom kön, sexualitet och makt. Ett sådant arbete skulle förslagsvis kunna bedrivas i samarbete mellan skolledare och särskilt kunniga pedagoger inom jämställdhetsområdet.

5.3 Utbildning *för* jämställdhet

Med utbildning för jämställdhet avses att förskola och grundskola förväntas bidra till ett jämställt samhälle i enlighet med jämställdhetspolitikens mål. Om jag läser mina fältanteckningar och intervjusammenfattningen mellan raderna tycker jag mig se att detta perspektiv har en relativt framskjuten roll i individuella pedagogers sätt att handla och resonera. Med undantag för att flera av de intervjuade pedagogerna i förskola lyfter fram samhälleliga och tydligt maktrelaterade aspekter av jämställdhet, är det dominerande mönstret ändå individorienterat. Att stödja individer, oavsett könstillhörighet, i deras framtida utveckling och livsval kan knappast ifrågasättas. Men vad som riskerar att förbigås i en sådan individualistiska tankemodell är jämställdhetspolitikens fokus på ändrade könsmaktsförhållanden mellan flickor och pojkar, kvinnor och män.

Pedagogik är inte en värdeneutral verksamhet; pedagogik är alltid normativ. Utifrån mina läsningar av förskolans och grundskolans jämställdhetsuppdrag och utifrån de teoretiska perspektiv jag har på kön och undervisning, är pedagoger förändringsagenter och pedagogik förändringsarbete. Detta betyder inte att barn och elever ska styras mot vissa givna riktningar. Snarare kan och bör pedagoger och pedagogik öppna upp nya möjligheter bortom det förgivettagna.

6. Rekommendationer

Mot bakgrund av de resultat och den diskussion som presenterats i denna rapport önskar jag avsluta med att ge följande rekommendationer:

- **Barn- och utbildningsnämnden bör löpande rikta frågor om jämställdhetsarbete till skolchef, tjänstepersoner och rektorer.** Genom att göra så kan jämställdhetsuppdraget levandegöras i organisationen. Denna rekommendation baseras på att luckor i den kommunala styrkedjan har identifierats i rapporten.
- **Barn- och utbildningsnämnden bör pröva att skapa majoriteter för att fastställa mål för jämställdhetsarbete i förskola och grundskola: både processmål och resultatmål.** Denna rekommendation baserar sig på att jag inte har funnit några politiska mål gällande jämställdhet. Även om målstyrning är en ifrågasatt metod så är mål också ett sätt att visa intresse och att ge legitimitet till svåra men viktiga frågor.
- **Skolchef och tjänstepersoner bör prioritera grundskolan i sitt fortsatta jämställdhetsarbete.** Denna rekommendation bygger på ett av studiens resultat, nämligen att det företrädevis är pedagoger i förskolan som uttrycker en större säkerhet i sitt jämställdhetsarbete. Det jämställdhetsarbete som bedrivs bör vara intersektionellt. Det bör basera sig på de lärdomar som gjorts hittills i förskolan och även ske i samarbete med förskolan. Det bör involvera rektorer, särskilt kunniga pedagoger inom jämställdhetsområdet och elever.
- **Rektorer i förskola och grundskola bör tillsammans undersöka hur erfarenheter av jämställdhetsarbete inom och mellan olika förskolor och grundskolor kan överföras.** Denna rekommendation bygger på att kunskapen om jämställdhetsarbete tenderar att vara ojämn inom och mellan olika verksamheter.
- **Pedagoger i förskola och grundskola, särskilt pedagogiska samordnare och arbetslagsledare, bör garanteras tid för planering och uppföljning av jämställdhetsarbete.** Denna rekommendation bygger dels på pedagogers egna önskemål, dels på samlad erfarenhet av att jämställdhetsarbete kräver tid för reflektion och kontinuerlig fortbildning.

Referenser

Litteratur

- Axelsson, Tobias K. (2019) *När män möts som pappor. Fadrandets politik och praktik i det jämställda och pappavänliga Sverige*. Akademisk avhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Frödén, Sara (2012) *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola*. Akademisk avhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Frödén, Sara (2018) Situated decoding of gender in a Swedish preschool practice. *Ethnography and Education*. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1422135>
- Gannerud, Eva (2003) *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete*. Rapport 2003:4. Göteborg: Göteborgs universitet.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22999/1/gupea_2077_22999_1.pdf (hämtad 2019-08-21).
- Halldén, Gunilla (2003) Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1–2): 12–23.
- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson (2007) *Ethnography. Principles in practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Johansson, Eva (1999) *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Akademisk avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jöesaar, Anneli & Elin Weiss (2018) *Genus, jämställdhet och normkritik*. Askersund: Askersunds kommun.
https://www.askersund.se/download/18.e7c8e291642ba6f1033c1f0/1529932596537/rapport_samling_20180611.pdf (hämtad 2019-08-21).
- Länsstyrelsen i Örebro län (2017) *Örebro läns strategi för jämställdhet 2017–2020*. Publikation nr 2017:32 Örebro: Länsstyrelsen i Örebro län.
<https://www.lansstyrelsen.se/download/18.2e0f9f621636c84402734f7c/1528983959997/2017-32%20jamstalldhetsstrategi-orebro-lan-2017-2020-ny.pdf> (hämtad 2019-08-21).
- Nationella sekretariatet för genusforskning (2017) *Jämställda styrdokument. En handledning för dig som arbetar med jämställdhetsintegrering på myndighet*. <http://www.jamstall.nu/wp-content/uploads/2017/10/Sa-gor-du-Jamstallda-styrdokument.pdf> (hämtad 2018-12-17).
- Palinkas, Lawrence m.fl. (2015) Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research* 42(5): 533–544.
- Regeringen (2016) *Makt, mål och myndighet – feministisk politik för en jämställd framtid*. Skrivelse 2016/17:10.
- Region Örebro län (2016) *Samverkansdokument Kunskapslyft barn och unga 2016-2022*. Version 2.0. Örebro: Region Örebro län. <https://www.regionorebrolan.se/Files-sv/%C3%96rebro%20l%C3%A4ns%20landsting/Regional%20utveckling/Utbildning%20och%20arbetsmarknad/Bilder/Webb/Samverkansdokument%20version%202.0.pdf> (hämtad 2019-08-05).

- Rönblom, Malin (2011) Vad är problemet? Konstruktioner av jämställdhet i svensk politik. *Tidskrift för genusvetenskap* 32(2–3): 35–55.
- Schreier, Margrit (2012) *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: Sage.
- SFS 2010:800 *Skollag*.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018) *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Walby, Sylvia, Jo Armstrong & Sofia Strid (2012) Intersectionality and the quality of the gender equality architecture. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society* 19(4): 446–481.
- Örebro universitet (2018) *Underlag till fördelning av RUCs tilldelade medel i Aktivitetsplan Samverkansdokument – kunskapslyft barn och unga 2016–2022*. PM 2018-08-21. Örebro: Regionalt utvecklingscentrum, Örebro universitet.

Källmaterial

Skriftliga källor

- Askersunds kommun (2017) *Protokoll 2017-06-14*. Barn- och utbildningsnämnden, Askersunds kommun.
- Askersunds kommun (2018) *Protokoll 2018-09-26*. Barn- och utbildningsnämnden, Askersunds kommun.
- Askersunds kommun (2019) ”Utvecklingsområden Lå 19/20”. Internt arbetsmaterial. Barn- och utbildningsförvaltningens kontor, Askersunds kommun.
- Eklom, Anna (2018) *Kvalitetsplan 2017–2019. Närlunda förskolor*. Askersund: Barn- och utbildningsförvaltningen, Askersunds kommun.
- Gunnarsson, Lisbeth (2018) *Kvalitetsplan 2017–2019. Norra områdets förskolor*. Askersund: Barn- och utbildningsförvaltningen, Askersunds kommun.
- Lehn, Vendela & Anneli Jöesaar (2018) *Övergripande resultatrapport 2017–2018*. Askersund: Barn- och utbildningsförvaltningen, Askersunds kommun.
- Persson, Åsa (2018) *Kvalitetsplan 2017–2019. Södra området*. Askersund: Barn- och utbildningsförvaltningen, Askersunds kommun.
- Rönklint, Sophie (2018) *Kvalitetsplan 2017–2019. Norra området*. Askersund: Barn- och utbildningsförvaltningen, Askersunds kommun.
- Sweco Society (2018) *Förskole- och skolutredning, Askersund kommun*. Uppdragsnummer 12600955.
- Thomas, Johanna (2019) *Kvalitetsplan 2017–2019. Sjöängsskolan*. Askersund: Barn- och utbildningsförvaltningen, Askersunds kommun.

Åkerstedt, Maria & Jenny Dahlgren (2018) *Kvalitetsplan 2017–2019. Närlundaskolan*.
Askersund: Barn- och utbildningsförvaltningen, Askersunds kommun.

Muntliga källor

Intervju 2018-09-11 med skolchef, barn- och utbildningsnämndens ordförande samt två rektorer för förskola, Askersunds kommun.

Möte 2018-12-06 med ledningsgrupp bestående av rektorer och biträdande rektorer i grundskola samt rektorer för förskola, Askersunds kommun.

Möte 2019-01-29 med skolchef, kvalitetsstrateg och utvecklingsledare, Askersunds kommun.