



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044 250 30 00

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp,  
för magisterexamen i utbildningsvetenskap  
VT 2021**

**Avdelningen för utbildningsvetenskap,  
inriktning grundskola, gymnasium och  
specialpedagogik**

**Normmedvetna lärares  
jämställdhetsperspektiv på  
undervisningen  
En intervjustudie**

**Sandra Brömster**

**Författare**

Sandra Brömster

**Titel**

Normmedvetna lärares jämställdhetsperspektiv på undervisningen. En intervjustudie.

**Engelsk titel**

Norm critical teachers' teaching from a perspective of gender equality. An interview study.

**Handledare**

Susanne Duek

**Examinator**

Eva Schömer

**Sammanfattning**

Skolan ska genomsyras av ett jämställdhetsperspektiv. Granskningar visar dock att det finns brister i skolans jämställdhetsarbete och det finns en rad jämställdhetsproblem i skolan. Många av problemen kan kopplas till könsnormer, varför svenska skolmyndigheter förespråkar ett normmedvetet förhållningssätt. Samtidigt visar granskningar att lärare saknar kunskap om just normer. Syftet med studien är att undersöka normmedvetna grundskollärares uppfattningar om hur ett jämställdhetsperspektiv kan genomsyra undervisningen i enlighet med vad som beskrivs i läroplanen, för att bidra med verktyg för hur lärare kan arbeta med ett jämställdhetsperspektiv på undervisningen. Studien utgår från ett normkritiskt perspektiv och består av kvalitativa intervjuer med sex grundskollärare som uppfattar sig själva som normmedvetna. Resultatet visar flera sätt på vilka normmedvetna lärare beskriver att ett jämställdhetsperspektiv kan genomsyra undervisningen: strategier för att fördela talutrymmet jämställt, reflekterande frågor för att synliggöra egna föreställningar om kön, förslag på övningar för att kritiskt granska normer om kön och etnicitet, konkreta exempel på representation i undervisningsmaterial samt tankar om hur gruppindelning och varierade arbetssätt kan bidra till jämställdhet. Lärarna utgick ofta från ett intersektionellt perspektiv, men en del lärare saknade kunskap om hur olika normer påverkar varandra. Vidare identifieras flera dilemman med ett normmedvetet jämställdhetsarbete: att synliggöra könsskillnader utan att befästa olikheter mellan könen och att normmedvetenhet tycks förutsätta en vilja att kritiskt granska sig själv, något som bygger på intresse samtidigt som det är problematiskt om jämställdhetsfrågan ses som en intressefråga. Därutöver diskuteras dilemman att konkretisera jämställdhetsuppdraget för att bidra med verktyg och samtidigt belysa risken med att mekanisera jämställdhetsuppdraget.

**Ämnesord**

Jämställdhet, genus, normkritik, normmedvetenhet, reflexivitet, intersektionalitet, grundskola, lärares uppfattningar, kvalitativ intervju

**Author**

Sandra Brömster

**Title**

Norm critical teachers' teaching from a perspective of gender equality. An interview study.

**Supervisor**

Susanne Duek

**Examiner**

Eva Schömer

**Abstract**

The school system should be permeated by a perspective of gender equality. However, studies have shown that there are shortcomings in the work being done for gender equality; and the lack of gender equality manifests itself in several issues. Many of these can be attributed to gender norms, which is why Swedish school authorities advocate a norm critical approach. Yet, surveys have shown that teachers are lacking knowledge of gender norms. The purpose of this study is to investigate the views of norm critical elementary school teachers on how a gender equality perspective could permeate teaching in accordance with what is prescribed in the curriculum, in order to provide tools for how teachers could work with gender equality in their teaching. The study is grounded in a norm critical perspective and consists of qualitative interviews with six elementary school teachers perceiving themselves to be norm critical. The results indicate several possible ways of establishing a permeating gender equality perspective on teaching: strategies for dividing the opportunity to speak gender equally; reflective questions for identifying your own notions of gender; suggestions of exercises for challenging norms about gender and ethnicity; practical examples of representation in teaching material as well as ideas about how grouping and varied ways of working can contribute to gender equality. Many teachers were grounded in an intersectional perspective, but some teachers lacked knowledge of how different norms affect each other. Furthermore, several dilemmas of a norm critical gender equality approach were identified: to make gender differences visible without consolidating differences between the genders, and that being norm critical seems to presuppose a willingness to critically question oneself. This willingness presupposes being interested in the topic, but portraying gender equality as a question of interest is problematic. Additionally, the dilemma of turning the gender equality commitment into a set of practical tools while also acknowledging the risk of mechanizing it is discussed.

**Keywords**

Gender equality, gender, norm critical, reflexivity, intersectionality, elementary school, teachers' perceptions, qualitative interview

# Innehållsförteckning

<b><i>Inledning</i></b> .....	<b>1</b>
<b><i>Syfte</i></b> .....	<b>2</b>
<b><i>Frågeställningar</i></b> .....	<b>2</b>
<b><i>Bakgrund</i></b> .....	<b>2</b>
<b><i>Tidigare forskning</i></b> .....	<b>5</b>
Sökstrategier.....	5
Skolprestationer och könsstereotypa bilder av skolämnen .....	7
Sociala förväntningar och klassrumsklimat.....	8
Lärares förväntningar och bedömningar.....	8
Kvinnliga respektive manliga lärare.....	9
Könsstereotypa val.....	9
Elevers engagemang och hälsa.....	10
Kränkningar och våld .....	11
Normkritik, att förändra ojämställdhet .....	12
Sammanfattning: Möjliga förklaringar till könsskillnader i skolan .....	12
<b><i>Teori</i></b> .....	<b>13</b>
Normkritik .....	13
Normer .....	13
Reflexivitet och normmedvetenhet.....	14
Intersektionalitet .....	14
<b>Anti-förtryckande pedagogik</b> .....	<b>15</b>
Utbildning för den andre.....	15
Utbildning om den andre .....	15
Utbildning som är kritisk till privilegier och andrafiering .....	16
Utbildning som förändrar elever och samhället .....	16
Sammanfattning av de fyra ansatserna .....	16
<b><i>Metod</i></b> .....	<b>16</b>
<b>Metodval</b> .....	<b>16</b>
<b>Urval</b> .....	<b>17</b>
<b>Genomförande</b> .....	<b>17</b>
Planering .....	18
Intervju .....	18
Utskrift .....	19
Analys .....	19
Verifiering.....	20
<b>Etiska överväganden</b> .....	<b>20</b>
<b><i>Resultat och analys</i></b> .....	<b>21</b>

<b>Jämställdhet och normmedvetenhet.....</b>	<b>21</b>
Jämställdhet .....	21
Normmedvetenhet .....	21
<b>Normmedvetna lärares roll som förebild och förmedlare av könsnormer.....</b>	<b>22</b>
Att reflektera och bemöta eleverna jämställt .....	22
Läraren som förebild .....	23
Att uttrycka jämställdhet .....	24
Talutrymme .....	26
Nolltolerans mot kränkningar och skojbråk.....	27
<b>Praktiska exempel på hur jämställdhetsperspektivet kan genomsyra undervisningen .....</b>	<b>28</b>
Att organisera undervisningen.....	28
Undervisningsmaterial och representation .....	30
Att fånga frågan i stunden .....	31
Undervisningsinnehåll.....	32
Skolprestationer .....	34
<b>Möjligheter och hinder för en jämställd skola .....</b>	<b>36</b>
<b>Sammanfattning.....</b>	<b>37</b>
<b><i>Diskussion.....</i></b>	<b><i>38</i></b>
<b>Resultatdiskussion.....</b>	<b>38</b>
Reflexivitet och kunskap om normeringsprocesser – en förutsättning .....	40
Intresse, mod och motstånd .....	41
Hur hänger allt ihop? .....	42
Att synliggöra skillnader utan att befästa olikheter .....	43
Slutsatser.....	45
<b>Metoddiskussion .....</b>	<b>46</b>
<b>Förslag till vidare forskning.....</b>	<b>47</b>
<b><i>Referenser .....</i></b>	<b><i>49</i></b>

## Inledning

Jämställdhet är ett av de värden som svensk skola ska gestalta och förmedla (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2019, fortsättningsvis Lgr, 2019). Begreppet jämställdhet innebär att kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter inom alla väsentliga områden i livet (Jämställdhetsmyndigheten, 2019; Nationalencyklopedin, u.å.). Jämställdhet tas upp på flera ställen i läroplanen (Lgr, 2019). Ändå visar undersökningar att skolor ofta saknar ett långsiktigt och systematiskt arbete med frågor som rör jämställdhet (Heikkilä, 2015; Heikkilä, 2019; Skolinspektionen, 2020).

Det finns en rad jämställdhetsproblem i svensk skola. Flickor känner sig mer stressade och upplever högre krav än vad pojkar gör (Skolverket, 2018), flickor presterar generellt sett högre än pojkar i skolans alla ämnen förutom idrott och hälsa (Skolverket, 2020a), flickor och pojkar gör könsstereotypa val till gymnasiet (Tellhed m.fl., 2016), flickor blir utsatta för sexuellt våld i större utsträckning än pojkar och pojkar blir utsatta för fysiskt våld i större utsträckning (Joelsson & Bruno, 2020; SOU 2010:99). Flertalet studier visar att många av jämställdhetsproblemen kan kopplas till könsnormer (se bl.a. Shui-fong Lama m.fl., 2012; Tellhed m.fl., 2016) varför svenska skolmyndigheter förespråkar ett normmedvetet förhållningssätt för att komma till rätta med problemen. Ambitionen med uppsatsen är att bidra med kunskaper om just normmedvetna grundskollärares uppfattningar om hur ett jämställdhetsperspektiv kan genomsyra undervisningen i enlighet med vad som beskrivs i läroplanen.

Frågeställningarna är kopplade till de skrivningar som finns i grundskolans läroplan i kapitel 1, Skolans värdegrund och uppdrag, och kapitel 2, Normer och värden (Lgr, 2019). Dessa kapitel kallas i vardagligt tal för skolans värdegrund. I Läroplanen framkommer att de förväntningar som ställs på eleverna bidrar till deras uppfattning om vad som ses som kvinnligt respektive manligt, att undervisningen ska genomföras så att eleverna möts och arbetar tillsammans oberoende av könstillhörighet, att läraren ska diskutera hur uppfattningar om vad som är kvinnligt respektive manligt kan påverka möjligheter och begränsa livsval och livsvillkor samt att skolan ska bidra till att elever utvecklar förmågan att kritiskt granska könsmonster och hur de kan begränsa människor (Lgr, 2019).

Kön och genus är inte isolerade delar av en människas identitet (Lykke, 2012). Normer samspelar och således påverkas en människas livsvillkor av en rad faktorer i kombination med dennes könstillhörighet, som exempelvis sexuell läggning, funktionalitet och etnicitet. Det är viktigt att poängtera att genus och kön inte är hierarkiskt överordnat vare sig dessa faktorer eller andra aspekter som påverkar elevers möjligheter och förutsättningar i skolan (Lykke, 2003), som exempelvis föräldrars utbildningsbakgrund (Skolverket, 2020a). Den här uppsatsen har fokus på jämställdhet, varför det är just genusaxeln som undersöks. Dock återfinns ett

intersektionellt perspektiv i uppsatsen, för att synliggöra hur skillnadsskapande dynamiker och normer samverkar.

## Syfte

Uppsatsen syftar till att bidra med kunskaper om normmedvetna grundskollärares uppfattningar om hur ett jämställdhetsperspektiv kan genomsyra undervisningen i enlighet med vad som beskrivs i läroplanens kapitel 1 och 2.

Med normmedvetna grundskollärare menas här legitimerade grundskollärare som uppfattar sig själva som normmedvetna. Lärarnas beskrivning av på vilket sätt de upplever sig själva som normmedvetna och vad de lägger in i begreppet redogörs i resultatdelen. En mer teoretisk definition av begreppet beskrivs i uppsatsens teoridel.

I och med att ett jämställdhetsperspektiv inte genomsyrar undervisningen i enlighet med läroplanens skrivningar i svensk skola idag (Skolinspektionen, 2020) kan kunskap om normmedvetna lärares tankar, reflektioner och exempel bidra med möjligheter och konkreta verktyg för hur lärare kan arbeta med jämställdhet i undervisningen. Sett i ett större sammanhang skulle denna kunskap kunna vara en del i att uppnå det jämställdhetspolitiska delmålet ”kvinnor och män, flickor och pojkar ska ha samma möjligheter och villkor när det gäller utbildning, studieval och personlig utveckling” (Skr. 2016/17:10, s. 77–78). Det kan också vara en del i arbetet för att uppnå målen jämställdhet och god utbildning i Agenda 2030 (United Nations Development Programme, 2021a). Allra tydligast kopplar uppsatsens syfte till delmålet 4.5 ”utrota diskriminering i utbildning”, där skillnader mellan könen i utbildningsområdet ska avskaffas senast 2030, och delmålet 4.A ”skapa inkluderande och trygga utbildningsmiljöer”, där utbildningsmiljön ska vara inkluderande, trygg och ta hänsyn till jämställdhetsaspekter (United Nations Development Programme, 2021b).

## Frågeställningar

- Hur tänker och resonerar normmedvetna lärare i grundskolan om sin egen roll som förebild och förmedlare av könsnormer?
- Vilka praktiska exempel på hur jämställdhetsperspektivet kan integreras i och genomsyra undervisningen beskriver normmedvetna lärare i grundskolan?

## Bakgrund

Sverige är Europas mest jämställda land enligt European Institute for Gender Equality (EIGE) (2020). EIGE mäter jämställdheten i samtliga av EU:s medlemsländer inom sex områden: arbete, pengar, kunskap, tid, makt och hälsa. Inom fem av dessa sex områden är Sverige det mest jämställda landet. Dock visar samma undersökning att Sverige utvecklas långsammare än flera andra EU-länder.

En indikation på att Sverige är ett jämställt land är det fokus som legat på jämställdhet inom svensk politik. Det nuvarande övergripande jämställdhetspolitiska målet är att kvinnor och män

ska ha samma makt att forma samhället och sina egna liv. Målet föreslogs i regeringens proposition *Makt att forma samhället och sitt eget liv – nya mål i jämställdhetspolitiken* (2005/06:155) år 2005. År 2006-2010 genomfördes en strategi för jämställdhet på arbetsmarknaden. En av insatserna som gjordes var att tillsätta Delegation för jämställdhet i skolan (DEJA) (Skr. 2016/17:10). 2010 publicerade DEJA flera kunskapsöversikter och rapporter om jämställdhet i skolan (se bl.a. SOU 2010:51; SOU 2010:79; SOU 2010:83). Det var bland annat dessa som låg till grund för att Skolverket 2011 fick en rad sammanlänkade uppdrag om jämställdhet (Skolverket, 2015). Skolverket genomförde då kompetensutveckling, fortbildning, kunskaps- och erfarenhetsspridning, samverkan samt produktion av material och uppdraget redovisades år 2015. År 2016 antogs ett nytt jämställdhetspolitiskt delmål: ”Kvinnor och män, flickor och pojkar ska ha samma möjligheter och villkor när det gäller utbildning, studieval och personlig utveckling” (Skr. 2016/17:10, s. 77–78). Året därpå fick Skolverket i uppdrag att föreslå ändringar i läroplanen för grundskolan, sameskolan och grundsärskolan för att förtydliga uppdraget att motverka traditionella könsmonster, gestalta och förmedla jämställdhet mellan kvinnor och män, aktivt och medvetet främja deras lika rätt och möjligheter samt organisera undervisningen så att flickor och pojkar möts och arbetar tillsammans (Regeringsbeslut U2017/00412/S). De nya jämställdhetskravningarna i läroplanen för grundskolan, sameskolan och grundsärskolan trädde i kraft 1 juli 2018 (Skolverket, 2018).

Enligt läroplanen ska skolan främja elevers lika rättigheter och möjligheter oberoende av könstillhörighet och motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling (Lgr, 2019). Trots detta finns flera jämställdhetsproblem i svensk skola. Elever gör könsstereotypa val vad gäller alltifrån fri lek i förskolan till gymnasieval (se bl.a. Cherney & Dempsey, 2010; Tellhed m.fl., 2016). Flera av Skolinspektionens granskningar (2012; 2017; 2018) visar att personal inom både förskola och skola behöver mer kunskap om normer, genus och kritiskt förhållningssätt samt verktyg för att vägleda eleverna för att bredda deras möjligheter så att dessa inte blir begränsade utifrån kön. I DEJAs rapport *Flickor, pojkar, individer – om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan* (SOU 2010:99) lyfts flera problem. Några av dessa är att läroböcker ofta ger en enkönad (manlig) bild av historien, litteraturhistorien och samhällskunskapen, att specialpedagogiskt stöd ges till pojkar i större utsträckning, att fler flickor än pojkar mår psykiskt dåligt och bland annat oroar sig mer för sitt utseende och sin vikt än vad pojkar gör, att flickor kan behöva utstå sexuella kränkningar i skolan och att pojkar i större utsträckning behöver utstå homofoba kränkningar och fysiskt våld (av andra pojkar) samtidigt som pojkarna förväntas dölja sina känslor och rädslor.

Utöver nämnda problem finns också skillnader i skolprestationer mellan flickor och pojkar (Skolverket, 2020a; SOU 2010:53). År 2020 hade flickor i genomsnitt högre betygspoäng än pojkar i alla enskilda ämnen förutom i idrott och hälsa där det inte fanns någon skillnad i genomsnittet för flickor och pojkar. Störst är skillnaden i betygspoäng i ämnena bild, hem- och konsumentkunskap och svenska (Skolverket, 2020a). Att pojkar presterar lägre i svenska är extra problematiskt då läskunnighet och läsförståelse är grundläggande för att ha möjlighet att tillgodogöra sig utbildning även i skolans andra ämnen (SOU, 2015:86). Samma mönster vad gäller pojkars lägre prestationer i läsförståelse syns även internationellt. Det blir tydligt i PISA



(OECD, 2018), där flickor fick betydligt högre resultat än pojkar i alla deltagande länder. Där framträdde även kopplingen god läsförståelse-högre resultat i matematik (med vissa avvikelser). I de länder som hade de största könsskillnaderna mellan flickor och pojkar i läsförståelse (till flickornas fördel) presterade flickorna högre än pojkarna även i matematik medan pojkarna presterade högre i matematik i de länder där könsskillnaderna i läsförståelse (till flickornas fördel) var som minst. Det har under de senaste åren talats om en så kallad pojkkris (SOU 2010:53).

Vad beror jämställdhetsproblemen i svensk skola på då? En tanke skulle kunna vara att flickor och pojkar, kvinnor och män, helt enkelt är olika och att skillnaderna som finns rätt och slätt beror på biologiska skillnader. Ett flertal studier, sammanställda i rapporten *”Könsskillnader i skolprestationer - idéer om orsaker”* (SOU 2010:51), har dock visat att de biologiskt kognitiva skillnaderna som finns är obefintliga eller så pass små att de inte kan förklara exempelvis skillnaden i skolprestationer mellan flickor och pojkar. Även om det skulle vara en delförklaring så kan det alltså inte vara den enda förklaringen eller den största anledningen till problemen. Jämställdhetsproblemen inom skolan beror enligt en rad studier och rapporter främst på könsnormer (se bl.a. Asp-Onsjö & Öhrn, 2015; Barnombudsmannen, 2016; Saar & Nordberg, 2016; Skolverket, 2010; Skolverket, 2015; SOU 2010:51; SOU 2010:53; Zimmerman, 2018). Dessa normer begränsar elevernas lärande, val och utveckling på flera sätt. Delvis ses vissa aktiviteter, uttryck och val socialt accepterade för ett visst kön, vilket gör att elever anpassar sig till dessa för att inte bli utsatta för kränkningar, trakasserier eller tillrättavisanden. Delvis kan de leda till att lärare har skilda förväntningar på flickor och pojkar (se bl.a. Saar & Nordberg, 2016). Lärares förväntningar har enligt Hattie (2009) en stor betydelse för hur elever lyckas i skolan och i läroplanen (Lgr, 2019) står det att vilka krav och förväntningar som ställs på eleverna bidrar till att forma deras uppfattning om kvinnligt och manligt.

I och med att könsnormer är åtminstone en orsak till de jämställdhetsproblem som finns i skolan (och i samhället) krävs alltså en medvetenhet om dessa normer för att komma till rätta med problemen. Normmedvetenhet och ett kritiskt förhållningssätt behöver ses utifrån ett intersektionellt perspektiv (SOU, 2015:86; Skolverket, 2010; Skolverket, 2015), vilket förklaras närmare i uppsatsens teorikapitel. Vidare behöver jämställdhetsuppdraget (skolans demokratiska uppdrag, vilket ofta benämns som skolans värdegrund) ses sammankopplat med kunskapsuppdraget (Skolinspektionen, 2012; Skolverket, 2015). Jämställdhetsperspektivet behöver alltså genomsyra skolans verksamhet, lärares förhållningssätt och undervisning snarare än att vara något som tas upp på förekommen anledning, bedrivs vid sidan av, som temadagar eller projekt, vilket ofta är fallet när det kommer till skolans demokratiska uppdrag (Skolinspektionen, 2012; 2020).

Sammanfattningsvis står det alltså klart att svensk skola är långt ifrån jämställd. Skolan har en lång väg att gå, och många problem att lösa, innan den kan sägas ha nått det jämställdhetspolitiska delmålet att ”kvinnor och män, flickor och pojkar ska ha samma möjligheter och villkor när det gäller utbildning, studieval och personlig utveckling” (Skr. 2016/17:10, s. 77–78).

## Tidigare forskning

I det här kapitlet redovisas tidigare forskning från fältet normkritik och jämställdhet (och ojämsälldhet) i skolan. Rubrikerna är satta utifrån de kategorier som framträtt i sökningarna. Kapitlet inleds med en beskrivning över sökstrategier som användes och avslutas med en sammanfattande diskussion där relevansen av denna uppsats sätts i en kontext till tidigare forskning som gjorts på området.

## Sökstrategier

För att skapa systematik i sökningen och kartläggningen av den tidigare forskning som finns på området har metoden SMART (Nilholm, 2017) använts. SMART är en förkortning av Systematic mapping and Analysis of Research Topographies (systematisk kartläggning och analys av forskningstopografier/landskap). Kortfattat kan SMART sägas bestå av följande steg: definiering av forskningsområde, identifiering av forskningsarena, val av de mest betydelsefulla arbetena utifrån hur ofta de refererats till av andra forskare, kartläggning av vad arbetena handlar om, analys av kartläggningen samt diskussion om forskningsfältets starka och svaga sidor (Nilholm, 2017).

Relevanta nyckelord för att definiera forskningsområdet är: gender, boys, girls, equality, gender differences, school, teachers, gender norms, education, critical pedagogy, intersectional. Vad gäller forskningsarena har både svenska och internationella studier behandlats. Detta för att kunna se mönster både globalt och nationellt.

De första sökningarna gjordes i databasen Scopus, där det går att sortera resultaten efter antal gånger ett arbete blivit refererat till av andra forskare. Sökningen har avgränsats till forskning som gjorts inom grundskolan (vissa studier inbegriper även gymnasieskolan) de senaste tio åren i områdena psykologi och samhällsvetenskapligt fält.

Nedan tabell beskriver sökningarna som gjordes.

Sökord	Ytterligare avgränsning	Träffar	Använda artiklar
Boys, girls, gender, teacher		780	6
Boys, girls, gender, teacher	Senaste två åren	88	1
Boys, girls, gender, teacher	Svenska studier	30	0
Boys, girls, gender, teacher, school	Senaste tre åren	140	1
Boys, girls, gender, differences, education		737	8
Boys, girls, gender, differences, education	Senaste fem åren	395	1
Boys, girls, gender norms, school		117	2
Boys, girls, gender, school	Svenska studier	55	1
Norm critical pedagogy	Svenska studier	7	1

Gender, teacher, critical pedagogy		125	2
Teacher, reflection, gender equality		23	0
Intersectional, school, teacher, gender		229	2

Efter dessa sökningar hade gjorts framträdde vissa mönster. I de bredare sökningarna på sökorden flickor, pojkar, kön, lärare och skola var de mest citerade artiklarna främst de som fokuserade på skillnader i skolprestationer mellan flickor och pojkar. En del artiklar undersökte hur lärares förväntningar och bedömningar påverkade dessa, andra hur elevers engagemang eller uppfattningar om könsnormer påverkade skolprestationerna. En del artiklar lade fokus vid elevers intressen av olika ämnesområden och val till vidare utbildning. Trots att dessa artiklar har en annan inriktning än vad denna uppsats syftar till att undersöka ansågs de vara av relevans för uppsatsens syfte då de visar på sådant som lärare behöver hitta metoder och strategier för att förändra för att kunna möjliggöra att elever ges samma möjligheter oavsett kön. Ytterligare ett mönster som framträdde var att de mest citerade artiklarna ofta även var de äldsta artiklarna. Detta är en svaghet med metoden SMART (Nilholm, 2017). Därför gjordes även sökningar med ytterligare avgränsningar där tidsintervallet begränsades till de senaste fem respektive två och tre åren (se ovan tabell). Artiklar så gamla som tio år kan vara inaktuella, speciellt när det rör sig om ett område som könsskillnader, skolresultat och föreställningar om kön – ett område som tenderar att förändras över tid. Därför har vissa ofta citerade men äldre artiklar behövt uteslutas ur sökresultaten.

De smalare sökningarna, som innehöll för uppsatsen ämnesspecifika ord, som kritisk pedagogik, normkritisk pedagogik, intersektionalitet, normer och lärare resulterade i artiklar som ofta hade fokus på etnicitet, sexualitet, rasism och vithet. Därför har kompletterande sökningar (inkluderas i ovan tabell) gjorts i en sökmotor som samlar resultat från flera databaser, däribland ERIC. De artiklar som var av relevans för uppsatsens syfte har inkluderats i översikten, trots att de inte alltid är refererade till av forskare i stor utsträckning.

I en analys kartlades var forskningen är utförd. Nedan tabell illustrerar detta.

Europa	Nordamerika	Asien	Afrika	Global
12	9	1	1	2

Den enda artikeln från Afrika (Sydafrika) undersökte könsbaserat våld i skolan. För att få en tydligare bild av detta gjordes en kompletterande sökning även på gender violence school, med avgränsning de senaste fem åren. Dessa artiklar var precis som artiklarna som innehöll normkritik inte bland de mest citerade. Området våld ses dock som viktigt att nämna då det förekommer i skolan på sätt som tydligt kopplar samman med normer om kön. Fördelningen för de kompletterande artiklarna redogörs i nedan tabell.

Europa (Sverige)	Afrika (Kenya)	Oceanien (Australien)
------------------	----------------	-----------------------

2	1	1
---	---	---

Vid en analys av studiernas innehåll och metoder framkom att de flesta studier kartlägger skillnader mellan flickor och pojkar i skolan (utifrån skolprestationer, mående, engagemang, lärares förväntningar och bedömningar, intresse, stöd från lärare och föräldrar) och möjliga orsaker till dessa. Det är framförallt kvantitativa studier, men även kvalitativa. Få studier (två) är interventionsstudier, som faktiskt visar på att könsskillnader går att förändra. En styrka med forskningsfältet är att det stora antalet kvantitativa studier som finns på könsskillnader i skolan, framförallt i Europa och Amerika, verkar stämma överens och bildar en tydlig bild över hur det ser ut (i Europa och Amerika). Även de kvalitativa studierna ligger i linje med vad som framkommer i de kvantitativa undersökningarna. En stor majoritet av studierna diskuterar resultatet kopplat till könsnormer eller stereotypa bilder av kön. Svagheter i forskningsfältet är delvis begränsningen till västvärlden. Detta skulle också kunna vara en svaghet med metoden SMART. Att de mest citerade artiklarna är artiklar från västvärlden behöver inte innebära att det saknas forskning från exempelvis Afrika, Sydamerika eller Asien. Det skulle kunna vara ett annat uttryck för just normer och makt: att forskning från vissa delar av världen refereras till mer än andra. En annan förklaring kan vara att sökningarna är språkligt begränsade. Inom ett område som jämställdhet och normer kan det dock tänkas vara extra viktigt att belysa forskning från hela världen, för att kunna se mönster för hur jämställdhet i skolan hänger samman med normer och den kulturella kontext som finns i olika delar av världen.

En annan svaghet är bristen på interventionsstudier. Då det finns en stor mängd forskning som visar på jämställdhetsproblem i skolan och problemens koppling till stereotypa föreställningar vore det också intressant med studier som undersöker om och hur detta är möjligt att förändra. Ytterligare en reflektion är att trots att flickor idag presterar högre än pojkar i inte bara läsförståelse, utan även i naturvetenskap och i flera länder också i matematik (OECD, 2018) och det i debatter har pratats om en pojkkris (se bl.a. Jelmini, 2014, 14 februari) fokuserade de flesta artiklar som blivit mest citerade på flickor och matematik eller flickor och naturvetenskap snarare än exempelvis pojkar och läsning. Kanske beror det på att flickors högre prestationer i matematik och naturvetenskap är en ganska ny företeelse globalt. Det kan också bero på att det fortfarande görs könsstereotypa val till högre utbildning och yrkesliv, där yrkesinriktningar som är mer manligt kodade (fysik, matematik, naturvetenskap och teknik) ofta är sådana med högre lön och att det med andra ord är ett fortsatt jämställdhetsproblem att flickor inte väljer den typen av utbildningar, trots pojkarnas lägre resultat i skolan inom naturvetenskap. En sista reflektion är att det i många studier saknas ett intersektionellt perspektiv. Könsskillnader är förstås relevant för jämställdhet, men när andra faktorer utesluts riskerar det att förmedla en onyanserad bild där vissa grupper osynliggörs (SOU 2014:34).

## **Skolprestationer och könsstereotypa bilder av skolmännen**

Som beskrivits i bakgrunden finns skillnader i skolprestationer mellan flickor och pojkar både nationellt och globalt. Globalt finns mönstret att flickor presterar högre i läsning medan pojkar

presterar högre i matematik (OECD, 2018). Flera studier (Cvencek, 2011; Galdi m.fl., 2014) visar att barn så tidigt som i sexårsåldern har en stereotyp bild av matematik som någonting manligt. Cvencek (2011) menar att könsstereotypa uppfattningar om matematik påverkar elevers självbild i matematik innan det uppstår egentliga könsskillnader i skolprestationer. Detta bekräftas av Galdi m.fl. (2014) som upptäckte att flickor som har tydligt könsstereotypa associationer till matematik presterar sämre på matematiska frågor än flickor som gjorde mindre könsstereotypa associationer till matematik. Vidare tyder studien på att information som visar på lika kunskaper i matematik mellan flickor och pojkar är ett effektivt sätt att förhindra att flickor presterar sämre i matematik.

## **Sociala förväntningar och klassrumsklimat**

Sociala förväntningar ser ofta olika ut för flickor och pojkar (Aelenei, Darnon & Martinot, 2016; Legewie & DiPrete, 2012). Att studera flitigt, hjälpa till och anstränga sig i skolan ses många gånger som något feminint (Aelenei, Darnon & Martinot, 2016; Legewie & DiPrete, 2012). Därför kan pojkar som studerar hårt och anstränger sig i skolan riskera att ses som feminina och behöva försvara sin maskulinitet, medan flickor som anstränger sig i skolan följer normen och alltså inte behöver försvara sin femininitet. Dessa normer gör det med andra ord svårare för pojkar än för flickor att anstränga sig i skolan. Skol- och klassrumsklimat kan dock forma hur maskulinitet konstrueras hos eleverna och pojkar är därför känsligare (än flickor) för i hur stor utsträckning skol- och klassrumsklimatet är studieorienterat (Legewie & DiPrete, 2012). Även normen om att hjälpa (*help others*) är något kvinnligt och självförverkligande (*self-enhancement*) är något manligt försvårar för pojkar i skolan (Aelenei, Darnon & Martinot, 2016). I Aelenei, Darnon och Martinots (2016) studie fick lärare uppge vilken av dessa egenskaper de såg som mest positiv medan elever fick uppge vilket värde de identifierade sig med, i skolan och i hemmet. Lärare såg hjälpa som mer positivt, oavsett kön. Flickorna identifierade sig som hjälpare i både hemmet och skolan medan pojkar identifierade sig som hjälpare i skolan men självförverkligande i hemmet. Författarna till studien menar att pojkarnas socialisering in i något som inte ses som eftersträvansvärt i skolan kan påverka pojkars skolprestationer. Något annat som har betydelse för skolprestationer är sociala förmågor och beteenden, ett område där flickor har ett försprång redan innan de börjar skolan (DiPrete & Jennings, 2012). Skillnaden mellan flickors och pojkars sociala förmågor och beteenden har sedan visats öka kontinuerligt. DiPrete och Jennings (2012) menar att detta kan vara en delförklaring till flickors bättre skolprestationer.

## **Lärares förväntningar och bedömningar**

Det finns en rad studier som visar på att lärares förväntningar utifrån elevers kön har betydelse för eleverna på olika sätt (Dessel m.fl., 2017; Lietaert m.fl., 2015; Muntoni & Reteldorf, 2018; Robinson & Lubienski, 2011; Robinson-Cimpian m.fl., 2014; Terrier, C, 2020). En av dessa studier (Muntoni & Reteldorf, 2018) undersökte relationen mellan elevers kön, lärares föreställningar om kön, elevers läsförmåga och lärares förväntningar på elevers läsförmåga. Det visade sig att lärare hade högre förväntningar på flickor vad gällde läsförmågan och att dessa

högre förväntningar var en förklaring till flickors och pojkars skilda prestationer i läsning (där flickor presterade högre). Flera studier (Robinson och Lubienski, 2011; Terrier, 2020) visar också att lärare bedömer flickors prestationer högre än pojkars i både matematik och läsning. Det finns dock studier (Robinson-Cimpian m.fl., 2014; Zimmermann & Kao, 2020) som nyanserar bilden genom att utöver lärares bedömningar av elevernas skolprestationer i matematik också undersöka lärares bedömningar av elevernas klassrumsbeteende och engagemang i undervisningen. Robinson-Cimpian m.fl. (2014) upptäckte att flickor behövde bedömas som mer engagerade och bedömas ha ett bättre klassrumsbeteende än pojkar som presterade på samma nivå i matematik för att uppnå samma bedömningsnivå i matematik. Zimmermann & Kao (2020) studie visar att lärarnas bedömningar av elevernas kunskaper i läsförmåga och matematik påverkas olika mycket av elevernas klassrumsbeteende utifrån både elevers kön och etnicitet. Gruppen flickor (respektive pojkar) bedömdes alltså på olika sätt av lärarna beroende på om flickorna var exempelvis vita, svarta eller asiatiska

### **Kvinnliga respektive manliga lärare**

I och med att läraryrket många gånger är kvinnodominerat har det väckt frågor om lärares kön kan ha någon betydelse för flickors och pojkars skolprestationer. Spilt, Koomen och Jak (2012) undersökte elevernas relation till sina lärare med fokus på om relationen blev bättre då elev och lärare hade samma kön. Det visade sig dock att manliga lärare inte hade bättre relation till pojkar än vad kvinnliga lärare har. Om något var de manliga lärarnas relationer sämre då de tenderade att vara mer konfliktfyllda. Flickor hade bättre relationer än pojkar, till både kvinnliga och manliga lärare. Flera studier har undersökt om elever gynnas av att ha lärare av samma kön, utan att hitta resultat som tyder på att så är fallet (McDowell & Klattenberg, 2019; Puhani, 2018).

### **Könsstereotypa val**

Det finns tydliga könsskillnader vad gäller val till högre utbildning (Tellhed m.fl., 2016). Kvinnor väljer oftare yrken inom exempelvis sjukvård, utbildning och socialtjänst medan män oftare väljer yrken inom teknologi, fysik och matematik. När detta undersöktes visade det sig att en anledning till att flickor inte valde yrken inom exempelvis teknologi och fysik var att de tvivlade på sin förmåga att klara av sådana typer av yrken. Pojkarna däremot hade en högre tilltro till sin förmåga och trodde sig ha kompetensen att klara av båda mans- och kvinnodominerade yrken. En förklaring till de könsstereotypa valen, som inte skilde sig mellan flickor och pojkar, var känslan av att passa in socialt. Både flickor och pojkar trodde sig trivas sämre på utbildningar som dominerades av det andra könet. Författarna (Tellhed m.fl., 2016) till studien menar att det kan bero på homosocialitet och könssegregation, att flickor och pojkar växer upp könssegregerade i ett heteronormativt samhälle och lär sig att umgås och vara vänner med andra av samma kön. I en annan studie med liknande resultat (Rainey m.fl., 2018) nyanseras bilden genom att ta hänsyn till även etnicitet. Resultatet visar då att det framförallt är vita pojkar som känner en stor tillhörighet på utbildningar inom teknologi och fysik, medan svarta flickor känner minst tillhörighet.

Stoet och Geary (2018) undersökte PISA-resultaten från år 2015 då naturvetenskap var huvudområde. De satte PISA-resultaten i relation till hur pass jämställt ett land var (enligt World Economic Forum, 2015) och hur pass könssegregerade val elever gör till vidare utbildning. I studien framträdde en paradox: ju mer jämställt ett land var, desto större verkade könsskillnaderna vara i vidare utbildning. En lägre andel flickor valde vidare studier inom områden som naturvetenskap, teknologi och fysik i jämförda länder, trots att de presterade högre än pojkar inom dessa områden i PISA 2015. Dock upptäckte författarna till studien att även om flickor i jämförda länder (exempelvis Sverige) presterade högre än pojkar i både naturvetenskap, matematik och läsförståelse så hade majoriteten av flickorna läsförståelse som sitt starkaste ämnesområde. Medan pojkar presterade sämre än flickor som grupp i alla ämnesområden, men hade sitt starkaste resultat inom matematik eller naturvetenskap. När val görs till vidare studier tenderar elever att välja det de är bäst på, vilket alltså innebär att pojkar väljer naturvetenskapliga inriktningar i större utsträckning än flickor eftersom en större andel pojkar har det som sitt starkaste ämne. En förklaring till att skillnaden framträdde tydligare i just jämförda länder är att jämförda länder oftare innebär en ekonomiskt tryggare situation än icke jämförda länder. I icke jämförda länder kan det därför vara viktigare att söka sig till en utbildning som resulterar i ett välbetalt arbete snarare än att utbildningsvalet baseras på intresse och personlig styrka. I en studie som eventuellt kan styrka denna tes undersöktes Sri Lankesiska elevers prestationer och motivation i ämnesområdet naturvetenskap och flickor visade sig ha både högre motivation och resultat i naturvetenskap än pojkar (De Silva m.fl., 2018).

Könsskillnader i intresse och tro på sin förmåga inom området naturvetenskap, fysik och teknik börjar så tidigt som i sexårsåldern (Master, m.fl., 2017). Dock kan tidiga, positiva erfarenheter av programmering, teknik och robotik för flickor bidra till att minska könsskillnaderna som finns inom naturvetenskapliga och tekniska områden. Detta upptäcktes genom en interventionsstudie där flickor som gavs erfarenhet av programmering visade högre intresse och tro på sin förmåga. Könsskillnaderna som hade funnits mellan flickors och pojkars intresse och tro på sin förmåga inom teknik, robotik och programmering eliminerades efter interventionen (Master, m.fl., 2017).

## **Elevers engagemang och hälsa**

Flera studier visar att flickor upplever ett högre mått av engagemang i skolan än pojkar (Lama m.fl., 2012; Lietaert m.fl., 2015; Wang & Eccles, 2012). En förklaring till detta är att lärares och föräldrars stöd är viktigt för elevers engagemang i skolan och att flickor upplever mer stöd av både lärare och föräldrar än vad pojkar gör (Lama m.fl., 2012). Lärares stöd i autonomi (att erbjuda val, stimulera egna initiativ etc.) är viktigt för specifikt pojkars engagemang (Lietaert m.fl., 2015). Det finns också en studie (Rimm-Kaufman m.fl., 2015) som visar att pojkars engagemang är högre i klassrum som är tydligt organiserade med rutiner, ramar för klassrumsbeteenden och tydliga instruktioner (medan dessa inte hade betydelse för flickors engagemang) och då läraren ger uppgiftsorienterad feedback och möjligheter att engagera sig i mer utmanande tankar och nya språkliga begrepp och ord.

En studie (Dessel, m.fl., 2017) som undersökte sambandet mellan elevers mående och deras relation till sina lärare visade att trygga relationer till lärare hade en stark koppling till elevers självkänsla. Bland annat tillit, lärarens ingripande och att läraren har ett inkluderande språk (non biased language) spelade in. Det visade sig också att både kön och sexuell läggning hade en stark koppling till självkänslan. Cis-flickor och hbtq-personer hade en signifikant lägre självkänsla än cis-pojkar.

Flera studier (Giota & Gustafsson, 2017; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012) visar på att flickor rapporterade högre stressnivåer och sämre psykisk hälsa än pojkar. En förklaring till detta är att flickor upplever högre krav från skolan (Giota & Gustafsson, 2017). Något som tycks peka i samma riktning är en longitudinell studie (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012) som undersökte flickors och pojkars utbrändhet i skolan. Flickor som valde en akademisk inriktning på gymnasiet visade högst mått av utbrändhet i skolan. Pojkar som valde en akademisk inriktning var mindre utbrända än flickor, men hade en större ökning av utbrändhet från högstadiet till gymnasiet. Pojkar som valde yrkesinriktning på gymnasiet visade ingen förändring i utbrändhet från högstadiet till gymnasiet medan flickor som valde yrkesutbildning visade minskad utbrändhet jämfört med högstadiet.

## **Kränkningar och våld**

Kränkningar och våld beskrivs och ser generellt sett ut på olika sätt för flickor och pojkar (Joelsson & Bruno, 2020; Lunneblad, 2017; Vanner, 2018). Flera intervjustudier lyfter sexuellt våld som något normaliserat som flickor utsätts för i skolan (Bhana, 2012; Vanner, 2018; Rawling, 2019). I studierna framkom att det fanns attityder av att flickor som exempelvis rörde sig i vissa områden och umgicks mycket med pojkar fick skylla sig själva, eller att våldet flickorna blev utsatta för (av pojkar och män) förklarades med flickornas beteende.

I svenska intervjustudier (Lunneblad, 2017; Joelsson & Bruno, 2020) intervjuas skolpersonal och elever om våld och kränkningar i skolan. I båda studier framkom tydliga könskodningar av våldet där fysiskt våld beskrevs som maskulint och relationellt våld beskrevs som feminint. Det förekom också att personalen pratade om fysiskt våld som ett legitimt sätt för pojkar att lösa konflikter, med hänvisning till pojkars omognad. I de situationer där pojkar var delaktiga i våld som skolpersonalen kodade som feminint tonades pojkarnas deltagande ner, precis som flickors deltagande tonades ner vid fysiskt våld (Lunneblad, 2017). Eleverna som blev intervjuade tog också upp skojbråk som något pojkar gjorde (som skoj, men också för att maskera kränkningar som skoj och för att skydda sig själv mot att vara eller framstå som ett offer) och sexuellt våld som något flickor blev utsatta för (Joelsson & Bruno, 2020). Lunneblad (2017) menar att det finns en risk att både flickors och pojkars våld ses som naturligt, om det ligger i linje med det som skolpersonalen förväntar sig av flickor respektive pojkar, och att våldet på så sätt osynliggörs. Vidare framkom i studierna ett behov av att utveckla förståelse, både hos lärare och elever, för vad våld är. Det riktiga våldet beskrevs som fysiskt våld och inbegrep inte sexuellt våld, verbala kränkningar eller relationellt våld (Rawling, 2019; Joelsson & Bruno, 2020).



## **Normkritik, att förändra ojämställdhet**

Bengtsson och Bolander (2020) har undersökt hur lärare praktiserar ett normkritiskt perspektiv i sex- och samlevnadsundervisningen. Författarna beskriver tre huvudsakliga strategier; inkluderande språk, att inte vara stigmatiserande (vi och de) och att använda olika modaliteter. Studien visar att normkritik blir ett sätt att bråka med normativa antaganden. Men författarna menar att det även finns svårigheter. Lärarna i studien hade kunskap om hur de skulle uttrycka sig inkluderande vad gäller kön och sexualitet, men inte vad gäller exempelvis etnicitet eller funktionalitet. Författarna beskriver också dilemmat som ryms i att som lärare utgå från normkritisk pedagogik: att tydligt förmedla värden och samtidigt engagera elever i ett kritiskt tänkande. De menar dock att just den diskussion som uppstår i spänningen mellan dessa förmedlade värden och att engagera eleverna till kritiskt tänkande och ifrågasättande av förgivet tagna normer och idéer är avgörande för att kunna förändra sociala orättvisor (ibid).

Det finns också en interventionsstudie (Sánchez-Hernández, N. m.fl., 2018) som utgår från ett normkritiskt förhållningssätt. Studien genomfördes under idrottslektioner i en skola i Spanien med syfte att förändra de stereotypa könsnormer och den sexism som rådde, framförallt kopplat till fotboll. Normkritisk pedagogik användes för att skapa en inkluderande miljö och rum för eleverna att diskutera sexism och könsnormer. Resultatet blev ett tryggare klimat med ett högre mått av engagemang, där majoriteten av flickorna kände sig mer inkluderade och värdesatta medan flera av pojkarna fick en mer positiv inställning till flickorna och deras förmåga inom fotboll. Författarna menar att interventionen var framgångsrik och att studien pekar på möjligheterna med och behovet av normkritisk pedagogik. De lyfter framförallt värdet av att elever får reflektera över normer och erfarenheter.

## **Sammanfattning: Möjliga förklaringar till könsskillnader i skolan**

Ovan beskrivna studier har tagit upp en del förklaringsmodeller till de könsskillnader som finns i skolan. Flickors högre resultat i skolan har bland annat förklarats med att lärare har högre förväntningar på flickor, vilket påverkar elevernas skolprestationer (Muntoni & Reteldorf, 2018), att lärare bedömer flickors skolprestationer högre än vad de bedömer pojkars (Robinson & Lubienski, 2011; Terrier, 2020) och att flickor känner ett högre mått av engagemang än vad pojkar gör – vilket tycks ha att göra med att flickor upplever mer stöd av lärare och föräldrar i skolarbetet än vad pojkar gör (Lama m.fl., 2012). Samtidigt upplever flickor också större press från skolan och är mer stressade än pojkar (Giota & Gustafsson, 2017; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012), vilket kan tänkas vara en logisk följd av högre förväntningar från lärare och högre engagemang. Att elever gör könsstereotypa val till gymnasiet har förklarats bland annat med att flickor och pojkar fostras in i ett könssegregerat, heteronormativt samhälle (Tellhed m.fl., 2016) och flickors lägre självkänsla förklaras genom att kompetens är något som stereotypt förknippas mer med män än med kvinnor (Tellhed m.fl., 2016). Flickors lägre intresse och sämre självbild inom områden som matematik och teknologi har förklarats av föreställningar som förknippar dessa områden med pojkar (Cvencek m.fl., 2011; Galdi m.fl., 2014; Master m.fl., 2017). Vad gäller våld och kränkningar var fysiskt våld och skojbråk

förknippat med pojkar medan relationellt våld och nätmobbning förknippades med flickor, både bland elever och skolpersonal (Joelsson & Bruno, 2020; Lunneblad, 2017). En förklaring till detta var könsnormer, förgivettagande och förväntningar utifrån kön (Lunneblad, 2017). Normer kring vad som anses som riktigt våld, normer kring hur flickor och pojkar förväntas bete sig och normer kring att flickor i vissa fall får skylla sig själva om de blir utsatta för sexuellt våld är förklaringar till varför våldet kan osynliggöras och normaliseras (Lunneblad, 2017; Rawling, 2019; Vanner, 2018). Sammanfattningsvis kan samtliga nämnda förklaringar sägas handla om könsnormer. Flera studier har också poängterat att det är föreställningar om kön som behöver förändras för att könsskillnaderna som finns i skolan ska utjämnas. Samtidigt beskrivs få interventionsstudier som visar på att detta är möjligt och hur det kan uppnås. Det var också svårt att hitta studier som beskriver hur lärare gör eller reflekterar kring dessa frågor för att uppnå jämställdhet i skolan. Studier som beskrev normkritiska perspektiv på skolan hade ofta fokus på etnicitet eller sexualitet. Här kommer denna uppsats in. I denna uppsats beskrivs lärares uppfattningar om hur ett jämställdhetsperspektiv kan genomsyra undervisningen i enlighet med vad som beskrivs i läroplanens kapitel 1 och 2. Lärarna berättar hur de resonerar och planerar sin undervisning och hur de använder sig av ett normkritiskt eller normmedvetet förhållningssätt.

## **Teori**

### **Normkritik**

Normkritisk pedagogik har sina rötter i queerpedagogik (Bromseth & Darj, 2010). Den växte fram under 00-talet som ett svar på den då rådande toleranspedagogiken (Lenz Taguchi, 2016) (vilken beskrivs närmare i avsnittet anti-förtryckande pedagogik). Antalet elever som mår dåligt i skolan hade ökat sedan 1970-talet, och när detta undersöktes upptäcktes kopplingen mellan diskriminering/mobbing och normeringsskapande processer. Diskriminering, trakasserier och kränkningar kunde kopplas till normer som fanns i skolans verksamhet (Alm & Laskar, 2017). Normkritisk pedagogik går ut på att medvetet synliggöra de normer som leder till att vissa elever marginaliseras i skolan, för att sedan kunna kritiskt granska, ifrågasätta och förändra normerna (Rosén, 2010). Att granska normer blir ett sätt att förstå vad som möjliggör kränkningar och diskriminering (Martinsson & Reimers, 2007). Således kan normkritik beskrivas fokusera på grunden till att diskriminering och kränkningar uppstår snarare än att behandla symptomen av dessa (Rosén, 2010).

### **Normer**

För att förstå normkritisk pedagogik är en förståelse för normer och normeringsprocesser central. Normer kan ses som oskrivna regler eller förväntningar på hur människor bör vara eller bete sig. Genom att normer upprepas genom ord och handlingar sker en normalisering och med tiden blir det till så invanda mönster att människor inte tänker på dem längre, eller ser några andra alternativ. Det som inte anses passa in i de mönster (eller normer) som normeringsprocessen skapat utesluts. På så sätt skapar normer det som ses som önskvärt eller

förväntat respektive avvikande (Arvastson & Ehn, 2007). Martinsson och Reimers (2007) beskriver begreppet norm såhär:

Det är ett vardagligt ord som fångar upp viktiga teoretiska aspekter av sådant som möjliggör makt och ojämlikhet. Det är ett begrepp som kan visa hur vardaglig kunskap om och förståelse av världen, våra föreställningar och förgivettaganden hör samman med makt och ett kontinuerligt skapande av över- och underordning.

Genom normer skapas ett vi och de: vi som följer normen och de som avviker från den, där de som inkluderas i ett vi är de som ges privilegier och makt (Bromseth & Darj, 2010).

## **Reflexivitet och normmedvetenhet**

För att kunna anta ett normkritiskt förhållningssätt krävs en medvetenhet inte bara om begränsande normer och normskapande praktiker i allmänhet, utan även en medvetenhet om sin egen del som medskapare av normer i dessa ständigt pågående normprocesser (Bromseth & Darj, 2010). En sådan medvetenhet kan beskrivas som normmedvetenhet. Normmedvetenhet hänger tätt samman med reflexivitet, som innebär att kritiskt granska sina egna tankar och handlingar (Kumashiro, 2000). Exempel på reflexiva frågor att ställa sig är ”Vad betyder det att jag agerar som jag gör?” (Ljungström, 2007) eller ”Vilka normer förmedlar jag?” (Bromseth & Darj, 2010:41). En sådan kunskap är nödvändig för att lärare ska kunna göra medvetna val kring att uttrycka sig, bemöta eleverna och agera på sätt som inte förstärker könsnormativa förväntningar eller tankesättet vi och de (Rosén, 2010). Bromseth (2010) menar att en normmedveten undervisning innebär att läraren behöver vara ständigt uppmärksam på vem som görs till norm i undervisningen, i allt från val av litteratur, bilder och matematikexempel till hur läraren uttrycker sig språkligt.

## **Intersektionalitet**

Ytterligare ett centralt begrepp inom normkritiken är intersektionalitet. Begreppet kommer från det engelska verbet *to intersect*, vilket betyder att genomskära eller korsa (Lykke, 2003). Det kan beskrivas som samverkan mellan normer och samhällsliga maktasymmetrier baserade på exempelvis kön, klass, etnicitet och sexuell läggning och en förståelse för hur dessa olika dimensioner är förbundna med varandra (De los Reyes & Mulinari, 2005; Lykke, 2003). Intersektionalitetsbegreppet fokuserar på maktförhållanden och hur olika axlar av maktasymmetrier hänger samman (Lykke, 2003). Förenklat går det att säga att en människa alltid påverkas av flera normer samtidigt (Martinsson & Reimers, 2008). En människa är inte enbart kvinna, eller enbart homosexuell eller enbart vit. Aspekter som dessa samexisterar och samspelar.

Utifrån ett normkritiskt perspektiv går det alltså inte att se kön, könsnormer och problem kopplat till kön och genus som isolerade (från exempelvis normer om sexuell läggning eller etnicitet). Intersektionalitet blir ett analysverktyg för att förstå komplexiteten i världen och i mänskliga upplevelser (Collins & Bilge, 2016). Det blir ett sätt att synliggöra att gruppen flickor, eller gruppen pojkar, inte är homogena grupper (Yuval-Davis, 2006). Dock baseras en

intersektionalitetsanalys på vissa val av maktasymmetrier. Lykke (2003) listar sju principer på vilka hon menar att en intersektionalitetsanalys bör grundas. En av hennes principer är att:

För genusforskare är det viktigt att å ena sidan hålla fast vid, att vi är särskilt kvalificerade för att analysera maktasymmetrier rörande genusaxeln, men att det å andra sidan inte automatiskt innebär att genusaxeln per se är hierarkiskt överordnad andra axlar av maktasymmetri. I varje enskilt fall krävs det argumentation för vilka axlar som i den konkreta kontexten ska tillkännages den mest avgörande betydelsen. (S.53)

I den här uppsatsen ligger fokus på jämställdhet. Därför kommer främst genus och könsnormer att behandlas. Det är viktigt att poängtera att det är just genusaxeln som undersöks, men att denna alltid är förbunden med andra maktasymmetriaxlar som inte undersöks djupare i denna uppsats. För att koppla intersektionalitetsbegreppet till skolan och undervisning är lärares förståelse för intersektionalitet viktig för lärarens bemötande av eleverna, men även rent konkret för val av läromedel, bilder och material (Rosén, 2010). För att förtydliga med ett exempel innebär det alltså att läraren inte enbart frågar sig om och hur läromedlen skildrar kvinnor och män, utan även *vilka* kvinnor och män som skildras *på vilket sätt*.

## **Anti-förtryckande pedagogik**

Utbildningsvetaren Kumashiro har haft en stor betydelse inom den normkritiska pedagogiken (Bromseth, 2010). Han har undersökt skolors strategier för att förändra förtryck och kategoriserar dessa strategier som fyra olika förändringsansatser: utbildning för den andra (education for the other), utbildning om den andra (education about the other), utbildning som är kritisk till privilegier och andrafiering (education that is critical of privileging and othering) och utbildning som förändrar studenter<sup>1</sup> och samhället (education that changes students and society) (Kumashiro, 2000) (se Bromseth, 2010 för svensk översättning av ansatserna). Kumashiro definierar *de andra* som *andra än normen*.

### **Utbildning för den andre**

När undervisningen utgår från detta perspektiv visar läraren särskild omsorg om förtryckta grupper och försöker främst skapa trygga rum för den andre, för att denne ska vara skyddad (Kumashiro, 2000). Ett exempel på hur denna strategi har använts i svensk skola tidigare är då undervisning i exempelvis idrott och hälsa bedrivits könsuppdelat för att skydda flickor då de anses som mindre kunniga, mer utsatta eller en grupp som inte tar plats (Bromseth, 2010).

### **Utbildning om den andre**

Utbildning om den andre innebär att läraren undervisar för att försöka öka elevernas kunskaper om den andra. Tanken är att kunskap om den andra ska integreras i skolans alla ämnen så att det inte blir något som lyfts enbart vid exempelvis temadagar. Undervisningen är tänkt att ske på ett ickeförtryckande sätt och idén är att konsekvent synliggöra de andra och deras perspektiv snarare än att enbart normens röster ska bli hörda (Kumashiro, 2000).

---

<sup>1</sup> Bromseth (2010) översätter education that changes students and society till utbildning som förändrar studenter och samhället. Då denna text fokuserar på grundskolan kommer jag istället använda översättningen utbildning som förändrar elever och samhället.

### **Utbildning som är kritisk till privilegier och andrafiering**

I denna ansats undervisar läraren om förtryck, normer och skapande av andrafiering. Begränsande normer och strukturer som skapar vi och de respektive normalt och avvikande kritiserar och förändras. Lärandet består både av ny kunskap men också av att *lära bort* det som tidigare lärts in om vad som är ”normalt”. Ytterligare en del i undervisningen är att förstå sin egen position och vilka privilegier man har (Kumashiro, 2000).

### **Utbildning som förändrar elever och samhället**

En utbildning som förändrar elever och samhället uppmärksammar inte bara sådant som sägs och är synligt, utan också osynliga normer och strukturer som annars inte uttrycks med ord – något som inom skolans värld har beskrivits som den dolda läroplanen. Det förtryck som dessa osynliga strukturer skapar synliggörs och uttalas för att kunna förändras. När människor ges utrymme att reflektera över sin egen del i förtryck är det inte ovanligt att de känner motstånd. Läraren behöver därför ha förberedelse och förståelse för det motstånd som förändring kan väcka hos eleverna (Kumashiro, 2000).

### **Sammanfattning av de fyra ansatserna**

De två första ansatserna, utbildning för och om den andre, kan liknas vid det som i Sverige brukar benämnas som toleranspedagogik (Bromseth, 2010), att *vi* som följer normen ska tolerera *de* som avviker från den. Tanken är givetvis god och det kan finnas vissa fördelar, som exempelvis att förtryck och olikheter erkänns och förståelse och empati eftersträvas. Dock fokuserar ansatserna på den andra (de som avviker från normen) snarare än att fokusera på förtrycket och orsakerna till förtrycket (Kumashiro, 2000). Därför kan ingen förändring uppnås, det kommer fortfarande finnas normalt och avvikande, vi och de. Utbildning som fokuserar på andrafiering riskerar att befästa och förstärka den uppdelning som möjliggör förtryck snarare än att förändra den.

Den tredje och fjärde ansatsen ligger i linje med normkritisk pedagogik. Fokus ligger vid att synliggöra annars osynliga begränsande strukturer och normer för att kunna ifrågasätta och förändra dem. Normer kopplas även samman med privilegier, makt och strukturellt förtryck. I den tredje ansatsen ligger fokus vid teori och förståelse, medan den fjärde ansatsen fokuserar på själva förändringen.

## **Metod**

### **Metodval**

För att undersöka normmedvetna grundskollärares uppfattningar om hur ett jämställdhetsperspektiv kan genomsyra undervisningen i enlighet med vad som beskrivs i läroplanens kapitel 1 och 2 användes metoden kvalitativ intervju. Kvalitativa intervjuer syftar till att förstå hur den intervjuade tänker och vilka erfarenheter intervjupersonen har (Trost, 2010), varför den är passande för uppsatsens undersökningsområde. Frågor som hur något upplevs, förstås eller görs är frågor som med fördel besvaras genom intervjuer (Kvale &

Brinkmann, 2014). Det är just detta *hur* studien ämnar undersöka. Frågor som *hur* lärare tänker om jämställdhet i undervisningen, *hur* de resonerar om sin egen roll som förebild och förmedlare av könsnormer, *hur* de planerar undervisningsinnehållet och *hur* de tänker och reflekterar kring bemötandet av eleverna är sådana frågor denna uppsats syftar till att kartlägga. Hallin och Helin (2018) menar att intervjumetoden erbjuder en unik möjlighet att undersöka frågor som dessa: frågor om tankar, resonemang och uppfattningar.

## Urval

Urvalet som gjordes var ett målinriktat urval, vilket innebär att intervjupersoner valdes utifrån deras förmodade relevans för forskningsfrågorna (Bryman, 2011). Då jag undersöker normmedvetna grundskollärares uppfattning om hur ett jämställdhetsperspektiv kan genomsyra undervisningen eftersöktes just legitimerade grundskollärare som uppfattade sig som normmedvetna och aktivt arbetade med att jämställdhetsperspektivet skulle genomsyra undervisningen.

En förfrågan om deltagande i studien skrevs som ett inlägg i flertalet Facebook-grupper. I inlägget inkluderades en beskrivning av studien, vilka kriterier som behövde uppfyllas för att delta, information om anonymitet och att deltagandet kan avbrytas när som helst samt information om att intervjun skulle ske via Zoom (Se bilaga 1). Inlägget postades först i grupperna *Forum för genusmedveten pedagogik*, *Hållbar utveckling i förskolan, grundskolan och gymnasiet*, *Nätverk för normkritisk pedagogik i Uppsala* och *Varförapor aldrig bär rosa klänning* (en grupp om jämställdhet). Tre lärare från gruppen *Varförapor aldrig bär rosa klänning* och två lärare från gruppen *Forum för genusmedveten pedagogik* hörde av sig. Två av dessa lärare uteslöts då de undervisade på gymnasieskolan. Av de övriga tre lärarna undervisade två stycken på högstadiet och en på mellanstadiet. Kvalitativa intervjuer kan aldrig representera en hel grupp, men en viss variation kan ändå göras i urvalet. Trost (2010) menar att urvalet ska vara heterogent inom en given homogen ram. Därför eftersöktes specifikt mellanstadielärare och lågstadielärare när inlägget postades på nytt i grupperna *Årskurs F-3 Tips och idéer (endast för pedagoger och studenter)* och *SO i åk 4-6*. Två lågstadielärare och två mellanstadielärare hörde av sig. En av lärarna tog senare tillbaka sin intresseanmälan till att delta i studien. Det urval som presenteras i resultatet innefattar därmed två lågstadielärare, två mellanstadielärare och två högstadielärare. Sex intervjuer bedömdes som tillräckligt då mättnad uppnåddes. Mättnad innebär att väldigt lite av det intervjupersonen säger är nytt i relation till tidigare genomförda intervjuer (Hallin & Helin, 2018).

## Genomförande

I genomförandet av studien utgick jag från Kvale och Brinkmanns (2014) sju stadier. Här beskrivs tillvägagångssättet utifrån fem av de sju stadierna: planering, intervju, utskrift, analys och verifiering. Kvale och Brinkmanns (2014) första och sjunde stadie beskrivs inte här då det första stadiet handlar om att formulera uppsatsens syfte och problemområde, vilket beskrivs tidigare i uppsatsen. Det sjunde stadiet handlar om att rapportera undersökningen i en läsbar produkt, där uppsatsen i sig är denna produkt.

## **Planering**

Kvalitativa intervjuer kan genomföras på olika sätt. Intervjuerna i denna uppsats har en induktiv ansats (Hallin & Helin, 2018), vilket innebär en öppenhet för det intervjupersonerna säger och att intervjun utvecklas därefter snarare än att det är en intervju med på förhand utformade och mer slutna frågor. För att strukturera intervjun och hålla intervjuens fokus inom det område uppsatsen syftar till att undersöka utformades en intervjuguide (bilaga 2) med en rad teman eller frågeområden (Hallin & Helin, 2018; Trost, 2010). För att kunna välja ut relevanta teman läste jag först in mig på ämnesområdet. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är viktigt att vara bekant med temat för att kunna ställa relevanta frågor. Samtidigt kan en intervjuare som är väl påläst inom studiens ämnesområde riskera att själv fylla i sådant som den intervjuade utelämnar (Hallin & Helin, 2018), något som togs hänsyn till under intervjuens genomförande (se avsnittet intervju).

I planeringen av intervjuerna behövde hänsyn tas till pågående pandemi. Vid tillfället för undersökningen var rådande rekommendationer att undvika kontakt med andra än de man bor med för att undvika smittspridning. Därför genomfördes intervjuerna genom digitala verktyg. Hallin och Helin (2018) menar att det kan vara en fördel att kunna se personen vid digitala intervjuer, för att kunna uppfatta hur intervjupersonen reagerar på det som sägs. Det kan också ge en starkare känsla av närvaro. Därför valdes det digitala verktyget Zoom framför en telefonintervju. Att sitta på en plats som är ostörd, och en plats där den intervjuade känner sig trygg är viktigt (Trost, 2010). Valet av plats blir i och med digitala intervjuer helt upp till den intervjuade, vilket kan vara en fördel då den intervjuade alltså fritt kan välja en plats där intervjupersonen känner sig trygg, men också en nackdel då det som intervjuare inte går att säkerställa att platsen är ostörd. Ytterligare en risk är att intervjupersonen väljer en plats med dålig uppkoppling (Hallin & Helin, 2018). Därför ombads intervjupersonerna på förhand att sitta på en lugn plats med bra uppkoppling.

## **Intervju**

Intervjuerna genomfördes som planerat via Zoom. Intervjupersonerna hade på förhand blivit informerade om att intervjun skulle ta ungefär en timme och att intervjun skulle spelas in. Inspelningsfunktionen på Zoom användes, dock sparades filerna enbart som ljudfiler för att undvika att lagra mer personuppgifter än nödvändigt. Syftet med inspelningarna var delvis att kunna ha fullt fokus på den intervjuade under intervjun, snarare än att behöva anteckna under intervjuens gång (Trost, 2010), och delvis att möjliggöra för transkribering och på förhand planerad analys. Fyra av intervjupersonerna satt i sina hem och två satt på sin arbetsplats när intervjuerna genomfördes.

Intervjutillfällena inleddes med en kort presentation av studien och intervjupersonen gavs möjlighet att ställa eventuella frågor innan inspelningen startade och intervjun formellt började. När intervjun startades ombads intervjupersonen först att kort berätta om sin lärarbakgrund och om vad det var som gjorde att intervjupersonen såg sig själv som normmedveten. Sedan ställdes den inledande frågan "Kan du beskriva den senaste undervisningssituationen där du aktivt hade planerat för att ett jämställdhetsperspektiv skulle genomsyra undervisningen?". Därefter ställdes öppna, inledande och uppföljande frågor utifrån temana i intervjuguiden (bilaga 2).

Inledande frågor är frågor som syftar till en återberättelse av något intervjupersonen upplevt. Uppföljningsfrågor användes för att vidareutveckla den intervjuades svar genom exempelvis direkta frågor på vad som just sagts (Kvale & Brinkmann, 2014) eller följdfrågor som ”Hur menar du?” (Hallin & Helin, 2018). Det fanns ingen specifik ordningsföljd på frågeområdena i intervjuguiden och heller inte ett färdigt frågeformulär då det enligt Trost (2010) är önskvärt att intervjupersonen själv får styra ordningsföljd och fritt uttrycka sina tankegångar. Han menar att följsamhet är av yttersta vikt i en intervjusituation och att frågorna bör komma som följder av intervjupersonens svar. Att lägga stor vikt vid att lyssna och ställa följdfrågor för att de intervjuade ska utveckla sina svar kan även vara ett sätt att undvika risken att som väl påläst intervjuare själv fylla i sådant som den intervjuade utelämnar (Hallin & Helin, 2018). Också tystnad, nickar, hummande och upprepning av betydelsebärande ord som den intervjuade sagt användes för att få utförligare svar från de intervjuade. Vidare användes även direkta, indirekta och tolkande frågor (Kvale & Brinkmann, 2014).

### Utskrift

Intervjumaterialet förbereddes för analys genom att samtliga intervjuer transkriberades i sin helhet.

### Analys

Det insamlade materialet analyserades genom tematisk analys (Braun & Clarke, 2006). Precis som intervjun hade analysen en induktiv ansats, vilket innebär att temana växte fram utifrån den data som samlats in. Första steget i analysprocessen var kodning, där stycken av transkriptionerna som var relevanta för studiens syfte kodades genom enstaka nyckelord (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta gjordes digitalt. Kodningen låg sedan till grund för de teman som växte fram genom att mönster identifierades (Braun & Clarke, 2006). De kodningar som härrörde ett specifikt område färgkodades, klipptes ut och klistrades in i ett nytt dokument. För att förtydliga processen illustreras ett exempel på data, kod och tema nedan.

Data	Kod	Tema
Till exempel när hen började bli ett allmänt ord.. och jag skriver ofta hen i mina veckobrev, då var det en del som reagerade på det, när jag började använda ordet hen. För det var en del föräldrar som reagerade då och herre gud, det där ordet och så.	Motstånd	Möjligheter och hinder för en jämställd skola

När allt material hade sorterats på detta sätt bearbetades det för att renodla temana (ibid). Vissa teman komprimerades till ett medan andra bröts upp till två. Efter omarbetning fanns tillslut 13 teman. Två teman beskrev lärarnas definition av för studien relevanta begrepp (jämställdhet och normmedvetenhet), fem teman svarade på respektive frågeställning (fem teman per frågeställning resulterade i tio teman sammanlagt) och ett tema beskrev övergripande hinder och möjligheter för en jämställd skola. Temana namngavs och lästes igenom flera gånger för att markera de citat som bedömdes fånga essensen (ibid). Temana presenteras i resultatdelen i relation till studiens frågeställningar utifrån upplägget som beskrivs ovan.



## Verifiering

Verifiering innebär att fastställa undersökningens validitet och reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2014).

Reliabilitet handlar om tillförlitlighet. För att stärka tillförlitligheten i denna studie har frågor ställts på ett öppet snarare än ledande sätt. Detta för att minimera den påverkan en intervjuare alltid riskerar ha på intervjupersonerna (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuns genomförande har beskrivits på ett tydligt sätt med beskrivningar av vilken typ av frågor som ställts, med konkreta exempel (Trost, 2010; Agnafors & Levinsson, 2019). Intervjuguiden består till största del av en rad teman snarare än på förhand exakt formulerade frågor. Detta skulle kunna uppfattas hämma reliabiliteten då frågorna inte finns exakt återgivna i intervjuguiden och heller inte formulerades på precis samma sätt i samma ordning till intervjupersonerna. Dock härstammar denna form av reliabilitet från kvantitativa forskningsmetoder. Trost (2010) menar att det i en kvalitativ intervju tvärtom är önskvärt att intervjuguiden består av en rad breda frågeområden snarare än färdigformulerade frågor och att frågorna ska komma som följder av intervjupersonens svar. Intervjupersonen ska fritt få uttrycka tankar och styra ordningsföljden. I denna studie har reliabiliteten stärkas genom att aktivt lyssna och ställa följdfrågor, eftersom det minimerar risken att intervjuaren själv fyller i sådant som den intervjuade utelämnar (Hallin & Helin, 2018). Av samma anledning spelades samtliga intervjuer in (Bryman, 2011). Transkriberingen kan också sägas utgöra en väsentlig del av studiens reliabilitet. För att undvika att egna värderingar färgade resultatet transkriberades samtliga intervjuer på ett konsekvent och noggrant sätt (Kvale & Brinkmann, 2014).

Validitet handlar om giltighet (Kvale & Brinkmann, 2014; Trost, 2010). Det kan förklaras som frågan om i vilken utsträckning en metod undersöker det den är avsedd att undersöka. För att stärka validiteten är det därför viktigt med en tydlig koppling mellan studiens syfte och vald metod, vilket har skrivits fram i uppsatsens metodkapitel (Kvale & Brinkmann, 2014). För denna studie blir det också viktigt att tydliggöra vad resultatet kan uttala sig om – och vad det *inte* kan uttala sig om. Då kvalitativa intervjuer är ett sätt att få fatt i människors beskrivningar, tankar och reflektioner kan denna studie uttala sig om just det: vad normmedvetna lärare på grundskolan *säger* att de gör för att ett jämställdhetsperspektiv ska genomsyra deras undervisning. Vad de faktiskt gör går inte att säga något om eftersom inga observationer har genomförts. Inte heller går det att uttala något om ifall strategierna lärarna beskriver faktiskt främjar elevers lika rättigheter och möjligheter oberoende av könstillhörighet, eller om de motverkar könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling. Vidare är uppsatsens definition av normmedvetna lärare *lärare som uppfattar sig själva som normmedvetna*. I studien har alltså ingen undersökning gjorts för att ta reda på om de deltagande lärarna är normmedvetna eller inte. För att stärka validiteten tillfrågades dock intervjupersonerna om vad de själva ansåg att det innebar att vara normmedveten. Detta redogörs för i resultatdelen.

## Etiska överväganden

Studien har genomförts enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017). Intervjupersonerna blev informerade om studiens syfte, metodval, att deltagarna skulle anonymiseras i uppsatsen samt att deltagandet i studien var frivilligt och kunde avbrytas när som helst i enlighet med informationskravet. Intervjupersonerna informerades delvis i den förfrågan som lades ut i grupper på Facebook (bilaga 1) och i en första kontakt. Samtliga intervjupersoner fick också ett informationsbrev (bilaga 3). Informationsbrevet innehöll även information om vilka personuppgifter som skulle behandlas och vad som gäller för dessa i enlighet med GDPR (dataskyddsförordningen från och med den 25 maj 2018). Hänsyn togs också till samtyckeskravet och samtliga intervjupersoner fick skriva under en samtyckesblankett (bilaga 4). Intervjupersonerna är anonymiserade i materialet och inte heller lärarnas skola nämns, i linje med konfidentialitetskravet. Nyttjandekravet innebär att den insamlade empirin endast används för denna studie, till vilken intervjupersonerna gett sitt samtycke, och att den sedan förstörs efter att uppsatsen blivit godkänd. Även denna information står i informationsbrevet som skickades ut till intervjupersonerna.

## **Resultat och analys**

I det här kapitlet redovisas och analyseras resultaten av undersökningen. Resultaten redovisas utifrån uppsatsens frågeställningar och ett avsnitt om hinder och möjligheter för jämställdhetsarbetet. Kapitlet inleds med en redogörelse för hur intervjupersonerna beskriver begreppen jämställdhet och normmedvetenhet och avslutas med en sammanfattning. Intervjupersonerna kommer att benämnas som Låg 1, Låg 2, Mellan 1, Mellan 2, Hög 1 och Hög 2 utifrån vilket stadium de undervisar på. Namn på personer som beskrivs i citaten har bytts ut till fiktiva namn.

### **Jämställdhet och normmedvetenhet**

#### **Jämställdhet**

Jämställdhet beskrevs på ett likartat sätt av samtliga lärare. De menade att begreppet innebär att alla oavsett kön ska ha samma rättigheter och möjligheter att forma sina liv och att ingen ska diskrimineras eller behandlas på ett visst sätt utifrån kön. Lärarnas beskrivning ligger i linje med hur jämställdhet definieras tidigare i uppsatsen, att kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter inom alla väsentliga områden i livet (Nationalencyklopedin, u.å.).

#### **Normmedvetenhet**

Lärarna menade att normmedvetenhet innebär en medvetenhet om normer och hur dessa påverkar människor men också att göra normmedvetna val i undervisningen och granska sina egna normer.

Låg 1: Lever man i den övertygelsen att Sverige är helt jämställt, /.../ då kan man inte prata om sådana här saker. För då ser man det inte själv. Och man kanske är helt övertygad om att man är helt jämlik på alla sätt i klassrummet, man ser heller inte de strukturer man själv bär med sig.

Lärarna menade att just medvetenheten om sin egen del i normskapande praktiker var central, vilket stämmer väl överens med ett normkritiskt förhållningssätt (Bromseth & Darj, 2010). Fyra

av de sex lärarna lyfte också att normmedvetenhet inte innebär att man aldrig gör fel, där ”fel” exemplifierades med att köna elever, att bemöta dem på ett visst sätt utifrån kön och att uttrycka sig på ett sätt som reproducerar normer. De menade att alla kan göra fel ibland, men att normmedvetenhet innebär en ständigt pågående reflektion av det man gör, så kallad reflexivitet (Kumashiro, 2000). Samtliga lärare lyfte att de har en medvetenhet om normer även kring exempelvis klass, etnicitet, funktionalitet och sexuell läggning utöver kön.

Mellan 2: Ja, alltså, när jag tänker på liksom att man ser normer i undervisningen så ser jag nog inte riktigt... det är svårt att rikta in sig på bara jämställdhet. Alla de där bitarna kommer.

Som *Mellan 2* ger uttryck för utgick lärarna många gånger från ett intersektionellt perspektiv, där de tänkte på normsamverkan snarare än normer kring enbart kön (Collins & Bilge, 2016). I vissa situationer beskrev dock lärarna hur de undervisade om specifikt könsnormer, eller aktivt tänkte på just kön vad gäller att exempelvis fördela talutrymmet mellan eleverna.

## **Normmedvetna lärares roll som förebild och förmedlare av könsnormer**

### **Att reflektera och bemöta eleverna jämställt**

Samtliga lärare beskrev vikten av att synliggöra sina egna föreställningar och ställa sig reflekterande frågor, alltså reflexivitet (Ljungström, 2007). Exempel på reflexiva frågor lärarna tog upp var: varför gör jag på det här sättet? Hade jag gjort likadant om eleven hade ett annat kön? I vilket syfte tjänar det att jag säger det här? Skulle jag kunna säga såhär istället?

Hög 1: Det är otroligt svårt att göra det i praktiken. Men det måste finnas med tänker jag, att varför säger jag till den här eleven, varför gör jag på det här sättet. /.../ [J]ag menar, jag är också uppvuxen på 80-talet i väldigt könsnormativa och väldigt normativa liksom spelregler. Så det är lätt att falla tillbaka på det.

*Hög 1* menar att reflexivitet alltid behöver finnas närvarande för att man inte ska falla in i de könsnormativa mönster som man själv vuxit upp med och bär med sig. Med andra ord är en medvetenhet om sina egna normer och frågan ”varför gör jag på det här sättet” central för att kunna bemöta eleverna jämställt (Ljungström, 2007). Fyra av de sex lärarna hade genom självreflektion insett att de var hårdare mot pojkar än mot flickor, vilket de kunde förändra först när de aktivt tänkte på det.

Mellan 1: Jag har fallit in, eller ja, killar får en kortare ton och hårdare tillsägelser. Det gynnar ingen utav grupperna att de får ett bemötande som bygger på antaganden om deras person. Och ju mer medveten jag är om mina autopilot-strukturer /.../ desto bättre kan jag bete mig och prestera mot dem.

Lärarna upplevde att de fick bättre respons från pojkarna när pojkarna gavs ett mjukare bemötande. *Hög 1* berättar om ett exempel där några pojkar med annan etnisk härkomst än svensk spelade musik i skolkorridoren.

Hög 1: Om jag tillrättavisar dem för att de står och spelar hög musik i korridoren säger jag det på samma sätt som jag skulle sagt om det var de här snälla flickorna från medelklassen som gjorde precis samma sak. /.../ Därför att om man blir bemött på ett vänligt och respektfullt sätt, åtminstone till en början, då får alla en chans att faktiskt vara så trevliga som de faktiskt kan vara.

*Hög 1* menar att de här eleverna annars var vana vid att få hårda tillsägelser direkt, och således inte gavs något utrymme till ömsesidig förståelse och respekt. I exemplet benämner han de två grupperna som flickor från medelklassen och pojkar med annan etnisk härkomst än svensk. *Hög 1* antyder att även klass och etnisk härkomst kan påverka lärares föreställningar och bemötande av eleverna, vilket även studier visar (Zimmermann & Kao, 2020). Det väcker frågor, hur hade bemötandet sett ut om det var en grupp flickor med annan etnisk härkomst än svensk kontra pojkar från medelklassen? Oavsett kön, klass eller etnicitet delade lärarna uppfattningen att ju hårdare de var mot eleverna, desto hårdare bemötande fick de tillbaka och vice versa.

Hälften av lärarna lyfte att de även reflekterat över att de kan falla in i att bekräfta normen om den duktiga och hjälpsamma flickan. *Mellan 2* beskrev att hon riskerade att befästa normen då hon gav mer ansvar till de elever som skötte sig, och att majoriteten av dessa elever var flickor.

Mellan 2: Och det är klart att det påverkar killarna att okej, det är tjejerna som får det förtroendet.

*Mellan 2* menar alltså att när hon förmedlar att flickor är duktiga och ansvarsfulla förmedlar hon indirekt att pojkar *inte* är det – en föreställning som kan försvåra för pojkar i skolan (Aelenei, Darnon & Martinot, 2016). *Låg 2* beskrev ett exempel om en flicka som kom nyanländ från Syrien. Flickan hade hjälpt till mycket i klassrummet, vässat pennor och städade efter andra elever. Inledningsvis hade lärarna gett henne positiv uppmärksamhet för all hjälp hon gav, men när de började reflektera över sitt förhållningssätt hade de tänkt om:

Låg 2: Då fick vi jobba både med oss själva och henne, du ska inte plocka upp efter de andra. Du får plocka upp efter dig. De plockar upp efter sig. Och då fick vi säga till att nej, nu tar du upp här. Hon ska inte göra det.

I likhet med det *Mellan 2* uttryckte beskriver *Låg 2* hur lärares bemötande påverkar både flickan i fråga, men även de andra eleverna (som *Låg 2* beskrev som främst pojkar), vilka vände sig vid att någon annan plockade upp efter dem.

Sammanfattningsvis upplevde lärarna att medvetenheten och reflektion kring deras eget bemötande utifrån normer gjorde att de kunde förändra sitt agerande gentemot eleverna, något som ligger i linje med ett normkritiskt förhållningssätt (Kumashiro, 2000; Heikkilä, 2015).

### **Läraren som förebild**

Samtliga lärare ansåg att de själva var förebilder för eleverna. Två kvinnliga lärare berättade att de sällan eller aldrig sminkar sig på jobbet, för att visa att det inte är något som kvinnor behöver göra. Ett annat exempel lärarna lyfte var att delta i eller berätta om olika normbrytande aktiviteter. *Låg 2* menar att hon som lärare kan bredda elevernas bild av vad en man respektive kvinna kan göra och lyfta sådant i diskussioner med eleverna. Framförallt med elever vars föräldrar har traditionella könsroller hemma.

Låg 2: Då kan det ju vara att man med flit nästan pratar med dem om att jag har varit ute och skottat snö eller sådär, att jag gör nånting som deras mammor kanske inte gör.

*Låg 2* uttrycker att det är viktigare att vara en normbrytande förebild för de elever som saknar normbrytande förebilder i hemmet, vilket hon upplevde hos elever med annan etnisk härkomst än svensk i större utsträckning. I och med att normer förändras över tid och rum (Martinsson &

Reimers, 2007) så kan elever uppfatta en viss syssla som kvinnlig, manlig eller könsneutral beroende på deras erfarenhetsvärld. Därför kommer antagligen inte alla elever uppfatta det läraren uttrycker om snöskottning som normbrytande, men det är just de eleverna som ser det som ett normbrott som *Låg 2* försöker nå. Ett annat exempel lyfts av *Mellan 2* som deltar i aktiviteter med eleverna på rasten.

Mellan 2: Jag känner att ju mer jag spelar fotboll ju fler tjejer hänger också med mig in på fotbollsplanen. Och där kan jag väl känna är viktigt, att våga ta den platsen där också. Likväl som jag kan ta med killarna för att hoppa hopprep. Att, det är lättare att göra något annat om en vuxen är där och puttar på. Då blir det liksom "ja men jag gjorde det med läraren" om någon skulle säga något.

*Mellan 2* beskriver sin roll som förebild på skilda sätt när hon pratar om flickor respektive pojkar. När hon berättar om att få med sig flickorna uttrycker hon det som att hon som kvinna vågar ta plats. När hon pratar om att få med sig pojkarna beskrivs det istället som att läraren blir ett skydd mot eventuella kränkande kommentarer. Indirekt beskriver *Mellan 2* att könsnormer begränsar flickor och pojkar på olika sätt där maktrelationen kvinna-man blir synlig. Att manliga egenskaper värderas högre gör att flickor ges mindre utrymme medan det samtidigt gör det svårt för pojkarna att göra något kvinnligt kodat eftersom detta värderas lägre och således ofta innebär sociala kostnader (se bl.a. Connell, 2002; Nordberg, 2007; Zimmerman, 2018).

*Hög 1* menar att lärare kan bidra till att antingen bryta eller befästa normer enbart utifrån sitt val av yrke:

Hög 1: Vi har två textilslöjdlärare. Båda är kvinnor och vi har två träslöjdlärare som båda är män och vi har två hemkunskapslärare som båda är kvinnor. Alltså det är ju, man tänker att vi har kommit längre men det har vi ju inte.

*Hög 1* menar att om det är kvinnor som lär ut att laga mat och sy medan det är män som lär ut att slipa och bygga förmedlar det att vissa typer av aktiviteter förknippas med kvinnor och andra med män. På samma sätt beskriver han att lärares etnicitet och klass har betydelse. Således blir lärarens kön (och klass och etnicitet) i sig en faktor att väga in i lärarens roll som förebild.

### **Att uttrycka jämställdhet**

Att uttrycka jämställdhet genom språkbruk beskrev lärarna som viktigt. Det handlade om lärarens eget språkbruk, vilket språk som används till vilka elever, vilka normer som förmedlas genom språket, lärarens kroppsspråk, att använda ett inkluderande språk och att reagera på ojämnt och kränkande språkbruk hos kollegor och elever.

Hög 1: Det är ju det eleverna ser. Jag kan ju inte uttrycka att de ska göra på ett sätt och sen så gör jag på ett helt annat sätt. Det skulle vara helt otänkbart. Jag måste ju tänka på vad jag säger varje gång.

Fyra av de sex lärarna lyfte att de inte benämner eleverna som killar och tjejer. Istället för att säga exempelvis "hej killar" kunde de säga "hej på er". *Mellan 2* beskriver syftet såhär:

Mellan 2: [J]u mer man grupperar någon desto mer tvingar man in dem i den fällan, att okej, om jag blir benämnd som kille hela tiden, jamen då ska jag vara som en kille.

*Mellan 2* menar att om en elev blir frekvent benämnd som ett visst kön fästs vikt vid elevens kön och de könsnormer som följer. Könet görs således till en viktig del av elevens identitet och

kan bidra till att eleven blir begränsad till att vara på ett visst sätt utifrån könsnormen. Detta blir givetvis problematiskt för trans-elever, vilket flera av lärarna lyfte, men alltså även för cis-elever då det kan bidra till att begränsa deras val och möjligheter (Skolinspektionen, 2018; Skolverket, 2019b). Fem av de sex lärarna hade elever som var uttalat trans eller icke-binära och menade att det hade bidragit till deras medvetenhet kring hur de uttryckte sig kring kön. Lärarna lyfte ordet *hen*, för ett mer inkluderande och könsneutralt språk. Det användes bland annat i veckobrev, i matematikexempel, i berättelser, muntligt i undervisningen och i bemötandet av eleverna.

Mellan 1: Att försöka vara inkluderande i mitt sätt att prata. Och då tänker jag att vi har ett fantastiskt ord att använda. Att använda *hen*, istället för att systematiskt använda ordet *han*, för så växte jag upp. Alla man inte vet vad de är för kön är en *han*.

*Mellan 1* lyfter två aspekter av ordet *hen*. Dels att det är inkluderande på så sätt att det inbegriper alla oavsett kön och dels att det är ett sätt för läraren att undvika att förmedla en mansnorm (att mannen är normen) (Nordberg, 2007). Hon berättade vidare att eleverna blir matade med att normen i samhället är *han* i många andra sammanhang och att hon på det här sättet kan bidra till att vidga perspektivet. Även om inte alla lärare tog upp ordet *hen* poängterade alla att det var viktigt med ett inkluderande språk, vilket ligger i linje med tidigare normkritiska studier (Bengtsson & Bolander, 2020). Samtliga lärare menade samtidigt att det var svårt eftersom normer är någonting man ser som förväntat och som är lätt att uttrycka om man inte tänker efter och gör medvetna val. *Hög 1* lyfter en konkret strategi:

Hög 1: Jag kan absolut stå still och vara tyst i tio sekunder, för att få tid att tänka. Så att det inte kommer nåt svar som inte är genomtänkt.

Fem av lärarna tog upp att det är lätt att använda olika kroppsspråk, tonlägen och uppmärksamma eleverna för olika saker utifrån elevens kön. Som att benämna pojkar som *coola* och flickor som *gulliga*. Lärarna menade att de aktivt behövde tänka på att ge eleverna uppmärksamhet och bekräftelse som ligger utanför normen, så att pojkar som tog mycket plats också fick höra att de var omtänksamma medan försiktiga flickor fick höra att de var starka. Här blev det återigen tydligt hur viktigt reflexivitet är för ett normmedvetet förhållningssätt (Kumashiro, 2000). Lärarna nämnde också flera andra exempel där det är lätt att förstärka könsnormer, men där de med medvetna val förändrat sina sätt att uttrycka sig på.

Låg 2: Om det är nån som har skrapat knä och såhär slagit hål på byxan, då har det ju varit många som har sagt att det där kanske mamma kan hjälpa dig att sy. /.../ Och det är likadant om nåt barn är sjuk. Vem ska vi ringa till? Förut har det varit ofta att man ringer till mamma hela tiden. Men då försöker vi vända på det. Eller så frågar vi /.../ vem ska vi ringa?

Utöver att uttrycka sig normmedvetet kring könsnormer så lyfte lärarna även heteronormen. *Hög 2* berättade att han använder de könsneutrala orden *partner* eller *sällskap*.

Hög 2: Jag utgår ju inte från att tjejen är intresserad av en kille eller killen av en tjej sådär och det är ju sådär små enkla saker som man kan ändra på utan att det är jobbigt för mig.

*Hög 2* ger ett konkret exempel på hur en enkel justering i språket kan gå från exkludering till inkludering. Flera av lärarna beskrev hur de arbetade för att förändra, eller låta bli att utgå från,

heteronormen. Det var dock enbart *Mellan 2* som gjorde en koppling mellan heteronormen och jämställdhet.

Mellan 2: Utan det är ju snarare att de ska kunna göra saker ihop och inte ser varandra som motpoler utan att man ser varandra som jämlikar. /.../ Att de inte kommer in i det att där är killarna, killar är nånting jag ska umgås med när jag är äldre, när det är dags att skaffa förhållande och gifta sig.

*Mellan 2* belyser kopplingen heteronorm – jämställdhet på två sätt. Delvis försvårar heteronormen vänskapsrelationer mellan flickor och pojkar då det ofta förväntas att en flicka och pojke som umgås är kära (Tellhed m.fl., 2016). Delvis bidrar den till att beskriva kvinnligt och manligt som motpoler som dras till varandra. Ett utseende och beteende som avviker från könsnormer leder inte sällan till att omvärlden kategoriserar en person som homosexuell. På så sätt existerar heteronormen i symbios med könsnormen (Bromseth & Darj, 2010; Nordberg, 2007).

### **Talutrymme**

Samtliga lärare menade att fördelningen av talutrymmet i klassrummet var en viktig aspekt. Fem av lärarna uttryckte att pojkar tog mer plats i klassrummet, vilket ligger i linje med vad forskning visar (se bl.a. Eliasson m.fl., 2016). Fyra av lärarna sa att pojkar även räckte upp handen mer. Lärarna hade olika strategier för att fördela talutrymmet i klassrummet, det var också vanligt att lärarna hade flera strategier som de växlade mellan eller använde parallellt. En vanlig strategi, som tre av lärarna tog upp, var att dra glasspinnar. Lärarna hade glasspinnar där alla elevers namn stod skrivna på varsin pinne. Istället för att läraren fördelade ordet genom att välja ut en elev som räcker upp handen så drog läraren en slumpvis utvald pinne. Detta var ett sätt att eliminera risken att fördela ordet på ett ojämnt sätt.

Mellan 1: Men jag försöker framförallt vara medveten om att jag har förutfattade meningar. /.../ Till exempel så har jag klass-glasspinnar. Istället för att de får räkna upp handen och jag fördelar ordet så drar jag på måfå.

En annan vanlig strategi var att läraren var tyst ett långt tag efter att hen ställt en fråga till eleverna. Lärarna upplevde då att fler elever räckte upp handen efter ett tag.

Hög 2: Tillslut kanske det är nån mer som räcker upp handen och då försöker jag fördela utifrån... inte egentligen varannan kille, varannan tjej. Utan mer att alla ska känna sig trygga. Så jag har inget könstänk i det. Även om jag vet att tjejerna räcker upp handen mer sällan /.../.

*Hög 2* säger sig inte ha något könstänk i hur han fördelar ordet mellan eleverna, vilket övriga lärare som använde sig av denna strategi hade. *Hög 1* beskriver att han dessutom vägde in etnicitet då han fördelade ordet:

Hög 1: [D]å försöker jag hålla koll på kön och jag försöker hålla koll på etnicitet. /.../ Jag tänker, jamen var det liksom en vad ska jag säga, jamen etniskt svensk pojke då kanske jag hellre väljer nån som har en annan etnicitet och som är flicka som får svara på nästa fråga.

*Hög 1* tillägger att han tänker på det här sättet i sitt huvud, men att det förstås kan finnas elever som inte identifierar sig som vare sig flicka eller pojke.

En sista strategi var att göra en empirisk undersökning över hur talutrymmet i klassrummet fördelas. Både vem läraren gav ordet och vem som pratade utan att få ordet kartlades. *Låg 2*

beskrev att de gjort undersökningar utifrån kön, men att de även skrivit elevernas namn. De elever som pratat rakt ut många gånger fick kommande dag undervisning i ett separat rum och fick då även se hur många gånger de hade pratat utan att få ordet och således tagit talutrymme från någon annan. *Låg 2* berättade att eleverna som pratat rakt ut var pojkar, men att det samtidigt var viktigt att se att det var just  *dessa*  pojkar snarare än att generalisera och säga att det var  *alla*  pojkar. *Låg 2* undvek på så sätt att generalisera och kategorisera pojkar som grupp som pratiga eller stökiga. Att göra det skulle innebära att befästa könsnormer och osynliggöra de pojkar som avvek från normen och således bidra till att begränsa eleverna genom att beskriva ett sätt på vilket pojkar är, snarare än att möjliggöra flera olika sätt att vara pojke (och flicka) på (se bl.a. Heikkilä, 2015; Zimmerman, 2019).

### **Nolltolerans mot kränkningar och skojbråk**

Fyra av lärarna tog upp nolltolerans mot kränkningar och/eller skojbråk. En av lärarna poängterade att kränkningar ofta har samband med normer på så sätt att de utpekar någon som avviker från normen. Exempel som läraren lyfte var bög, kärring och fjolla. Kränkningarna avviker från maskulinitets- och heteronormen. Att dessa ord används som kränkningar belyser det maktperspektiv som alltid finns närvarande i ett normkritiskt perspektiv (Bromseth & Darj, 2010). Lärarna var överens om att det var viktigt att alltid agera på kränkningar. Att inte agera menade de var synonymt med att tillåta kränkningen. Två av lärarna använde strategin att sätta ord på vad som faktiskt händer, vad eleverna faktiskt uttrycker, när det kom upp kränkningar med koppling till normer.

Hög 1: Om det är så här ”Är du bög?” Jaha, vad innebär det och vad betyder det för dig om nån skulle vara homosexuell? /.../ Om personen är homosexuell så är det ju ingenting som har med dig att göra över huvud taget. Om det inte är så att du är intresserad av personen, då kan det ju vara av ett visst intresse. Men det är ju inget vi behöver prata om här.

*Hög 1* berättar vidare att eleverna brukar få upp ögonen för normer och för vad de egentligen uttrycker när man sätter ord på vad som faktiskt händer, men att det samtidigt kräver att den vuxne är ganska påläst. Ytterligare ett exempel på hur normer hör samman med makt framträdde när *Mellan 2* berättade om en pojke som ville byta bort den lilafärgade mugg han blivit tilldelad, med argumentet att det var en tjejfärg.

*Mellan 2*: Han var nog mer rädd att hur skulle de andra killarna, att han sitter längst fram i klassrummet och dricker ur en lila mugg. Kommer han få liksom reaktioner på det.

*Mellan 2* beskriver den förmodade medvetenhet som eleven i fråga har både om könsnormer och den utsatthet det innebär att avvika från denna. Hon menar att hans val att byta bort muggen antagligen berodde på en rädsla för den sociala kostnad som riskerar följa då en pojke bryter mot maskulinitetsnormer (Connell, 2002).

*Hög 2* var en av två lärare som lyfte nolltolerans mot skojbråk. Han kunde dock inte beskriva vad nolltolerans mot skojbråk hade för betydelse för jämställdhetsarbetet.

Hög 2: Men jag vet inte om det finns något jämställdhetsperspektiv just i skojbråk där, mer än att det i alla fall är killar som skojbråkar.



Att det är ”killar som skojbråkar” är kopplat till normer om att pojkar ska vara tuffa och tåliga och kan således bli ett sätt att vinna social status i en pojkgрупп. Det kan ibland vara det enda socialt accepterade sättet att visa närhet och gemenskap på för pojkar. Om lärare accepterar eller förväntar sig skojbråk från pojkar kan lärare förstärka de normer som gör att pojkar känner att de behöver härda ut, trots att de mår dåligt (Zimmerman, 2019). Detta var *Låg 2* inne på när hon beskrev skolans nolltolerans mot skojbråk:

Låg 2: För det är också det här att när är det skoj och när är det inte skoj. Vem kan säga liksom att nej jag vill inte att du knuffar mig. Då kanske det är lättare att skratta med lite grand fast det gör lite ont.

Bilden *Låg 2* beskriver bekräftas av intervjustudier med elever (Zimmerman, 2019; Joelsson & Bruno, 2020). Trots att *Låg 2* beskrev något som har en tydlig koppling till problematiska maskulinitetsnormer satte inte heller hon ord på vad nolltolerans mot skojbråk har för betydelse för just jämställdhetsarbetet. Hon beskrev det som en del i ett helhetsgrepp skolan hade tagit med utgångspunkt i normkritisk pedagogik. Skolans personal fick inledningsvis fortbildning genom att se och diskutera korta filmklipp om normkritik. Arbetet med eleverna innebar nolltolerans mot både skojbråk, fysiska och verbala kränkningar. Om en elev bröt mot detta meddelades hemmet. Dessutom fick eleven skriva ett förlåtbrev till den som blivit utsatt. Lärarna på skolan hade också en överenskommelse där de skulle stötta varandra, om de såg en kollega stoppa en konflikt gick de dit och ställde sig bredvid för att visa att alla i personalen är eniga. Denna samsyn och samverkan gav effekt och det blev ett tryggare klimat på skolan. *Låg 2* lyfte också att nolltoleransen och åtgärderna utfördes i kombination med främjande arbete där de gav eleverna mycket positiv feedback, läste normbrytande böcker om vänskap och inledde eller avslutade varje lektion med en kort värderingsövning.

## **Praktiska exempel på hur jämställdhetsperspektivet kan genomsyra undervisningen**

### **Att organisera undervisningen**

Samtliga lärare beskrev praktiska exempel på hur de organiserade undervisningen utifrån ett jämställdhetsperspektiv. Något alla lyfte var att de hade fast placering i klassrummet samt att läraren ansvarade för att dela in eleverna vid grupparbeten, diskussioner eller utflykter. Lärarna menade att detta stärkte tryggheten hos eleverna, förhindrade att någon blev bortvald och att det var ett sätt att introducera nya relationer för eleverna. Lärarna hade olika strategier vid dessa indelningar. Två av lärarna menade att de inte tog hänsyn till elevernas kön.

Hög 2: Men här inne vet de att jag placerar dem efter att de är elever. Så det är inte konstigt om det är såhär vid fyrgruppsplaceringar att det är tre killar och en tjej. Ingen ifrågasätter det för jag har tidigt berättat att jag ser inte er som kön, ni är elever här inne.

Att inte lägga vikt vid elevernas kön vid placering och indelning blev ett sätt för lärarna att förmedla till eleverna att deras kön inte har betydelse i samarbetet med andra. Två av lärarna använde basgrupper, vilket var en gruppindelning som återkom i skolans alla ämnen för varierande uppgifter. En av lärarna beskrev kön som en aspekt som togs hänsyn till då dessa

basgrupper delades in. Ytterligare en strategi var att ha fasta grupper som byttes ut med femveckorsintervall. Syftet med basgruppen var att ha en trygg punkt som återkommer medan syftet med att byta ut grupperna var att introducera nya relationer och på så sätt stärka tryggheten i gruppen.

Fyra av lärarna beskrev därefter olika strategier för hur alla elever skulle inkluderas utan att riskera att begränsas av traditionella könsmönster. Detta gjordes av låg- och mellanstadielärarna. En tolkning av detta skulle kunna vara att eleverna på högstadiet förväntas kunna klara av grupparbete mer på egen hand. Frågan är om det blir ett för stort ansvar för eleverna att på egen hand motverka eventuella könsmönster som riskerar uppstå vid grupparbeten? *Låg 1* beskriver hur hon organiserar undervisningen vid grupparbeten.

Låg 1: [D]å kan jag ge olika arbetskort till dem med roller. Så en är sekreterare till exempel och det är den som håller i pennan, en är uppmuntrare och då är det den som säger hela tiden bra jobbat /.../.

*Låg 1* berättade vidare att det annars fanns elever som var helt passiva i ett grupparbete, men att detta gick att undvika med hjälp av rollfördelning eftersom de då hade en fast bas i sin roll. Rollfördelningen var också en hjälp för de elever som hade svårt för samarbete. Även *Mellan 1* kunde arbeta på samma sätt, genom att ge eleverna olika roller där en person var samtalsledare, en ställde frågor och en antecknade. En annan fördel med att dela in eleverna och därefter ge dem en styrd uppgift var att introducera nya bekanskap och relationer.

Låg 2: Och sen ser vi också till att de får träffa flera kompisar. Vi går till skogen varje vecka och då har de en uppgift de får prata om på vägen dit. /.../ Och i leken ser vi sen då att de väljer andra kompisar än när de är på skolgården.

*Låg 2* berättade också att de har ålders- och könsblandade grupper när de kommer fram till skogen. På så sätt har eleverna interagerat med varandra i nya konstellationer i en ny miljö innan de får leka fritt. Detta verkar skapa förutsättningar för att eleverna ska leka könsöverskridande lekar med elever de vanligtvis inte väljer.

Lärarna organiserade också undervisningen genom att variera arbetsformer och redovisningssätt för att alla elever skulle få visa sina kunskaper på ett sätt som passade dem. Flera av lärarna lyfte att de såg ett mönster av att flickor var bättre på att uttrycka sig skriftligt medan pojkar tog större plats muntligt. Genom att variera eller låta eleverna själva välja examinationsform eller redovisningssätt fick undervisningen ett jämställdhetsperspektiv utan att normer kring hur flickor eller pojkar är befästa. För att undvika risken att ändå förmedla förväntningar utifrån kön poängterade en lärare vikten av att inte förutsätta vad eleverna kommer att välja. Att erbjuda val och stimulera egna initiativ kan gynna framförallt pojkars engagemang (Lietaert m.fl., 2015).

En av lärarna tog upp att hans undervisning inte bygger på att eleverna är muntligt aktiva. Eleverna kunde själva välja om de vill ställa frågor och delta i diskussioner muntligt eller digitalt. Läraren hade fått höra, framförallt av flickor, att det var en uppskattad möjlighet att inte behöva räcka upp handen och ta plats i klassrummet.

Hög 1: De kan skriva sina frågor och få svaret där så behöver de inte känna att de behöver ta plats i klassrummet men fortfarande bli sedda.

## Undervisningsmaterial och representation

Alla lärare var överens om att representation i undervisningsmaterial är viktigt. Lärarna menade att det var ett sätt att bredda normen. Om det exempelvis bara var den stereotypa kärnfamiljen som illustrerades när de pratade om familjen i skolan, eller om enbart manliga poliser synliggjordes när de arbetade med yrken, så riskerade det att befästa normer och förmedla till eleverna att det finns ett visst sätt som är rätt sätt och att andra sätt är avvikande. En annan anledning till att representation ansågs vara viktigt var att alla elever skulle få känna igen sig.

Mellan 2: Jamen om du aldrig blir sedd, får man aldrig se en flicka med slöja i arbetslivet till exempel, då måste det vara jättesvårt att vara en flicka i slöja och kunna se sig själv ute i arbetslivet. /.../ Det är viktigt för barnen att få känna igen sig. Det är nog den viktigaste biten. Att inte, jamen det ska inte bara vara Karin, Sara, Stina, Olle, Stefan.... utan det måste finnas andra namn, andra identiteter i det.

*Mellan 2* nämner begreppet identitet. Representation är alltid starkt förbundet med identifikation. Eftersom konstruerandet av identitet pågår hela tiden (Widegren, 2017), är det naturligtvis något som sker även i skolan. Samtliga lärare tänkte på representation då de skapade eget material. Det var ingen av lärarna som begränsade representation till enbart kön. Som *Mellan 2* beskriver så utgick lärarna från ett intersektionellt perspektiv och funderade även på – vilka flickor och pojkar blir representerade i materialet och på vilket sätt (Collins & Bilge, 2016; Rosén; 2010)? Även om vi ser flickor i arbetslivet, vilka flickor synliggörs? Får vi se en flicka i slöja? Får vi se en flicka som VD? Att tänka representation utifrån diskrimineringsgrunderna var vanligt förekommande och lärarna kopplade detta till att de på skolan hade elever som satt i permobil, bodde i familjehem och hade annan etnisk härkomst än svensk. För att alla elever skulle känna igen sig behövde de ha ett normmedvetet perspektiv och se till att alla kände sig inkluderade och representerade.

Mellan 1: Alltså, när jag gör eget försöker jag göra medvetna val. Jag försöker i så lång utsträckning jag kan ha representation. Kön, etnicitet, funktionsvariationer, sexuell läggning.

Konkreta exempel lärarna lyfte var att de använde namn som inte är stereotypt svenska när de gjorde egna mattekluringar, vävde in normbrytande aktiviteter (t.ex. flickor som spelade fotboll) i lästal, använde ordet hen i textexempel, valde bilder som illustrerade yrken, personer och familjer på olika sätt (utifrån diskrimineringsgrunderna funktionalitet, kön, könsidentitet, sexuell läggning, religion, ålder och etnicitet) (Diskrimineringsombudsmannen, 2021). Då lärarna inte gjorde eget material var de noga med att välja material som hade just bred representation snarare än material som bidrog till att förstärka begränsande normer. Detta gällde både val av läromedel och val av exempelvis skönlitteratur och filmer. En lärare beskrev att de på skolan granskat läromedel och köpt in läromedel till skolan utifrån granskningarna.

Låg 2: De har vi granskat ur ett genusperspektiv och ett mångkulturellt perspektiv, det gjorde vi för några år sen och då såg att det läromedlet var ganska bra. Men det var ju vissa bitar som vi kände att det här behöver vi komplettera med. Familjen till exempel. Då fanns det inte med familjehem. Och då har vi flera barn som bor i familjehem till exempel. /.../ De hade inte heller med föräldrar som hade samma kön /.../.

När det gällde litteratur, högläsningböcker och filmer menade lärarna att det var viktigt att titta igenom materialet först för att se vilka normer som förmedlas. De valde material som var normmedvetet på så sätt att karaktärerna inte var stereotypa utifrån normer om kön, sexuell

läggning, etnicitet och funktionalitet. Syftet var att bredda normen, att alla elever skulle få känna igen sig och att motverka stereotypa och begränsande bilder av exempelvis kön och familjebilder.

Låg 1: Bara få in det naturligt liksom hela tiden. För det gäller ju om man läser en bok till exempel, om någon som har två mammor, att inte bara ojoj, nu har vi en lesbisk familj här, utan bara.. det är bara två mammor, helt naturligt.

*Låg 1* belyser skillnaden mellan normmedvetenhet och toleranspedagogik. En bok som innehåller två mammor – något som bryter mot heteronormen – behöver inte vara skriven på ett normmedvetet sätt. Om boken skrivs med fokus på att det är annorlunda att ha två mammor, men att annorlundahet ska accepteras, så är boken toleranspedagogisk, vilket riskerar att förstärka och befästa normen snarare än att utmana den (Bromseth & Darj, 2010). Alltså krävs det att lärare läser igenom böcker och förstår på vilket sätt de är skrivna utöver att läraren ser att handlingen innehåller en person som bryter mot normen.

Då medvetna val inte gick att göra, för att skolan exempelvis inte hade möjlighet att köpa in nya historieböcker så diskuterade lärarna materialet tillsammans med eleverna. *Hög 1* beskriver hur han pratar med eleverna om att det är författarnas urval av historien de läser:

Hög 1: Nu är det deras syn /.../ som står bakom historieboken. Den kanske inte alltid är helt objektiv utan vi måste alltid lägga på liksom perspektivet för den som har skrivit.

Att källkritiskt diskutera undervisningsmaterialet var något som gjordes från lågstadiet till högstadiet. En annan strategi var att göra en bildanalys av läromedlets bilder. En lärare lyfte att det även går att diskutera innehållet i exempelvis en berättande text utifrån normer som framträtt i texten genom att ställa frågor som ”hur blev den här personen bemött?”.

### **Att fånga frågan i stunden**

Alla lärarna lyfte vikten av att fånga frågan i stunden; att ta diskussionen om kön, könsidentitet, könsmönster och jämställdhet när samtalsämnet uppkom spontant.

Låg 1: Till exempel ser vi Lilla Aktuellt varje fredag. /.../ de tog upp om regnbågsfamiljer. Och då frågar ju barnen. Så det kommer upp såhär automatiskt. Det är inte såhär att jag tänker ”nu ska vi ha en genuslektion”.

*Låg 1* menar att hon aldrig planerar en lektion där lektionsinnehållet har fokus på att lära sig om genus. Istället kommer ämnet in naturligt eftersom hon fångar upp frågan när den aktualiseras. Att fånga frågan i stunden är viktigt. Det är dock inte tillräckligt att enbart arbeta på detta sätt, vilket Skolinspektionen (2020) pekar på är fallet på flera skolor. Att fånga frågan i stunden kan också göras på många olika sätt. Baserat på ovan exempel är det svårt att säga om diskussionen med eleverna är normkritisk eller inte.

Lärarna uttryckte att det var viktigt att ta sig tid att bemöta och fånga upp när elever uttalade sig könsnormativt, exempelvis att en färg eller ett intresse är bundet till ett visst kön.

Låg 2: Ibland blir det automatiskt om nåt barn tar upp det eller nåt barn säger det där kan inte de ha eller tjejer ha eller killar ha. Att vadå, hur menar du då? Och då kan det räcka med att vi bara säger så och sen är det barnen som själva rättar varann. Jo, det finns inga kill- och tjejfärger.

*Låg 2* ställer en öppen fråga till eleven och låter på så sätt eleverna själva reflektera över normer och normativa uttryck. Att ta ansvar för att leda diskussioner och ställa reflekterande frågor kan vara ett normmedvetet sätt att fånga upp diskussionen. Återigen är det alltså viktigt inte bara att fånga frågan i stunden, utan även *hur* det görs (Martinsson & Reimers, 2007). Denna medvetenhet varierade mellan lärarna. På frågan om hur de själva gjorde för att uttrycka sig normmedvetet gavs svaren alltifrån att de inte riktigt visste till konkreta exempel och medvetna strategier.

Ytterligare ett exempel på hur lärarna använde sådant som hände i stunden beskrevs av *Låg 2*. Hon berättade att det hade börjat brinna i en korvkiosk intill skolan under en lektion och att klassen följt förloppet från klassrumsfönstren när brandkåren kom. En av brandmännen som var där hette Anna och arbetade deltid som brandman och deltid som fritidslärare på skolan.

Låg 2: För då sa jag sådär åh, vi måste fråga Anna om det här sen /.../ Och då blev ju hon liksom en hjälte och då passade vi på att fråga alla frågor om hur kan man bli brandman. Och hur är det? Och hur kändes det att åka den där lyftkranen? Och hur stark måste man vara? Och ja.. sådär. /.../ Och sen skrev de nån stor artikel i lokaltidningen om det där. Så då läste vi den och så hade vi den i läsläxa också.

*Låg 2* beskriver hur hon fångar upp något som händer i stunden och därefter arbetar vidare med det. Delvis blir det något eleverna har en förförståelse för och som direkt kopplar till elevernas erfarenhetsvärld när de senare arbetar vidare genom att läsa artikeln i lokaltidningen. Delvis tar hon tillvara det normbrytande i situationen – att det är en kvinnlig brandman. På ett naturligt sätt uppstår en situation där en kvinna är hjälte, brandman och får frågor om styrka.

## **Undervisningsinnehåll**

Fyra av de sex lärarna undervisade specifikt om jämställdhet och normer. Ingen av lågstadielärarna hade lektioner där det planerade undervisningsinnehållet var könsnormer, vilket mellan- och högstadielärarna hade. Könsroller och jämställdhet lyfts i grundskolans kursplan för samhällskunskap som centralt innehåll i årskurs 1-3 och är således något som ska ingå i ämnesundervisningen på lågstadiet (Lgr, 2019). Dock finns inget krav på att detta ska göras vid enskilda lektioner som enbart lägger fokus vid könsroller och jämställdhet. Något som mellan- och högstadielärarna tog upp som undervisningsexempel var att kritiskt granska hur könsroller och könsmönster framställs i media på olika sätt. Det kunde vara att granska leksakskataloger, musikvideos, filmomslag, dataspel, låttexter, klädföretags hemsidor eller reklam.

Hög 2: [V]i går in på HM:s hemsida och kollar. Vilket motiv har tjejkläderna respektive killkläderna? Vilka färger förekommer? Kan du se nåt liksom mönster där? För att få dem att tänka till.

Att låta eleverna granska medier och populärkultur ingår i kursplanen för samhällskunskap för årskurs 4-6 (Lgr, 2019) och blir ett sätt att synliggöra könsnormer. Ett annat sätt att göra detsamma är en klassisk övning (Heikkilä, 2015) som båda högstadielärarna beskrev: att skriva orden kvinnligt och manligt på tavlan och därefter låta eleverna fylla på med sina tankar om vad som är typiskt kvinnligt och manligt. Att synliggöra könsnormer är ett första steg för att därefter kunna ifrågasätta och förändra begränsande normer (Kumashiro, 2000). Det är dock

vanligt att undervisningen begränsas till just synliggörandet av normer, vilket riskerar att befästa normer snarare än att utmana dem. När könsnormer är synliggjorda behöver de ifrågasättas genom att eleverna får reflektera kring exempelvis hur normerna begränsar människors handlingsutrymme (Skolinspektionen, 2018; Kumashiro, 2000). Lärarna beskrev flera olika sätt att göra detta. Ett sätt var att lyssna in eleverna och följa deras tankegångar.

Mellan 1: Ofta går lektionen vidare av sig själv. De har väldigt mycket värderingar kring det här och de har mycket funderingar kring vad de innebär. Och de kommer nästan alltid in på vad gör det här mot oss.

Ett annat sätt var att ställa frågor till eleverna. Exempel på frågor lärarna kunde ställa var: vad innebär det att det ser ut så här? Vilka förväntningar förmedlas? Vad ställer det för krav på oss? Vad gör kraven med oss? Behöver det vara så här? Hög 3 berättade hur han brukar gå vidare efter en övning där han synliggjort könsnormerna genom att eleverna har fått skriva upp vad som är kvinnligt respektive manligt på tavlan.

Hög 1: Sen så får de så här, vilka av de här sakerna skulle faktiskt inte kunna byta plats. Och då blir det inte så många saker, då får de liksom syn på att det här är bara normer, det är ingen naturlag.

I och med att eleverna uppmanas fundera på vilka saker som skulle kunna byta plats blir det tydligt att det är sociala konstruktioner snarare än en objektiv sanning att vissa attribut ses som kvinnliga och andra som manliga. Hög 1 går sedan vidare genom att själv illustrera hur något som förknippas med kvinnor både kan användas och normaliseras hos män genom att hänvisa till att han själv har målade naglar. Han menar att det visar hur normer förändras över tid eftersom eleverna brukar reagera på det inledningsvis men efter ett tag inte tänker på det – på grund av att det normaliserats.

Samtliga lärare som undervisade om jämställdhet och könsnormer använde begreppet normer när de pratade med eleverna. Ytterligare ett begrepp som två av lärarna lyfte och diskuterade var makt, ett begrepp som enligt kursplanen för samhällskunskap i årskurs 7-9 ska lyftas kopplat till kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund (Lgr, 2019). Hög 1 berättar att han exempelvis låtit eleverna titta på namn i bolagsstyrelser: är det Göran eller Fatima som sitter i flest bolagsstyrelser? Varför ser det ut så? Han berättar också att han visat en satirbild för eleverna, där en svart kvinna möter en vit man i ett sprintlopp och där kvinnan har fotboja, lejon och tigrar omkring sig medan mannen inte har några hinder.

Hög 1: Och då är det så här ja, vad är det bilden vill symbolisera? Varför stämmer det med verkligheten? Har man några egna erfarenheter att dela?

Här använder Hög 1 en bild för att illustrera den makt, eller de privilegier, som kommer med att följa normen, och de hinder som kommer med att avvika från den. Det blir ett sätt att diskutera och ifrågasätta normen efter att den synliggjorts. Hög 1 brukar också ta upp frågan utifrån en för eleverna ofta välkänd värld: spelvärlden. Han lyfter att när spelare i dataspel får reda på att det är en tjej som spelar är tonläget mer nedvärderande. Detta menar han att eleverna kan relatera till, men att det finns elever som kontrar med ”ja, men om det är en tjej som är duktig”

Hög 1: Ja, men oftast brukar hon behöva vara mycket duktigare än alla killar för att få respekt. Medan den sämsta killen fortfarande har respekt bara för att han råkar vara kille. Och där har du hela världen. Tillhör du inte normen så måste du vara bättre än alla andra för att få respekt. Det räcker inte att bara delta. Som det räcker med om du tillhör normen.

Vid undervisningstillfällen där könsnormer behandlades sa *Hög 2* att han berättade för eleverna att de under lektionen kommer utgå från en tvåkönsnorm eftersom alla möter könsnormer, oavsett hur man identifierar sig. Syftet var att alla elever skulle känna sig inkluderade. Flera lärare berättade att de hade elever som var ickebinära på skolan, och alltså avvek från tvåkönsnormen.

### **Skolprestationer**

Alla intervjuade lärare var medvetna om de skillnader som finns nationellt i skolprestationer mellan flickor och pojkar (Skolverket, 2020a). Fem av de sex lärarna uppgav sig också vara medvetna om hur det såg ut på den egna skolan och i de egna undervisningsgrupperna. Av dessa fem kunde fyra av lärarna se att flickor presterade högre än pojkar generellt på den egna skolan. *Mellan 1* berättade att de på hennes skola har som rutin att analysera och diskutera skolresultaten utifrån kön.

*Mellan 1*: Det spår snarare på de könsnormer som ligger. Att killarnas sjunkande resultat beror på att de inte betar sig. Och då tänker jag att det finns ju kanske då en anledning till att de inte betar sig, om vi förutsätter att det är så det ser ut. /.../ Och då tycker jag att diskussionen mycket hellre hade kunnat få handla om hur vi bemöter barnen på ett mer inkluderande sätt än att vi ska hålla på att diskutera varför killar och tjejer skiljer sig åt i resultaten för jag tycker att fokus blir åt fel håll.

*Mellan 1* lyfter den paradox som ständigt finns närvarande i jämställdhetsarbete: för att kunna uppnå jämställdhet krävs en medvetenhet om strukturer som skapar ojämställdhet, samtidigt kan en för stor vikt vid skillnader mellan flickor och pojkar riskera att cementera dessa könsskillnader (se bl.a. Skolverket, 2019b, Heikkilä 2019). *Mellan 1* menar att fokus i diskussionerna blir att bekräfta en könsstereotyp bild av flickor och pojkar som bidrar till att lärarna reproducerar dessa normer och riskerar att bemöta eleverna utifrån dem. Det blir en slags självuppfyllande profetia om det resulterar i att lärare får lägre förväntningar på pojkar än på flickor. Det handlar alltså inte enbart om *vad* som görs (synliggöra strukturer), utan framförallt om *hur* det görs (fokus vid synliggörandet) (Martinsson & Reimers, 2007).

*Låg 2* berättade att de kunde se könsskillnader i skolprestationer på skolan i stort, men att dessa inte fanns i hennes och hennes närmsta kollegors klasser. Hon trodde att det berodde på deras undervisning, bland annat hur de arbetade med läsning, som bekant är viktigt för skolans alla ämnen (SOU, 2015:86).

*Låg 2*: För om man läser mindre i skolan så har det ju större betydelse vad man har med sig hemifrån. Sen är det ju också den här andelen barn som har annat modersmål än svenska /.../. För i undersökningar ser man ju skillnad mellan flickor och pojkar men också de med annat modersmål än svenska och även, ännu större skillnad på socioekonomiska tror jag att det är.

*Låg 2* syftar på nationella undersökningar som visar att även om det finns skillnader mellan flickor och pojkar så är det varken de enda eller de största skillnaderna (Skolverket, 2020a). Återigen framkommer ett intersektionellt perspektiv. *Låg 2* berättade vidare att hon arbetar på

en skola där ca 70 % av eleverna har ett annat modersmål än svenska och där elevernas socioekonomiska bakgrund varierar kraftigt. Hon menade att skolan behöver kompensera för de skillnader som finns bland eleverna och att läsundervisningen är ett forum för dessa kompensatoriska insatser. *Låg 2* berättade om ett läsprojekt utifrån Lasse-Maja-böckerna. Hon tillgängliggjorde undervisningen genom att inför läsningen ge eleverna förförståelse för karaktärerna och under läsningen använda bildstöd, förklara ord och begrepp samt samtala om texten och på så sätt introducera och använda viktiga lässtrategier. Enligt *Låg 2* gjorde detta tillgängliggörande så att alla elever, oavsett kön, modersmål eller socioekonomisk bakgrund, kunde känna sig delaktiga och intresserade. Hon berättade vidare att de därefter köpte in ett antal olika Lasse-Maja-böcker och lät eleverna läsa böcker tillsammans i smågrupper. Lärarna gick runt och lyssnade på elevernas högläsning och hade textsamtal med eleverna. De kopplade även andra uppgifter till böckerna, som skrivuppgifter där eleverna fick beskriva vem de trodde tjuven var eller övningar om ordklasser där de använde ord från boken.

Ett annat sätt lärarna nämnde för att motverka skillnader i skolprestationer var att arbeta med sina egna föreställningar och på så sätt ha höga förväntningar på alla elever oavsett kön. Skilda förväntningar utifrån kön var något lärarna trodde påverkade både betygsättning och elevers skolprestationer, vilket ligger i linje med vad studier visar (se bl.a. Muntoni & Reteldorf, 2018). Hälften av lärarna upplevde att kollegor hade högre förväntningar på flickor och en av lärarna menade att han upptäckt att han själv hade det.

Hög 1: Där har jag blivit bättre på att säga såhär, vet du, det du gör är bra. Det räcker nu. /.../ Få ner stressnivåerna lite, få de högpresterande flickorna att faktiskt känna ett lugn istället för att pressa dem ännu hårdare.

Undersökningar bekräftar det som *Hög 1* ger uttryck för, att flickor upplever högre stressnivåer än pojkar. En förklaring är just att de upplever högre krav från lärare, men också högre krav på sig själva, än vad pojkar gör (se bl.a. Giota & Gustafsson, 2017; Skolverket, 2019a). Lärares högre förväntningar på flickor verkar alltså påverka både pojkars skolprestationer och flickors psykiska hälsa negativt.

Ytterligare ett sätt att motverka könsskillnader i skolprestationer är ett studieorienterat klassrumsklimat och undervisning i studieteknik (Legewie & DiPrete, 2012; Zimmerman, 2019). Det kan gynna framförallt pojkar då det kan bidra till en pluggkultur, snarare än den antiplugg- eller ingen ansträngningskultur som kan råda bland pojkar kopplat till maskulinitetsnormer. Pojkar tänker dessutom ofta att de *är* bra på något, medan flickor oftare tänker att man *blir* bra genom ansträngning. Elever som tänker att de *blir* bra presterar ofta bättre, tar sig an utmaningar i större utsträckning och anstränger sig mer. Undervisning i studieteknik kan bidra till att pojkar förändrar sitt synsätt (Zimmerman, 2019). *Mellan 2* lyfte ett konkret exempel på när undervisning om studieteknik gett resultat. Hon berättade att framförallt pojkarna hade fått låga resultat på engelskglosor och att de därför frågat eleverna hur de gjorde då de studerade. De svarade att de bara läste igenom glosorna.

Mellan 2: De hade ju alltså inte studietekniken alls /.../ Så att efter vi hade visat att ”men såhär är det ni ska göra” så blev det ju jätteskillnad. När de förstod att jaha, jag måste träna lite varje dag och sådär.



## Möjligheter och hinder för en jämställd skola

De intervjuade lärarna lyfte flera konkreta exempel på hur jämställdhetsperspektivet kan genomsyra undervisningen i enlighet med vad som beskrivs i läroplanens del 1 och 2. Det som framträdde i många exempel var komplexiteten och nyanserna i hur dessa genomfördes. Att synliggöra normer, diskutera könsskillnader och tänka på representation blir inte per automatik normkritiskt. Beroende på hur det görs kan det riskera att istället bli toleranspedagogiskt. *Låg 2* lyfter detta genom ett exempel där hon pratar med eleverna om begreppet familj:

*Låg 2:* Att det inte blir att ja, en del de kan bo såhär. Och så blir det liksom nåt väldigt annorlunda. Då blir det ju, då talar man ju verkligen om att det här är inte innanför normen.

*Låg 2* poängterar här nyanserna i hur hon uttrycker sig som lärare, om hon uttrycker sig toleranspedagogiskt, som att *såhär ser familjer ut, men vissa kan bo på andra sätt*, förmedlar hon underförstått att *såhär ser normen ut, men vissa kan avvika från normen*. Normen riskerar med andra ord att reproduceras och förmedlas till eleverna (Bromseth & Darj, 2010). Att lärarna visar en medvetenhet om detta öppnar upp för möjligheten till en jämställd skola. Dock är de intervjuade lärarna utvalda till intervjun just för att de upplever sig som normmedvetna. Alla lärarna sa sig ha ett intresse för jämställdhet och normmedvetenhet. De läste litteratur, följde normkritiska konton och grupper på sociala medier, gick kurser och engagerade sig i frågan på olika sätt under sin fritid. Fem av de sex lärarna upplevde sig ensamma i arbetet med jämställdhet på skolan. Jämställdhetsuppdraget verkade vara något som inte prioriterades och arbetades med systematiskt, utan istället drevs av just enskilda lärare med ett intresse för frågan, något som inte är ovanligt (Skolinspektionen, 2018).

*Låg 1:* Där kan man ju tycka, att det ingår ju faktiskt i vårt uppdrag att vi ska motverka könsrollerna i samhället, men det uppdraget, just det uppdraget, det försvinner ut i periferin nånstans.

De uttryckte också att de mötte motstånd i sitt arbete, både från kollegor och vårdnadshavare. Exempelvis hade vårdnadshavare reagerat då ordet hen använts i veckobrev och kollegor hade uttryckt att genus inte är något de tänker arbeta med. Lärarna lyfte också att de sett kollegor behandla elever olika utifrån kön, eller uttrycka sig på normativt kränkande sätt.

*Hög 1:* Vi har ju haft elever här också som genomfört könskorrigeringar eller som har gjort namnbyten och när det då är kollegor som vägrar kalla eleven för det som eleven vill bli kallad för, det som är det nya lagliga namnet /.../ Då blir det syntax error i huvudet på mig, jag menar det är ju så respektlöst.

Lärarna hade olika strategier för hur de gjorde när de hörde kollegor uttrycka sig på sätt de ansåg vara problematiska. En lärare berättade att hon arbetade med tvålärarskap där de hade avsatt tid för just sådana typer av diskussioner och där det därför var ett tillåtande och tryggt klimat. Två av lärarna tog på eget initiativ kollegan avsides och pratade med denne om hur hen hade uttryckt sig. En av dessa lärare berättade att elever ofta kommer till honom om de upplever att en lärare uttryckt sig kränkande, eftersom de vet att han reagerar och agerar på sådana saker. Men det fanns också lärare som inte kände sig bekväma med att tillrättavisa, kritisera eller prata med en kollega på det sättet.

Hög 2: Just det där med genus och normkritik det är [en] så himla laddad fråga så det blir mycket större än vad de behöver bli. Men jag önskar att jag hade kunnat prata med kollegor och såhär, men du, hur skulle det blivit om du hade sagt såhär istället?

Om det inte finns ett öppet, reflekterande klimat på skolan är det svårt att gå fram och kritisera en kollega. Det krävs mod, vilket flera av lärarna tog upp.

Hög 1: Att våga säga till, att våga uppmärksamma när man ser att det är negativa normer som håller på att befästa eller som är befästa. /.../ Mod att inte vara alla till lags.

Heikkilä (2019) listar en rad vanligt förekommande uttryck för motstånd varav ett är att man inte tycker sig behöva arbeta med kön eftersom man istället bemöter alla som individer. Detta motstånd togs upp av flera lärare. *Låg 1* berättade om en situation där hon i kollegiet lyft att de borde sammanställa skolans trivselenkät efter kön, men där kollegor inte höll med utifrån argumentet att de såg eleverna som individer.

Låg 1: Det handlar inte bara om individer, vi måste ju kunna se att det finns en struktur här. Om det är så att alla flickor /.../ i femman kryssar i att det är obehagligt att gå på toaletten, då har vi ett problem som handlar om kön. Och det kommer inte vi åt om vi inte undersöker deras trivselenkäter via kön.

Här återkommer den paradox som lyfts tidigare i resultatdelen. Att se eleverna som individer är något att sträva efter, men samtidigt något som är svårt att göra utan att vara medveten om strukturer och egna föreställningar om just kön. Det är, som *Låg 1* uttrycker, viktigt att i kartläggningar och statistik kategorisera utifrån kön för att synliggöra eventuell ojämställdhet (Skolinspektionen, 2020). Att bemöta eleven som individ snarare än att bemöta eleven utifrån kön kan således vara både en målbild och ett uttryck för motstånd. Trots att lärarna upplevde motstånd kände flera av dem att det blivit lite lättare att arbeta med frågan de senaste åren.

Låg 2: Efter Me too så blev det lite lättare att jobba. Då var det liksom fler som öppnade upp ögonen och sen lika när man... det handlar också om ord. Genus verkar ha varit ett laddat ord för många verkar det som. Jämställdhet har gått bättre att prata om. /.../ då är det lättare att nå de kollegor som är lite såhär ifrågasättande.

Utöver att motståndet minskat upplevde de också att en del normer hade förändrats de senaste åren. *Mellan 2* lyfte exempelvis att normen om att pojkar inte gråter hade varit tydlig i början av hennes lärarkarriär men att hon inte alls upplevde det på samma sätt nu.

## Sammanfattning

Det som framträder i resultatet är att lärarna arbetar på flera sätt simultant för att jämställdhetsperspektivet ska genomsyra undervisningen. Det går att göra en tydlig koppling till hur Skolverket (2021) gestaltar värdegrundsuppdraget (där jämställdhet är en del) i den modell de kallar *om, genom och för*. Applicerad på jämställdhetsarbetet ska elever utveckla kunskaper *om* jämställdhet, *för* att aktivt kunna medverka i ett jämställt samhälle *genom* jämställda arbetsformer. Jämställdhet behöver alltså genomsyra verksamheten både genom undervisningsinnehållet (lära *om* jämställdhet) och lärares förhållningssätt och arbetssätt (lära *genom* jämställda arbetsformer). Precis detta beskrev lärarna i intervjuerna. Oavsett om de undervisade om könsroller eller inte så menade de att deras eget språkbruk, bemötande och

förväntningar alltid är något de aktivt tänker på. Som *Hög 1* sa: ”Jag kan ju inte uttrycka att de ska göra på ett sätt och sen så gör jag på ett helt annat sätt”. Således understryks betydelsen av att hela tiden återkomma till sig själv och de normer man själv bär med sig (Bromseth & Darj, 2010). Det blir också synligt att jämställdhetsarbete inte kan genomföras på ett sådant uppdelat sätt som resultaten presenteras. I resultatdelen finns tydliga rubriker och avgränsningar mellan olika områden, i praktiken hänger alla dessa delar samman, används simultant och går många gånger inte att särskilja från varandra. Detta kan liknas vid vikten av att se skolans kunskapsuppdrag och värdegrundsuppdrag som ett sammanhållet uppdrag (Skolverket, 2015). Även om jämställdhetsarbete inte genomförs som kategoriserade punktinsatser separerade från varandra kan kategorierna ge en indikation om vad lärarna gör. Vidare blir det synligt att de kategorier som framträdde vid resultatanalysen ligger i linje med de i forskningsöversikten.

## Diskussion

### Resultatdiskussion

Med min uppsats vill jag bidra med kunskaper om normmedvetna grundskollärares uppfattningar om hur ett jämställdhetsperspektiv kan genomsyra undervisningen i enlighet med vad som beskrivs i läroplanens kapitel 1 och 2. Att synliggöra *hur:et* är syftet med uppsatsen, och det skulle kunna hävdas att syftet har uppnåtts. Uppsatsen innehåller flera sätt på vilka ett jämställdhetsperspektiv kan konkretiseras och brytas ner till ett hur:

- säg ”hej på er” snarare än att köna (och riskera att felköna) elever genom ”hej flickor” respektive ”hej pojkar”,
- dra glasspinnar med elevernas namn när du fördelar talutrymmet så riskerar du inte att utgå från föreställningar om kön,
- ta ansvar för placering och gruppindelning för att främja trygghet och undvika att någon elev blir bortvald,
- separera inte eleverna i kill- och tjejgrupper så bidrar du inte till att förstärka könsskillnader och exkluderar heller ingen utifrån könsidentitet,
- se till att ha representation utifrån diskrimineringsgrunderna i ditt undervisningsmaterial för att inkludera alla och bredda normen,
- använd det könsneutrala pronomenet hen som ett komplement till han och hon, eller när könet inte har betydelse alternativt är okänt så inkluderar du alla och bidrar heller inte till att förstärka föreställningen om att mannen är normen.

Alla dessa konkretiseringar skulle kunna omvandlas till en checklista, *så här gör du för att jämställa ditt klassrum – 20 enkla steg att bocka av*. Och vore det inte fantastiskt om en sådan checklista fanns? Det skulle lösa problemet som gång på gång visats i Skolinspektionens granskningar (2018; 2019), att lärare behöver mer kunskap om dessa frågor. För här skulle svaret finnas, och alla lärare skulle kunna ta det till sig på en halvtimme! Kanske var det precis

vad jag önskade när jag först bestämde mig för att skriva denna uppsats? Men det går inte att simplificera något så komplext.

Delvis skulle en sådan lista bidra till en mekanisk inläring snarare än en förståelse för och medvetenhet om normer och makt (Björkman, 2019). Reflexiviteten, förhållningssättet, tankesättet skulle inte finnas där. Således skulle hela kärnan i normkritisk pedagogik ha gått förlorad (Kumashiro, 2002) och lärare skulle i situationer där det saknades ett manus fortsätta utgå från omedvetna föreställningar i exempelvis bemötandet av eleverna. Delvis är pedagogiska situationer unika och mångfacetterade och går därför inte att beskriva på detta förenklade sätt. Ett exempel är att fördela ordet med hjälp av glasspinnar, det är ett vattentätt sätt att undvika att förfördela ordet till ett visst kön utifrån egna föreställningar. Beroende på det klassrumsklimat som råder kan det dock bidra till att elever känner sig otrygga då de genom denna metod riskerar att få en fråga de inte vill eller kan svara på och därigenom tvingas blotta sina brister (Black & Jones, 2006). Ett annat exempel är att som lärare bocka av representation utifrån diskrimineringsgrunderna utan att vara medveten om normeringsprocesser, andrafiering och maktförhållanden riskerar leda till en begränsning av *vem* som syns och representeras snarare än hur den som representeras *framställs* (Widegren, 2017). Som beskrivits i resultatdelen är representation av normbrytare inte per automatik normkritisk eller sådan som bidrar till att bredda eller förändra begränsande normer. Tvärtom kan det bidra till att befästa normer beroende på just hur den representerade framställs (Bromseth & Darj, 2010). Dessutom täcks inte alla begränsande normer in i diskrimineringsgrunderna, exempelvis nämns vare sig kroppsnormer eller normer om klass (Diskrimineringsombudsmannen, 2021). Ett sista exempel värt att lyfta är att som lärare ta ansvar för gruppindelning. En uppmärksam läsare la kanske märke till att just denna punkt inte behandlade någon specifik koppling till kön och jämställdhet. Det beror på att lärarna inte hade en enstämmig bild av hur detta skulle göras. Några av lärarna pekade på vikten att *inte* ta hänsyn till kön då de delade in grupper, just för att inte fästa vikt vid elevernas (förmodade) kön. Att eftersträva en jämn könsfördelning skulle kunna förstås som att flickor och pojkar förväntas bidra med olika egenskaper (Schmitt, 2014) och därigenom alltså befästa begränsande normer. Dock menade andra lärare att de tvärtom aktivt tog hänsyn till kön när de gjorde gruppindelningar. Motiveringen var då att introducera nya relationer. Det kan alltså vara ett sätt att främja könsöverskridande vänskapsrelationer och följa läroplansskrivningen (Lgr, 2019) att utbildningen ska organiseras så att eleverna arbetar tillsammans oberoende av könstillhörighet.

I resultatdelen återkommer jag till att det inte enbart handlar om *vad* som görs, utan framförallt om *hur* det görs (Martinsson & Reimers, 2007). Det *hur* som skulle bidra med verktyg för lärare att arbeta med jämställdhet i undervisningen, och i ett större sammanhang vara en del i arbetet för att uppnå både jämställdhetspolitiska och globala delmål (Skr. 2016/17:10; United Nations Development Programme, 2021), visade sig alltså vara svårt att beskriva på ett enkelt sätt. *Hur göra skolan jämställd?* kan inte besvaras genom en lista konkreta metoder, begrepp och övningar utan att väcka en ny fråga: *hur använda dessa metoder, begrepp och övningar på ett sätt som bidrar till jämställdhet?* Lärarna i studien upplever sig som normmedvetna och har ett intresse för jämställdhetsfrågan, varför dessa lärare i många fall genomförde metoder och

övningar på ett normmedvetet sätt. Det är dock långt ifrån alla lärare som är normmedvetna (Skolinspektionen, 2018) och det är främst dessa lärare som är i behov av de verktyg som jag hoppas att studien kan bidra med. Snarare än att diskutera för- och nackdelar med konkreta exempel lärarna lyft, diskuteras därför de frågor, dilemman och återkommande teman som framträtt i lärarnas resonemang. Genom denna diskussion hoppas jag kunna sätta de konkreta exemplen från resultatdelen i relation till den komplexitet som pedagogiska situationer innebär. Kapitlet avslutas med en sammanfattning där studiens slutsatser beskrivs i relation till frågeställningarna.

### **Reflexivitet och kunskap om normeringsprocesser – en förutsättning**

Det är alla lärares ansvar att ha ett jämställdhetsperspektiv på sin undervisning (Lgr, 2019). Men hur gör man? Som tidigare konstaterat går det inte att lista en rad konkretiseringar som kan bockas av för att uppnå jämställdhet och förändring.

Enligt lärarna behövdes kunskap om de normeringsprocesser som gör att vissa företeelser ses som förväntade och andra som avvikande. Denna kunskap är central inom Kumashiros (2000) *utbildning som är kritisk till privilegier och andrafiering*. Kumashiro (ibid) menar dock att kunskap om normeringsprocesser inte per automatik leder till förändring. Dessutom finns en risk att man i strävan efter att skapa kunskap om förtryck skapar nya maktrelationer: de upplysta och de okunniga. Ett exempel på detta är att lärarna uttryckte att de ibland gjorde fel när de exempelvis benämnde eleverna som flickor eller pojkar. Här ger lärarna uttryck för att det finns ett rätt och ett fel sätt att uttrycka sig, där det rätta (och upplysta) sättet är att inte benämna elevernas kön. Med andra ord har en ny norm tagit form. Kumashiro (2002) menar att synen på kunskap som den enda vägen till förändring återskapar maktförhållanden, även om dessa förhållanden kan se annorlunda ut. Den som tidigare var marginaliserad kan nu inneha rollen som upplyst expert och vice versa.

Kumashiros (2000) fjärde ansats, *utbildning som förändrar elever och samhället*, har istället fokus på reflexivitet och förändring. Istället för kunskap om processen genom vilken normalitet och avvikande skapas och kunskap om sin egen del i denna process, så blir reflexivitet ett aktivt görande, ett sätt att förstå sig själv. Varför agerar jag som jag gör? Vilka föreställningar ligger bakom? Vad är det egentligen jag uttrycker när jag säger eller agerar såhär? Reflexivitet och medvetenhet om sina egna normer och föreställningar var något som genomsyrade det mesta lärarna beskrev. Flera av lärarna sa att det alltid fanns med dem, oavsett vad de gjorde. De menade att denna medvetenhet var helt avgörande för att de skulle kunna bemöta eleverna jämställt, uttrycka sig jämställt, fördela talutrymmet i klassrummet på ett jämställt sätt och bedöma eleverna jämställt. Hade reflexiviteten inte funnits med dem hade de istället, som *Mellan 1* beskrev det, utgått från sina autopilot-strukturer. Alla lärare berättade att de genom reflexivitet hade upptäckt att de bemött elever olika utifrån kön eller på andra sätt förmedlat stereotypa bilder av kön. Genom att lärarna med hjälp av reflexivitet nu uttryckte sig och bemötte andra på ett normmedvetet sätt menade de att de också blev förebilder för eleverna.

Något som är centralt i Kumashiros (ibid) fjärde ansats är just att det inte finns någon färdig mall, inget *tänk på det här sättet*. Målet är istället att tänka annorlunda utifrån den teori och

förståelse som ett normkritiskt perspektiv erbjuder. Det innebär alltså att det aldrig går att bli färdig som normkritisk pedagog. För varje ny situation man ställs inför behöver istället förhållningssättet, reflexiviteten, finnas där. De gånger man, som flera lärare uttryckte det, gör fel genom att exempelvis utgå från stereotypa föreställningar om kön går det att använda situationen till ett lärande. Björkman (2019) kallar dessa tillfällen för *misstagsmöjligheter*. Hon menar att istället för att upprätthålla en bild av sig själv som expert (jmf Kumashiros tredje ansats) går det att vara transparent med misstaget och fundera och reflektera över det tillsammans med eleverna. Vilka föreställningar utgick jag från när jag sa såhär? Vad låg bakom mitt agerande nu? På vilket sätt påverkade mitt agerande era möjligheter? Dock ska heller inte detta sätt eller dessa frågor ses som en mall att applicera på alla tänkbara situationer som kan uppstå. I vissa sammanhang skulle det tvärtom kunna leda till att den eventuella exkludering som uppstår i samband med lärarens uttryck för stereotypa föreställningar tydliggörs och gör så att den utsatta hamnar i en än mer utsatt position (Björkman, 2019).

Sammanfattningsvis finns det alltså inget enkelt rätt sätt. Det handlar mer om ständig reflektion, ständig ny förståelse av situationer som uppstår. Detta verkar även skolmyndigheter och regering vara överens om. Skolinspektionen (2018) lyfter fram vikten av reflektion kring normer, Skolverket (2021) listar en rad reflektionsfrågor som stöd i arbetet på sidan *Jämställdhet i skolan* och regeringen lyfter fram vikten av just reflektion i det nya examensmålet som börjar tillämpas på samtliga lärarutbildningar höstterminen 2021: ”visa förmåga att kommunicera och reflektera kring frågor som rör identitet, sexualitet och samlevnad” (Promemoria U2020/00176/UH, s. 31). Införandet av det nya examensmålet bottnar i att jämställdhetsarbetet och reflektion om normer i skolan brister (Skolinspektionen, 2018; Folkhälsomyndigheten, 2017; Promemoria U2020/00176/UH), trots den samstämmighet som råder. Kanske brister det just på grund av att det inte finns ett enkelt rätt sätt. Förhoppningsvis kan denna studie vara ett bidrag till ökad förståelse: konkreta exempel i en teoretisk och reflekterande kontext.

### **Intresse, mod och motstånd**

Samtliga intervjuade lärare sa sig ha ett personligt engagemang och intresse för jämställdhet och normmedvetenhet, ett resultat som en kurskamrat vid ett återgivande seminarium menade var föga förvånande och därför inte speciellt intressant att diskutera. Men är inte just det faktum att det *inte* är förvånande, spännande att diskutera? Det är inte en intressefråga att undervisa om de fyra räknesätten, det är en självklarhet. Varför ses det då som förgivettaget att jämställdhetsarbete förutsätter ett personligt engagemang, när jämställdhet och addition lyfts i samma styrdokument (Lgr, 2019)? Som *Låg 1* sa: ”Där kan man ju tycka, att det ingår ju faktiskt i vårt uppdrag att vi ska motverka könsrollerna i samhället, men det uppdraget, just det uppdraget, det försvinner ut i periferin nånstans”. Flera av de intervjuade lärarna beskrev sig vidare som ensamma i jämställdhetsarbetet. De upplevde inte bara ett bristande intresse hos sina kollegor, utan i flera fall även uttalat motstånd. Innebär det att jämställdhetsarbetet ses som en åsichtsfråga? Något som är upp till varje lärare att välja till eller välja bort? Det är i så fall något som behöver förändras. Skolverket (2015) menar att det är viktigt att jämställdhetsuppdraget ses som en del av kunskapsuppdraget. Skolan ska präglas av ett

jämställdhetsperspektiv, men jämställdhet och exempelvis kritisk granskning av könsroller ingår också i flera av skolans kurs- och ämnesplaner (Lgr, 2019). Någon som har en viktig roll i detta arbete är rektor (Heikkilä, 2019), som har ett övergripande ansvar för att integrera jämställdhet i ämnesundervisningen (Lgr, 2019). Rektors roll är inget som kommer diskuteras vidare här, men jag återkommer till den när jag ger förslag till vidare forskning.

En förklaring till varför motstånd kan uppstå i samband med ett normkritiskt jämställdhetsarbete är att det i många fall kräver att man inte enbart lär nytt, utan också att man lär bort något tidigare inlärt. Kumashiro (2000) argumenterar för att människan har en önskan om att enbart lära sig sådant som bekräftar det hen redan vet, och gärna sådant som bekräftar att hen är en god människa. Att lära bort den föreställning som funnits om exempelvis könsroller och genus går tvärtemot en önskan om att få sin världsbild bekräftad. Det lämnar också utrymme för en ovisshet som kan kännas obehaglig – vad kommer hända om dessa normer och ramar förändras? Vidare ger kunskap om normeringsprocesser, makt och privilegier inte sällan kunskap om egna privilegier och den roll man själv spelar i de strukturer som möjliggör och skapar förtryck och andrafiering. Med andra ord är det inte alls säkert att en förståelse för dessa processer går hand i hand med en önskan om bekräftelse på att vara en god människa. Istället kan det leda till en smärtsam insikt om att se sin egen del i förtryck. För att återgå till exemplet med de fyra räknesätten så framträder nu en tydlig skillnad. Även om både jämställdhet och de fyra räknesätten lyfts i läroplanen (Lgr, 2019) så kräver det utifrån denna tes betydligt mindre av en lärare att förmedla matematiska begrepp och strategier. Det blir att förmedla en kunskap som har sett likadan ut under lång tid, en trygg kunskap som bekräftar och reproducerar ens världsbild – en stor kontrast till normkritik och jämställdhet. Kanske är det då inte så konstigt att flera av lärarna lyfte att normkritik kräver mod? Mod att utmana sina egna föreställningar, att våga se sin egen del i förtryck, att synliggöra och ifrågasätta andras (elevers och kollegors) del i förtryck, att ifrågasätta andras världsbild. Det är inte en liten sak att göra. Intresse, mod och motstånd, där mod verkar vara bryggan mellan intresset och motståndet.

### **Hur hänger allt ihop?**

Lärarna utgick många gånger från ett intersektionellt perspektiv. Det fanns alltså en medvetenhet om att kön och genus inte är isolerade delar av en människas identitet (Lykke, 2012). Således menade lärarna att de behövde vara medvetna om normer även kring exempelvis etnicitet, sexuell läggning och funktionalitet för att inkludera och synliggöra alla elever i undervisningen. De menade att det var otillräckligt att se till enbart kön eftersom grupperna flickor och pojkar varken är homogena grupper eller täcker in alla elever. Trots att samtliga lärare poängterade att eleverna blir påverkade av flera normer samtidigt saknades, hos vissa av lärarna, kunskap om hur normer hänger ihop och påverkar varandra. Ett exempel är att enbart en av lärarna vidrörde kopplingen mellan heteronormen och könsnormer (Bromseth & Darj, 2010), trots att heteronormen var något alla lärare tog upp. Vidare gjordes inte kopplingen mellan skojbråk och maskulinitetsnormer, och därmed saknades kopplingen mellan nolltolerans mot skojbråk och jämställdhet. Som *Hög 2* sa: ”Men jag vet inte om det finns något jämställdhetsperspektiv just i skojbråk där, mer än att det i alla fall är killar som skojbråkar”.

Detta resultat förvånade mig. Heteronormen är starkt förbunden med könsnormer på så sätt att de upprätthåller varandra. Någon som avviker från könsnormer blir inte sällan kategoriserad som homosexuell och idén om att kvinnor och män är varandras motpoler (där män är hårda, kvinnor mjuka etc.) föregås av en heterosexuell idé om att män och kvinnor behöver och kompletterar varandra och därför attraheras av varandra (Bromseth & Darj, 2010; Nordberg, 2007). Heteronormen försvårar också vänskapsrelationer mellan flickor och pojkar då relationer mellan dem främst ses som kärleksrelationer. Tellhed m.fl. (2016) menar att den könssegregation och homosocialitet som heteronormen leder till är en trolig anledning till att flickor och pojkar tror sig trivas sämre på utbildningar som domineras av det andra könet och därför gör könsstereotypa val till högre utbildningar. Skojbråk i sin tur är kopplat till maskulinitetsnormer om att pojkar ska vara tuffa och har således ett tydligt samband med kön och jämställdhet. Att som lärare tillåta skojbråk vore att upprätthålla och förmedla normer om att pojkar ska tåla eller till och med gilla tuffa tag och stå ut, trots att de kanske egentligen inte tycker det känns bra (Zimmerman, 2019; Joelsson & Bruno, 2020). En reflekterande fråga att ställa sig för att binda samman allt detta kan vara: skulle jag som lärare agera eller tänka annorlunda om jag såg en pojkelev skrattande smiska en annan pojkelev på rumpan än om pojkeleven skrattande smiskade en flickelev på rumpan? Om reaktionen skulle bli starkare i situationen där pojkeleven smiskade flickeleven skulle det kunna höra samman med just heteronormen (sexualitet) och maskulinitetsnormer (att skojbråka är typiskt killar, det är så de umgås). Zimmerman (2019) menar att just detta är fallet: lärare reagerar starkare när pojkar utsätter flickor för skoj eller kränkningar än när pojkar utsätter pojkar, vilket förmedlar tydliga (ojämställda) förväntningar på eleverna utifrån kön.

Så vad betyder detta resultat? Om det ändå råder nolltolerans mot skojbråk och om lärarna ändå arbetar för att ifrågasätta, förändra och låta bli att utgå från heteronormen – spelar det då någon roll om det finns kunskap om hur det hänger ihop med jämställdhet? Räcker det med att det finns en tanke om att det bidrar till ökad trygghet, jämlikhet och inkludering? Eller kan det ses som ännu en indikation på att mer kunskap behövs? Att jämställdhet är ett så pass komplext kunskapsområde att det inte verkar tillräckligt att vara intresserad av frågan, uppfatta sig som normmedveten, läsa litteratur och delta i jämställdhetsforum på nätet? Den slutsats jag drar är att om det saknas kunskap om hur heteronormen och skojbråk hänger samman med jämställdhet så finns en risk att detta är faktorer som förbises i ett jämställdhetsarbete. Just därför är det värt att lyfta.

### **Att synliggöra skillnader utan att befästa olikheter**

I resultatdelen återkommer denna paradox ett flertal gånger. För att få syn på eventuella jämställdhetsproblem, eller föreställningar om kön, behöver könsskillnader synliggöras. Samtidigt kan könsskillnader cementeras om det läggs stor vikt vid just skillnader (se bl.a. Heikkilä, 2015). Lärarna belyser dilemmat i relation till analys av skolprestationer och trygghetsenkät utifrån kön, när gruppindelningar görs och när lärarna undervisar om könsnormer. Det verkar alltså genomsyra flera delar av skolans verksamhet, alltifrån undervisningsinnehåll till organisering av undervisning till skolans övergripande analysarbete.



Detta är ett välkänt dilemma (se bl.a. Heikkilä, 2015; Skolinspektionen, 2018; Skolverket, 2019b). Kopplat till skolprestationer kan man ställa sig frågan om just synliggörandet av pojkars lägre skolprestationer och den diskussion som förts om pojkars ointresse av skolan, antipluggkultur och ingen ansträngningskultur (SOU, 2010:51; SOU, 2010:53; Zimmerman, 2018) kan vara en bidragande orsak till lärares lägre förväntningar på pojkar och därigenom en delförklaring till att pojkar presterar sämre än flickor (se bl.a. Muntoni & Reteldorf, 2018). Precis detta beskrev *Mellan 1*:

Det spår snarare på de könsnormer som ligger. Att killarnas sjunkande resultat beror på att de inte betar sig. Och då tänker jag att det finns ju kanske då en anledning till att de inte betar sig, om vi förutsätter att det är så det ser ut.

*Mellan 1* sa också att det vore bättre om diskussionens fokus hade varit lärarnas bemötande av eleverna snarare än hur flickor och pojkar skiljer sig åt. Det hade naturligtvis varit ett mer fruktbart sätt för att få till en förändring (Heikkilä, 2015). Hur skulle detta kunna göras då? Lärarna beskrev konkreta sätt på vilka de arbetade med eleverna för att dessa skulle reflektera kring hur könsnormer påverkar människors val och möjligheter snarare än att enbart synliggöra (och därigenom riskera att befästa) normerna. De ställde frågor som: vilka förväntningar förmedlas? Vad gör förväntningarna med oss? Behöver det vara såhär? I en kollegial diskussion om skolprestationer skulle dessa frågor kunna omformuleras till: vilka förväntningar har vi på eleverna utifrån kön? Hur påverkar våra förväntningar eleverna? Vad kan vi göra för att förändra det här? Heikkilä (ibid) menar att det är denna typ av reflekterande frågor som behövs för att få en förändring, frågor om förväntningar, bemötande, uppmärksamhet och didaktiska val.

Något som alltid är hjälpsamt för att nyansera bilden och för att motverka risken att befästa föreställningar om flickor och pojkar som två skilda homogena grupper som står i motsats till varandra är ett intersektionellt perspektiv (Yuval-Davis, 2006). När diskussionen uteslutande handlar om flickor kontra pojkar osynliggörs de skillnader som finns inom grupperna flickor respektive pojkar (SOU, 2014:34) och bidrar således till just det som samtidigt önskas motverkas: att alla flickor är på ett visst sätt och alla pojkar på ett annat (Heikkilä, 2015). Sett till skolprestationer presterar flickor visserligen högre än pojkar. Även om resultaten delas upp utifrån föräldrars utbildningsbakgrund och socioekonomiska faktorer presterar flickor högre än pojkar inom respektive grupp. Däremot presterar pojkar vars föräldrar har eftergymnasial utbildningsbakgrund högre än flickor vars föräldrar saknar eftergymnasial utbildningsbakgrund (Skolverket, 2020b). Alltså presterar inte alla grupper av flickor högre än alla grupper av pojkar, vilket osynliggörs utan ett intersektionellt perspektiv. *Låg 2* pekade på just att kön vare sig är den enda eller den största skillnaden i skolprestationer. Hon lyfte fram socioekonomiska faktorer och menade samtidigt att de mönster som syns i betygsstatistik inte fanns i hennes klass, vilket hon delvis trodde berodde på hur hon arbetade med tillgängliggörandet av läsundervisningen. Läsförmågan är väsentlig i skolans alla ämnen (SOU, 2015:86) och kan således vara en nyckel till att utjämna skillnader i skolprestationer även i andra ämnen. Kanske var det just *Låg 2*:s intersektionella perspektiv som fick henne att lägga fokus på didaktiska val snarare än att fastna vid könsskillnader? Det intersektionella perspektivet framträdde också

tydligt i *Hög 1:s* beskrivning av undervisningen om normer och makt. *Hög 1* menade vidare att han alltid utgick från ett intersektionellt perspektiv, just för att alla flickor respektive alla pojkar inte är likadana och har samma förutsättningar.

### **Slutsatser**

#### **Hur tänker och resonerar normmedvetna lärare i grundskolan om sin egen roll som förebild och förmedlare av könsnormer?**

Lärarna tänkte ständigt på vad det de sa och gjorde förmedlade till eleverna. De menade att deras eget bemötande, kroppsspråk, språkbruk och förhållningssätt påverkade eleverna och att de inte kunde undervisa *om* jämställdhet utan att undervisa *genom* ett jämställt undervisningssätt, en tanke i enlighet med skolans styrdokument (Lgr, 2019). Ett ordspråk som ligger nära till hands är *barn gör inte som vi säger, barn gör som vi gör*. För att kunna bemöta eleverna jämställt använde alla lärare reflexivitet och ställde sig alltså reflekterande frågor kring vad de själva hade för föreställningar om kön, hur det kunde påverka deras bemötande av eleverna och om de hade agerat annorlunda i en viss situation om eleven hade haft ett annat kön. Samtliga lärare menade att de hade upptäckt saker hos sig själva genom självreflektion. Exempel på sådant de hade upptäckt var att de hade ett hårdare bemötande av killar, högre förväntningar på flickor och uttryckte stereotypa föreställningar genom att exempelvis ringa en elevs mamma när en elev var sjuk. Allt detta var sådant lärarna hade förändrat. Genom att göra omedvetna handlingar medvetna kunde de aktivt uttrycka sig och handla annorlunda. Flera av lärarna menade också att de kunde vara en aktiv normbrytande förebild genom att bryta begränsande könsnormer.

Sammanfattningsvis kan mycket sägas handla om reflexivitet, vilket även understryks i normkritisk teori (Kumashiro, 2000). För att kritiskt granska sig själv krävs dock en vilja att göra det. Här kommer ett av de huvudsakliga problemen som blev synliga i studien in, en vilja att kritiskt granska sig själv kan tänkas kräva ett visst mått av intresse. Jämställdhetsarbetet riskerar på så vis att bli en intressefråga som lärare kan välja eller välja bort. De flesta lärarna upplevde sig ensamma i jämställdhetsarbetet på sina skolor.

#### **Vilka praktiska exempel på hur jämställdhetsperspektivet kan integreras i och genomsyra undervisningen beskriver normmedvetna lärare i grundskolan?**

Lärarna lyfte många konkreta exempel, vilka kan bidra till en förståelse för hur ett jämställdhetsperspektiv kan genomsyra undervisningen. Samtidigt som det kan vara viktigt för förståelsen att erbjuda exempel är det vanskligt att tänka sig att det är det enda som behövs. Lärarnas exempel bör därför inte ses som mallar att applicera på allehanda pedagogiska situationer, utan snarare som verktyg för att förstå ett förhållningssätt.

Konkreta exempel lärarna lyfte var att variera eller erbjuda flera redovisnings- och undervisningssätt, där eleverna exempelvis kunde ställa frågor digitalt. Det var ett sätt att tillgängliggöra undervisningen så att den inte gynnade den elevgrupp vars styrka var att ta plats i klassrummet muntligt (enligt lärarna oftast pojkar) eller den grupp som uttryckte sig bäst skriftligt (enligt lärarna oftast flickor). Lärarna använde flera strategier för att fördela talutrymmet jämställt. Alltifrån att dra glasspinnar med elevernas namn för att slumpa ut ordet,

vänta en längre stund vid handuppräckning så att fler elever ges tid att tänka och räkna upp handen, försöka fördela ordet jämlikt utifrån kön och etnicitet eller använda samtalsmodeller. Vidare tänkte alla lärare på representation i undervisningsinnehållet. Då de själva valde eller tillverkade undervisningsmaterial utgick de ofta från diskrimineringsgrunderna för att inkludera alla så att eleverna kunde känna igen sig. De tänkte aktivt på hur representationen framställde den som blev representerad, för att undvika att representationen skulle bidra till att befästa begränsande normer (Widegren, 2017). I läromedel som förmedlade stereotypa bilder av exempelvis kön, sexuell läggning och etnicitet användes kritisk granskning eller bildanalys tillsammans med eleverna. Detta var också ett vanligt sätt att undervisa eleverna om normer och jämställdhet, vilket mellan- och högstadielärarna gjorde. De lät eleverna granska hur kvinnor och män framställdes i populärkultur och media och gick sedan vidare och diskuterade vad dessa framställningar och föreställningar om kön gör med oss och hur det påverkar våra val och möjligheter.

Ett dilemma som återkom var att synliggöra skillnader utan att befästa olikhet. För att få syn på ojämställdhet behöver skillnader (och normer) synliggöras, men läggs för stor vikt vid dessa skillnader riskerar det att bekräfta och befästa olikheter snarare än att utmana och förändra. Det är därför viktigt att inte stanna vid synliggörandet utan lägga fokus vid reflektionen som följer. Ett intersektionellt perspektiv är hjälpsamt för att nyansera bilden av flickor och pojkar som tyvärr annars tenderar beskrivas som två homogena grupper (SOU 2014:34). Det blev tydligt att lärarna ofta utgick från ett intersektionellt perspektiv. Dock saknades bland vissa lärare en medvetenhet om hur olika normer påverkar varandra, som exempelvis normer om sexuell läggning och kön, vilka hänger tätt samman.

## **Metoddiskussion**

Efter intervjuerna genomförts kan jag dra slutsatsen att kvalitativ intervju var en passande metod för studiens syfte. Undersökningen resulterade i utförliga beskrivningar som besvarade uppsatsens frågeställningar. Detta hade troligtvis inte blivit fallet vid exempelvis en kvantitativ enkätstudie, då det varken finns möjlighet till lika uttömmande svar eller fördjupande och uppföljande frågor på det respondenten beskriver. Vidare valdes en induktiv ansats, vilket möjliggör en större öppenhet för det intervjupersonerna säger än en intervju med på förhand utformade, mer slutna frågor (Hallin & Helin, 2018). Då mitt undersökningsområde var förhållandevis brett upplevde jag denna intervjuform vara till stor användning. Flexibiliteten och öppenheten den innebär blev en hjälp att hitta fram till vad just *den här* läraren beskrev att hen gjorde i sin undervisning för att den skulle genomsyras av ett jämställdhetsperspektiv. Det blev tydligt att följsamheten i intervjun underlättades av att frågorna kom som följer av intervjupersonernas svar (Troost, 2010). Dock innebär det att exakt formulerade frågor inte finns återgivna i intervjuguiden och heller inte formulerades på precis samma sätt till alla intervjupersoner, vilket kan tänkas hämma den uppfattning om reliabilitet som härstammar från kvantitativa metoder (ibid). Som tidigare nämnts har reliabiliteten i denna studie stärkts genom att aktivt lyssna och ställa följdfrågor, för att minimera risken att själv fylla i sådant som den intervjuade utelämnar (Hallin & Helin, 2018). Trots de ansträngningar som gjorts för följsamhet

finns det vid intervjuer alltid en risk: som man frågar får man svar (ibid). Denna risk torde vara större när intervjun, som i detta fall, genomförs av någon utan större erfarenhet av det hantverk som intervjumetoden kan liknas vid. Eftersom intervjuande är en färdighet som i mångt och mycket utvecklas genom praktik (Kvale & Brinkmann, 2014) kan min intervjuteknik dessutom ha skilt sig åt mellan den första och sjätte intervjun, vilket i sin tur kan påverka resultatet. Vidare hade intervjuerna kunnat kompletteras med observationer. Delvis för att få en helhetsbild av det lärarna beskriver, men också för att kunna bekräfta det de beskriver. Som nämnts kopplat till studiens validitet kan jag nu enbart uttala mig om vad normmedvetna lärare *säger* att de gör för att ett jämställdhetsperspektiv ska genomsyra undervisningen, snarare än vad de faktiskt gör. Observationer var dock inte möjligt vid tillfället för studiens genomförande. På grund av rådande pandemi rådde besöksförbud i skolorna och sociala kontakter skulle begränsas. Av samma anledning genomfördes intervjuerna digitalt, vilket hade inverkan på resultatet. Ett exempel är att val av plats för intervjun blev helt upp till den intervjuade, för vilket möjliga fördelar respektive nackdelar redogjorts för i avsnittet planering. Efter genomförda intervjuer kan det dock konstateras att digitala intervjuer fungerade bra i detta fall. Alla intervjupersoner satt på en ostörd plats med bra uppkoppling, vilket kan ha påverkats av att de på förhand blev ombedda att finna en sådan plats. En uppenbar fördel under rådande pandemi var att intervjuerna kunde genomföras som planerat, trots att jag vid några tillfällen hade förkylningssymptom. Detta skulle annars ha inneburit att intervjun hade behövt ställas in. En annan fördel var att det underlättade deltagandet på så sätt att jag inte behövde begränsa urvalsområdet till mitt geografiska närområde. Istället möjliggjorde det intervjuer från olika delar av landet.

Viktigt att understryka är det målinriktade urvalet. Jag eftersökte lärare som upplevde sig som normmedvetna och som arbetade aktivt med ett jämställdhetsperspektiv på undervisningen, vilket inte ska förväxlas vid lärare i allmänhet. Lärarna i studien är alltså valda just för att de upplever sig ha kunskap om och intresse för normer och jämställdhet. Det gör att resultatet kan bli missvisande om det läses utifrån *så här gör lärare för att ett jämställdhetsperspektiv ska genomsyra undervisningen*. Enligt intervjupersonerna och granskningar som Skolinspektionen genomfört (2018; 2020) så framgår tvärtom att gruppen lärare som arbetar så som beskrivet i resultatdelen är förhållandevis liten. Dock är det just därför studien är avgränsad till gruppen normmedvetna lärare.

## **Förslag till vidare forskning**

I studien har jag undersökt normmedvetna grundskollärares uppfattningar om hur ett jämställdhetsperspektiv kan genomsyra undervisningen i enlighet med vad som beskrivs i läroplanens kapitel 1 och 2. Jag har alltså undersökt vad normmedvetna lärare *säger* att de gör. Något som vore intressant för vidare forskning är att ta reda på vad de *faktiskt* gör. Det vore också intressant att undersöka vad det får för effekt på eleverna. Vidare har uppsatsen ett stort undersökningsområde vilket leder till att det blir ett mer övergripande resultat. Därför vore det också intressant med mer fördjupade studier. Var och en av de kategorier som framträdde i resultatdelen skulle kunna fördjupas genom separata studier. Avslutningsvis vill jag också lyfta

fram diskussionen *intresse, mod och motstånd* där jag beskriver att rektor har en viktig roll. Precis som normmedvetenheten brister hos lärare (Skolinspektionen, 2018) varierar jämställdhetsarbetet mycket mellan skolor (Skolinspektionen, 2020). Det vore därför intressant med en studie som undersöker hur rektorer arbetar för att ta sitt övergripande ansvar för att jämställdhetsperspektivet integreras i ämnesundervisningen (Lgr, 2019), framförallt på skolor som på ett framgångsrikt sätt integrerat jämställdhetsarbetet i sitt systematiska kvalitetsarbete och lyckats få jämställdhetsfrågan till något annat än en intressefråga.

## Referenser

- Aelenei, C., Darnon, C., & Martinot, D. (2016). Boys, girls, and the school cultural environment: Teachers' judgment and students' values. *The Journal of Social Psychology*, 157(5), 556-570. <https://doi.org/10.1080/00224545.2016.1243514>
- Agnafors, M., & Levinsson M. (2019). *Att tänka uppsats*. Gleerups förlag.
- Alm, E., & Laskar, P. (2017). Den normkritiska vändningen och förstahetens genealogier. *Samtider: perspektiv på 2000-talets idéhistoria*. 137-160
- Arvastson, G., & Ehn, B. (Red.) (2007). *Kulturnavigering i skolan*. Gleerups.
- Asp-Onsjö, L., & Öhrn, E. (2015). To pass the test: the timing of boys' parallel positioning. *Education Inquiry Volume 6, 2015 - Issue 2. Article: 25466*. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.25466>
- Bengtsson, J., & Bolander, E. (2020). Strategies for inclusion and equality – 'norm-critical' sex education in Sweden. *Sex Education. Sexuality, Society and Learning*, 20(2), 154-169. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042>
- Bhana, D. (2012). "Girls are not free"—In and out of the South African school. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 352-358. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.06.002>
- Black, P., & Jones, J. (2006). Formative Assessment and the learning and teaching of MFL: Sharing the language learning road map with the learners. *Language Learning Journal*, 34(1), 4-9. <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1080/09571730685200171>
- Bromseth, J., & Darj, F. (Red.). (2010). *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Cherney, J., & Dempsey, J. (2010). Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology*, (30)6, 651-669. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.498416>
- Collins, P.H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity press. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hkr.se/lib/kristianstad-ebooks/reader.action?docID=4698012&ppg=119>
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Polity press.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A.G. (2011). Math-Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*, 82(3), 766-779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>
- Barnombudsmannen. (2016). *Barns röster om jämställdhet*. [https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/barns\\_roster\\_om\\_jamstalldhet\\_2016.pdf](https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/barns_roster_om_jamstalldhet_2016.pdf)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- De los Reyes, P., & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Liber.
- De Silva, A.D.A., Khatibi, A., & Ferdous Azam, S.M. (2018). Do the Demographic Differences Manifest in Motivation to Learn Science and Impact on Science Performance? Evidence from Sri Lanka. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16, 47-67. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9846-y>
- Dessel, A.B., Kulick, A., Wernick, L.J., & Sullivan, D. (2017). The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality. *Journal of Adolescence*, 56, 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.002>
- DiPrete, T.A., & Jennings, J.L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.09.001>
- Diskrimineringsombudsmannen. (2021, 3 februari). *Diskrimineringsgrunder som skyddas av lagen*. Hämtad 2021, 1 maj från <https://www.do.se/om-diskriminering/skyddade-diskrimineringsgrunder/>
- Eliasson, N., Sørensen, H., & Karlsson, K. G. (2016). Teacher–student interaction in contemporary science classrooms: is participation still a question of gender? *International Journal of Science Education*, 38(10), 1655-1672. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1213457>
- European Institute for Gender Equality. (2020). *Gender Equality Index 2020: Digitalisation and the future of work*. <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2020-digitalisation-and-future-work>
- Folkhälsomyndigheten. (2017). *Sexualitet och hälsa bland unga i Sverige UngKAB15 – en studie om kunskap, attityder och beteende bland unga 16–29 år*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/11272529714342b390d40fe3200f48cf/sexualitet-halsa-bland-unga-sverige-01186-2017-1-webb.pdf>
- Galdi, S., & Cadinu, M. (2014). The Roots of Stereotype Threat: When Automatic Associations Disrupt Girls' Math Performance. *Child Development*, 85(1), 250–263. <https://doi.org/10.1111/cdev.12128>
- Gunderson, E.A., Ramirez, G., Levine, S.C., & Beilock, S.L. (2012). The Role of Parents and Teachers in the Development of Gender-Related Math Attitudes. *Sex Roles* 66(3-4), 153-166. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9996-2>
- Hallin, A., & Helin, J. (2018). *Intervjuer*. Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heikkilä, M. (2015). *Lärande och jämställdhet i förskola och skola*. Stockholm.
- Heikkilä, M. (2019). *Skolutveckling och jämställdhet*. Stockholm.
- Jelmini, M. (2014, 14 februari). Pojkar halkar efter i skolan. *Svenska Dagbladet*. <https://www.svd.se/pojkar-halkar-efter-i-skolan>

- Joelsson, T., & Bruno, L. (2020). Proximal or peripheral: temporality and spatiality in young people's discourses on gender violence in Sweden. *Gender and Education*. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1860199>
- Jämställdhetsmyndigheten. (2019, 24 maj). *Vad är jämställdhet?* Jamstalldhetsmyndigheten.se. Hämtad 2021, 17 mars från <https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/om-jamstallldhet/vad-ar-jamstallldhet>
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*. Routledge Falmer.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lama, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefaie, C., Veiga, F.H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B.P.H., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77-94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>
- Legewie, J., & DiPrete, T.A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(3), 463-485 <https://doi-org.bibproxy.kau.se/10.1177/0003122412440802>
- Lenz Taguchi, H. (2016). Feministiska teorier och pedagogiska strategier. Lundberg, Anna & Werner, Ann (red.). *En introduktion till genusvetenskapliga begrepp*. Nationella sekretariatet för genusforskning, 82-89.
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in studentengagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology* 85(4), 498-518. <https://doi.org/10.1111/bjep.12095>
- Ljungström, Å. (2007). Självreflektion och kulturförståelse. I Arvaston, G. & Ehn, B., (red.) (2007). *Kulturnavigering i skolan* (140-142). Gleerups.
- Lunneblad, J. (2017). Bråkstakar och retstickor. *Utbildning & demokrati*, 26(3), 65-83.
- Lykke, N. (2003). Intersektionalitet - ett användbart begrepp för genusforskningen. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. 24(1), 47-56. <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tgv/article/view/2275/2031>
- Lykke, N. (2012). Intersektionell genuspedagogik. I Lundberg, A. & Werner, A. (red.) (2012). *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*. (26-33). Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019*. (2019). <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Martinsson, L., & Reimers, E. (Red.) (2007). *Skola i normer*. Gleerups.



- Master, A., Cheryan, S., Moscatelli, A., & Meltzoff, A.N. (2017). Programming experience promotes higher STEM motivation among first-grade girls. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, 92-106. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.013>
- McDowell, J., & Klattenberg, R. (2019). Does gender matter? A cross-national investigation of primary classroom discipline. *Gender and Education*, 31(8), 947-965. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1458078>
- Muntoni, F., & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212-220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
- Nationalencyklopedin. (u.å.). Jämställdhet. I Nationalencyklopedin. Hämtad 2021, 17 mars från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/j%C3%A4mst%C3%A4lldhet>
- Nilholm, C. (2017). *SMART. Ett sätt att genomföra forskningsöversikter*. Studentlitteratur.
- Nordberg, M. (2007). Vad skulle hända om pojkar inte blev pojkar? I Arvastson, G. & Ehn, B. (red.) (2007). *Kulturnavigering i skolan* (27-40). Gleerups.
- OECD. (2018). *PISA 2018 results. Volume II. Where all students can succeed*. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Promemoria U2020/00176/UH. *Ökad kompetens om neuropsykiatriska svårigheter och sex och samlevnad i lärarutbildningarna*. <https://www.regeringen.se/4a7399/contentassets/de59964617c042f9a6f7c83508bdb1c2/okad-kompetens-om-neuropsykiatriska-svarigheter-och-sex-och-samlevnad-i-lararutbildningarna>
- Prop. 2005/06:155. *Makt att forma samhället och sitt eget liv – nya mål i jämställdhetspolitiken*. <https://data.riksdagen.se/fil/C9B4424A-5563-4E50-835C-58D8F8999478>
- Puhani, P.A. (2018). Do boys benefit from male teachers in elementary school? Evidence from administrative panel data. *Labour Economics*, 51, 340-354. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.02.008>
- Rainey, K., Dancy, M., Mickelson, R., Stearns, E., & Moller, S. (2018). Race and gender differences in how sense of belonging influences decisions to major in STEM. *International Journal of STEM Education*, 5(10), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0115-6>
- Rawling, V. (2019). 'It's not bullying', 'It's just a joke': Teacher and student discursive manoeuvres around gendered violence. *British Educational Research Journal*, 45(4), 698-716. <https://doi.org/10.1002/berj.3521>
- Regeringens skrivelse 2016/17:10. *Makt, mål och myndighet – feministisk politik för en jämställd framtid*. [https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/files/2017/12/makt-mal-och-myndighet-feministisk-politik-for-ett-jamstallt-samhalle-skr.-2016\\_17-10-1.pdf](https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/files/2017/12/makt-mal-och-myndighet-feministisk-politik-for-ett-jamstallt-samhalle-skr.-2016_17-10-1.pdf)
- Regeringsbeslut 2017-02-02 U2017/00412/S. Uppdrag att förtydliga läroplaner. <https://www.regeringen.se/490ed8/contentassets/191a824553ea4a3e8ab9eb1c93e11621/uppdrag-att-fortydliga-laroplaner.pdf>

- Rimm-Kaufman, S.E., Baroody, A.E., Larsen, R.A.A., Curby, T.W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning?. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 170-185. <https://doi.org/10.1037/a0037252>
- Robinson, J.P., & Theule Lubienski, S. (2011). The Development of Gender Achievement Gaps in Mathematics and Reading During Elementary and Middle School: Examining Direct Cognitive Assessments and Teacher Ratings. *American Educational Research Journal*, 48(2), 268-302. <https://doi.org/10.3102/0002831210372249>
- Robinson-Cimpian, J.P., Lubienski, S.T., Ganley, C.M., & Copur-Gencturk, Y. (2014). Teachers' perceptions of students' mathematics proficiency may exacerbate early gender gaps in achievement. *Developmental Psychology* 50(4), 1262-1281. <https://doi.org/10.1037/a0035073>
- Rosén, M. (2010). Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential – möjligheter och begränsningar. I Bromseth, J., Darj, F. (red.). (2010). *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap.
- Saar, T., & Nordberg, M. (2016). Att göras till "riktig" pojke – Maskulinitetsskapanden i skolans praktik. *Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, årgång 12, nr 2. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1066568/FULLTEXT01.pdf>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., & Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education & Society*, 23(8), 812-823. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>
- Schmitt, I. (2014). Om begreppens klibbighet och problem. En intersektionell analys av jämställdhetslikabehandlings- och mångfaldspolicy på Lunds universitet. I Sandell, K. (red.). (2014). *Att bryta inmanförskapet: kritiska perspektiv på jämställdhet och mångfald i akademien*. Makadam.
- Skolinspektionen. (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2012/skolornas-arbete-med-demokrati-och-vardegrund/>
- Skolinspektionen. (2017). *Förskolans arbete med jämställdhet*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/jamstallldhet/jamstallldhet-i-forskolan.pdf>
- Skolinspektionen. (2018). *Sex- och samlevnadsundervisning*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/sex--och-samlevnadsundervisning/>
- Skolinspektionen. (2020). *Grundskolors arbete med jämställdhet– med särskilt fokus på en trygg skolmiljö för alla elever*. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2020/jamstallldhet/rapport--grundskolors-arbete-med-jamstallldhet-slutversion.pdf>

- Skolverket. (2010). *På pojkarnas planhalva? Ämnet idrott och hälsa ur ett jämställdhets- och likvärdighetsperspektiv.*  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a658f89/1553963482154/pdf2479.pdf>
- Skolverket. (2015). *Redovisning av uppdrag om att främja jämställdhet inom skolväsendet.*  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b5b6/1553966000533/pdf3392.pdf>
- Skolverket. (2018). *Redovisning av uppdrag om förslag till ändringar i läroplaner vad gäller jämställdhet U2017/05023/BS (Delvis) U2017/05037/S.* <https://www.skolverket.se/getFile?file=4019>
- Skolverket. (2019a). *Attityder till skolan.* <https://www.skolverket.se/getFile?file=4138>
- Skolverket. (2019b). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda.*  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=4665>
- Skolverket. (2020a). *Slutbetyg i grundskolan våren 2020.* Hämtad 210128 från  
[https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=549948](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=549948)
- Skolverket. (2020b). *Tabell 1B: Resultat av slutbetyg för elever som avslutat årskurs 9 läsåren 2015/16–2019/20.* Hämtad 210515 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Betyg%20%C3%A5rskurs%209&lasar=2019/20>
- Skolverket. (2021, 13 april). *Arbeta med skolans värdegrund.* Hämtad 210501 från  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/arbeta-med-skolans-vardegrund>
- Skolverket. (2021, 29 april). *Jämställdhet i skolan.* Hämtad 210516 från  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/jamstalldhet-i-skolan>
- SOU 2010:51. *Könsskillnader i skolprestationer - idéer om orsaker.*  
<https://www.regeringen.se/49b719/contentassets/d48f0f7bf67a4d8b8b62b3dfbc36b551/konsskillnader-i-skolprestationer---ideer-om-orsaker-sou-201051>
- SOU 2010:53. *Pojkar och skolan: Ett bakgrundsdokument om ”pojkkrisen”*  
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2010/07/sou-2010531/>
- SOU 2010:79. *Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan; en kunskapsöversikt.*  
<https://www.regeringen.se/49b719/contentassets/20809d2572c64f15abf49a0917386420/pojkars-och-flickors-psykiska-halsa-i-skolan-en-kunskapsoversikt-sou-201079>
- SOU 2010:83. *Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt - Jämställdhetsarbete i skolan.*  
<https://www.regeringen.se/49b719/contentassets/cc5207586115403bb2d21a5b4ae3894f/att-bli-medveten-och-forandra-sitt-forhallningssatt---jamstalldhetsarbete-i-skolan-sou-201083>
- SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer – om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan.*  
<https://data.riksdagen.se/fil/D450A1FD-DAFB-4DC9-9E0D-393C5A8B6953>

- SOU 2015:86. *Forskarrapporter till jämställdhetsutredningen.*  
[https://www.regeringen.se/contentassets/fd7240295cab45df8130384abdb600fa/forskarrapporter-till-jamstalldhetsutredningen-sou-2015\\_86.pdf](https://www.regeringen.se/contentassets/fd7240295cab45df8130384abdb600fa/forskarrapporter-till-jamstalldhetsutredningen-sou-2015_86.pdf)
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher–student relationship quality. *Journal of School Psychology, 50*(3), 363-378. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>
- Stoet, G., Geary, D. C. (2018). The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science, 4*(4), 581-593. <https://doi.org/10.1177/0956797617741719>
- Tellhed, U., Bäckström M. & Björklund, F. (2016). Will I Fit in and Do Well? The Importance of Social Belongingness and Self-Efficacy for Explaining Gender Differences in Interest in STEM and HEED Majors. *Sex Roles 77*, 86–96. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0694-y>
- Terrier, C. (2020). Boys lag behind: How teachers’ gender biases affect student achievement. *Economics of Education Review, 77*, 101981. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101981>
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.
- United Nations Development Programme (UNDP). (2021a, 23 februari). *Om globala målen*. [www.globalamalen.se](http://www.globalamalen.se). Hämtad 2021, 17 mars från <https://www.globalamalen.se/om-globala-malen/>
- United Nations Development Programme (UNDP). (2021b, 23 februari). *God utbildning för alla*. [www.globalamalen.se](http://www.globalamalen.se). Hämtad 2021, 17 mars från <https://www.globalamalen.se/om-globala-malen/mal-4-god-utbildning-alla/>
- Vanner, C. (2018). ‘This is a competition’: The relationship between examination pressure and gender violence in primary schools in Kenya. *International Journal of Educational Development, 62*, 35-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.02.00>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf)
- Wang, M., Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development, 83*(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Widegren, K. (2017). *Att göra verklighet. Teoretiska redskap för normkritisk, inkluderande och jämställd kommunikation*. Nationella sekretariatet för genusforskning. <https://www.jamstall.nu/wp-content/uploads/2017/04/Att-gora-verklighet.pdf>
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies, 13*(3), 193-209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>
- Zimmermann, C., & Kao, G. (2019). UNEQUAL RETURNS TO CHILDREN’S EFFORTS: Racial/Ethnic and Gender Disparities in Teachers’ Evaluations of Children’s Noncognitive Skills and Academic

Ability. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 16(2), 417-438.  
<https://doi.org/10.1017/S1742058X20000016>

Zimmerman, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. [Akademisk avhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/54036>

Zimmerman, F. (2019). *Vad lärare och andra vuxna behöver veta för att fler pojkar ska lyckas i skolan*. Liber.

## Bilaga 1

# Förfrågan

NORMMEDVETNA LÄRARE SÖKES FÖR INTERVJUER.

Jag håller på med min magisteruppsats i utbildningsvetenskap. Jag vill undersöka hur normmedvetna lärare gör för att jämställdhetsperspektivet ska genomsyra deras undervisning.

Hur tänker du kring undervisningsmaterial, förhållningssätt, talutrymme, placering, planering av undervisning, egna förväntningar, representation, språkbruk, undervisningsinnehåll? Hur gör du för att "motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling"? (Citat lgr 11)

Om du är undervisande lärare på grundskola och anser dig själv vara normmedveten, eller om du känner en lärare som är det, säg gärna till om du är intresserad av att bli intervjuad (via Zoom pga pandemin) så berättar jag mer.

Du är anonym i uppsatsen och deltagandet kan alltid avbrytas precis när som helst.

Varma hälsningar,  
Sandra

## Bilaga 2

# Intervjuguide

1. Kan du berätta om din lärarbakgrund?
2. Vad gör att du ser dig själv som normmedveten?
3. Kan du beskriva den senaste undervisningssituationen där du aktivt hade planerat för att ett jämställdhetsperspektiv skulle genomsyra undervisningen?

### **Temat att formulera öppna frågor utifrån**

Undervisningsinnehåll

Undervisningsmaterial

Representation

Bemötande

Förväntningar

Läraren som förebild

Språkbruk

Talutrymme

Skolprestationer

## Bilaga 3

# Informationsbrev

## Information om studien ”normmedvetna lärares jämställdhetsperspektiv på undervisningen”

Studien syftar till att undersöka hur normmedvetna lärare gör för att jämställdhetsperspektivet ska genomsyra undervisningen. För att undersöka detta kommer kvalitativa intervjuer att göras. Personuppgifter som behandlas utgörs av kontaktuppgifter samt röstinspelningar.

Personuppgifterna behandlas enligt ditt informerade samtycke. Deltagande i studien är helt frivilligt. Du kan när som helst återkalla ditt samtycke utan att ange orsak, vilket dock inte påverkar den behandling som skett innan återkallandet. Alla uppgifter som kommer oss till del behandlas på ett sådant sätt att inga obehöriga kan ta del av dem.

Personuppgifterna kommer att bevaras till dess att uppsatsarbetet godkänts och betyget har registrerats i Högskolan Kristianstads studieregister för att sedan förstöras.

Högskolan Kristianstad är personuppgiftsansvarig. Enligt personuppgiftslagen (dataskyddsförordningen från och med den 25 maj 2018) har du rätt att gratis få ta del av samtliga uppgifter om dig som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade. Du har även rätt att begära radering, begränsning eller att invända mot behandling av personuppgifter, och det finns möjlighet att inge klagomål till Datainspektionen. Kontaktuppgifter till dataskyddsombudet på Högskolan Kristianstad är [dataskyddsombud@hkr.se](mailto:dataskyddsombud@hkr.se)

Kontaktuppgifter student och handledare  
Student: Sandra Brömster, [sandra.bromster@gmail.com](mailto:sandra.bromster@gmail.com)  
Handledare: Susanne Duek, lektor, [susanne.duek@kau.se](mailto:susanne.duek@kau.se)



## Bilaga 4

# Samtyckesblankett

Samtycke till att delta i studien ”normmedvetna lärares jämställdhetsperspektiv på undervisningen”

Jag har skriftligen informerats om studien och samtycker till att delta.  
Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Min underskrift nedan betyder att jag väljer att delta i studien och godkänner att Högskolan Kristianstad behandlar mina personuppgifter i enlighet med gällande dataskyddslagstiftning och lämnad information.

.....  
Underskrift

.....  
Namnförtydligande

.....  
Ort och datum

Kontaktuppgifter student och handledare  
Student: Sandra Brömster, [sandra.bromster@gmail.com](mailto:sandra.bromster@gmail.com)  
Handledare: Susanne Duek, lektor, [susanne.duek@kau.se](mailto:susanne.duek@kau.se)