

GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 283

Inga Wernersson (red)

Genus i förskola och skola

Förändringar i policy, perspektiv och praktik

GÖTEBORGS UNIVERSITET

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Inga Wernersson*, 2009
ISBN 978-91-7346-660-8
ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/20411>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2009

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

KAPITEL 1. INLEDNING

Inga Wernersson, Göteborgs universitet.....	9
BEGREPPET GENUSORDNING	9
FORSKNINGSPROJEKTET OCH DESS BAKGRUND	12
PROJEKTETS EMPIRISKA MATERIAL	15
NÅGRA NEDSLAG I HITTILLS RAPPORTERADE RESULTAT	16
CENTRALA FRÅGESTÄLLNINGAR I DENNA VOLYM.....	19
NÅGRA ORD OM ”FÖRÄNDRING”	20
REFERENSER	20

KAPITEL 2. PEDAGOGERNA OCH JÄMSTÄLLDHETEN

Inga Wernersson, Göteborgs universitet	23
DET FÖRÄNDERLIGA JÄMSTÄLLDHETSBEGREPPET	23
JÄMSTÄLLDHETSBEGREPPET I SKOLANS STYRDOKUMENT	28
<i>Skollag och läroplaner</i>	28
<i>Kursplaner</i>	30
<i>Kursplanernas budskap om jämställdhet</i>	34
PEDAGOGERS UPPFATTNINGAR OM JÄMSTÄLLDHET	34
<i>Undersökningen</i>	34
<i>Vad lägger pedagoger i jämställdhetsbegreppet? Jämförelser mellan grupper</i>	37
REFERENSER	39

KAPITEL 3. LITE VID SIDAN OM DEN KOMMUNALA ORDNINGEN. EN ANALYS AV FYRA KOMMUNERS ARBETE MED JÄMSTÄLLDHET I FÖRSKOLAN

Charlotta Edström, Umeå Universitet	43
BAKGRUND	43
<i>Syfte och frågeställningar</i>	44
<i>Teoretiska utgångspunkter</i>	44
<i>Urval och genomförande</i>	45
KOMMUNERNAS ARBETE MED JÄMSTÄLLDHET I FÖRSKOLAN.....	47
<i>Var i kommunen det diskuteras och arbetas med jämställdhet i förskolan</i>	47
<i>Hur kommunernas uppgifter i fråga om förskolans jämställdhetsarbete framställs</i> .	48
<i>Genomförda konkreta åtgärder</i>	49
<i>Kommunal enighet eller oenighet</i>	51
<i>De kommunala kvalitetsredovisningarna för år 2006 och år 2007</i>	52
SLUTSATSER	54
<i>Diskussion: Tunga Aktörer men Tysta som Möss?</i>	56
REFERENSER	58

KAPITEL 4. MAMMA, PAPPA, FÖRSKOLEBARN. OM FÖRSKOLAN SOM JÄMSTÄLLDHETSPROJEKT

Ingegerd Tallberg Broman, Malmö högskola.....	61
INLEDNING.....	61
KVINNANS PLATS I SAMHÄLLET?	62

JÄMSTÄLLD FAMILJ FÅR FÖRSKOLEBARN.....	64
<i>Att dela ansvaret för barnen – mellan kvinnor</i>	65
FEMOKRATER, FÖRÄLDRAR OCH LIBERALFEMINISTER	66
<i>Jämställdhetsarbetet styrt av centrala myndigheter</i>	67
FÖRSKOLAN FORMAR KÖN	68
<i>Mors lille Olle i centrum</i>	68
FÖRSKOLA SOM STRATEGI FÖR ÖKAD JÄMSTÄLLDHET I ETT EUROPEISKT PERSPEKTIV	70
ATT ARBETA MED JÄMSTÄLLDHET I FÖRSKOLAN	71
LÄRARE I FÖRSKOLAN OM DEMOKRATI OCH JÄMSTÄLLDHET	73
MAJORITETSSVENSK OCH JÄMSTÄLLD – FÖRSKOLANS NORMATIVA PRAKTIKER	76
AVSLUTNING	78
REFERENSER.....	79
KAPITEL 5. PEDAGOGERS SYN PÅ NÅGRA ASPEKTER AV GENUS OCH JÄMSTÄLLDHET I ARBETET	
Eva Gannerud, Göteborgs universitet	85
BAKGRUND.....	85
SKOLAN SOM ARBETSPLATS.....	89
<i>Lärarens löne- och anställningsförhållanden</i>	89
<i>Läraryrkets status och position i samhället</i>	91
<i>Konsekvenser av den könsmissiga fördelningen för pedagoger och barn/elever</i> ...	92
LÄRARES ERFARENHET AV JÄMSTÄLLDHETSARBETE	94
ENKÄTKOMMENTARER	97
<i>Jämställdhet inte ett relevant område</i>	97
<i>Jämställdhet i arbetssituationen</i>	99
<i>Jämställdhetsmål och jämställdhetsbegrepp</i>	99
NÅGRA SAMMANFATTANDE KOMMENTARER	101
REFERENSER.....	101
KAPITEL 6. FÖRÄNDRADE KRAV I LÄRARYRKET?	
Maria Hjalmarsson, Göteborgs universitet.....	105
SKOLA OCH LÄRARARBETE UR SAMHÄLLSPERSPEKTIV	105
<i>Läraryrket och dess villkor</i>	106
<i>Läraryrketets dimensioner</i>	106
<i>Från centralisering till decentralisering</i>	107
<i>Intensifiering i läraryrket</i>	109
RESULTAT	110
<i>Jämförelser mellan kvinnliga och manliga lärare</i>	112
<i>Jämförelse mellan lärare i olika typer av kommuner</i>	114
REFERENSER:.....	116
BILAGA.....	119
KAPITEL 7. FÖRÄNDRADE GENUSMÖNSTER I GRUNDSKOLANS LÄSEBÖCKER	
Angerd Eilard, Malmö högskola	121
BAKGRUND.....	121
TEORI OCH METOD.....	122

LÄSEBÖCKERNAS INNEHÅLL	124
<i>1960-talet – 1962 års läroplansperiod</i>	125
<i>1970-talet – 1969 års läroplansperiod</i>	125
<i>1980-talet – 1980 års läroplansperiod</i>	127
<i>Åren runt år 1990 – skolans kommunalisering och marknadifiering</i>	128
<i>Åren runt millennieskiftet – 1994 års läroplansperiod</i>	129
KVARLEVANDE OCH FÖRÄNDRADE DISKURSER.....	130
<i>Den koloniala vita västerländska diskursen</i>	131
<i>Jämställdhetsdiskursen och det heteronormativa budskapet</i>	132
AVSLUTANDE ORD	134
REFERENSER	135
KAPITEL 8. UNGDOMARS SYN PÅ KÖN – NU OCH DÅ	
Ann-Sofie Holm, Högskolan i Borås.....	139
INLEDNING	139
UPPFATTNINGAR OM FLICKORS OCH POJKARS AGERANDE I KLASSRUMMET	140
FLICKORS OCH POJKARS TANKAR OM FRAMTIDEN.....	144
ÄR DET BÄST ATT VARA FLICKA/KVINNA ELLER POJKE/MAN?	146
SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	150
REFERENSER	152
KAPITEL 9. EN TALANDE TYSTNAD. OM FRÅNVARO OCH NÄRVARO I FORSKNING OM UTBILDNING OCH KÖN	
Gaby Weiner, University of Edinburgh och Elisabet Öhrn, Göteborgs universitet	157
BAKGRUND	157
ANGLOSAXISK DOMINANS.....	158
TEMAN INOM FORSKNING OM UTBILDNING OCH KÖN	159
<i>Maskuliniteter och femininiteter</i>	159
<i>Kön och andra sociala kategorier</i>	161
<i>Handling och förändring</i>	163
AVSLUTANDE KOMMENTAR	165
REFERENSER	166
KAPITEL 10. KÖN-/GENUSORDNING I FÖRÄNDRING – ”SAME SAME BUT DIFFERENT”?	
Inga Wernersson, Göteborgs universitet	171
BILAGA 1. JÄMSTÄLLDHET I SKOLAN	
BILAGA 2. FRÅGEFORMULÄR TILL ELEVER I ÅR 9	

KAPITEL 1

INLEDNING

*Inga Wernersson
Göteborgs universitet*

I denna antologi presenteras några resultat från de undersökningar som genomförts inom projektet *Förändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning: Policy, perspektiv och praktik*. Projektet har pågått under åren 2003 till och med 2006 och finansierats av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté. Inledningsvis presenteras något om projektets utgångspunkter, idémässiga inramning och uppläggning.

BEGREPPET GENUSORDNING

Termen ”köns-/genusordning” eller bara ”genusordning” betecknar det fenomen som är i centrum för intresset i föreliggande arbete. Begreppet ”genusordning” kan ha olika innebörder. Det kan användas relativt neutralt beskrivande och beteckna de regler och normer som särskiljer och identifierar kvinnor och män i ett samhälle, en kultur eller en miljö. Ofta har det dock en politiskt laddad innebörd, där antagande om en orättfärdig maktfördelning mellan könen läggs in i begreppet som sådant. I båda fallen ses genusordningen som människors verk, som något som av många olika anledningar skapas och upprätthålls, raderas och omskapas. Även om kön/genus som en ordnande dimension förefaller vara alltså närvarande, så varierar dess innehåll och konsekvenser över tid och rum.

I dagens svenska samhälle kan allmänna debatter om olika jämställdhetsfrågor, såsom pappamånader i föräldraförsäkringen, kvotering av kvinnor till bolagsstyrelser, mäns våld mot kvinnor, ses som exempel på offentliga förhandlingar om vilket normsystem som ska råda i den övergripande köns-/genusordningen. Skillnader som ibland framträder mellan etniska svenskar och vissa grupper av människor med rötter i andra kulturer är en annan illustration av hur könstillhörighet får olika konsekvenser beroende på de normsystem som är relaterade till genus. Mellan kvinnor och män/flickor och pojkar, i kompis-gång, i parrelationer, på arbetsplatser och i klassrum, sker också förhandlingar om vilken

genusordning som ska gälla i det särskilda sammanhanget. Genus skapas inte bara i relationer mellan individer av olika kön. Både flickor och pojkar/kvinnor och män bevakar och ifrågasätter genusordningens gränser och regler också i relation till medlemmar av den egna kategorin.

Det teoretiska arbetet med att utveckla en sammanhängande kunskap om såväl strukturella innebörder av kön, som dess konsekvenser inom och mellan individer har pågått länge. En sociologisk definition som ligger nära kön-/genusordning formulerades på 60-talet av sociologen Harriet Holter:

I alla samhällen och kulturer är en persons kön inte bara ett biologiskt utan också ett socialt kännetecken.

Det vill säga – för det första – att ”man” och ”kvinna” är *kännetecknen som förser det sociala systemet med en princip för tilldelning av uppgifter, plikter och rättigheter*. När vi säger detta har vi anlagt en socialt-system-synpunkt, vi har sett på hur kännetecknet ”kön” sociologiskt sett är placerat in i samhället som helhet. – För det andra kan vi anlägga en enskild-människa-synpunkt. Då blir det sociologiskt och psykologiskt viktigt att *personens kön utlöser bestämda förväntningar, normer, värderingar hos omgivningen på den enskilda människan*. (Holter, 1961, s 71, min översättning från norska)

Betydelsen av arbetsfördelning som en grund för köns-/genusordning har en tidig grund i socialantropologi där man i studiet av olika kulturer funnit stora variationer i de regler, normer och beteendemönster som formar kvinnors och mäns positioner, relationer och identiteter. Insikten om kulturell variation omöjliggjorde antaganden om att biologiska faktorer automatiskt kunde förklara observerade olikheter mellan kvinnors och mäns individuella egenskaper eller sociala positioner och roller.

Ett genombrott för dagens användning av begreppet köns-/genusordning tillskrivs ofta socialantropologen Gail Rubin (1976) som ger följande allmänna definition: ”... ett ”köns-/genussystem” (är) den uppsättning arrangemang genom vilka ett samhälle transformerar biologisk sexualitet till produkter av mänskliga handlingar och i vilka de transformerade sexuella behoven tillfredsställs.” (s 159, översatt här). Här integreras en strukturell, politisk-ekonomisk, förståelse av köns-/genusordningens funktioner med betoning också av sexualitetens betydelse. De högst varierande arrangemang av och normer för sexualitet, som beskrivits av socialantropologer klagör att inte heller sexualitet kan förstås som ett entydigt biologiskt fenomen.

I Sverige är det kanske i första hand historikern Yvonne Hirdman (1987, 2001) som förknippas med att *genussystem* etablerades som begrepp. Hennes formulering av det traditionella västerländska genussystemets två axiom; att kvinnor och män skall särskiljas respektive att kvinnor är underordnade män, har använts mycket i den svenska genusforskningen. Under de senaste två decennierna har, inte minst inom pedagogikämnet, den australiensiske sociologen R Connells (1995, 2002) tolkningar av genus använts flitigt. Connells definition (2002) av genus lyder: ”Genus är den struktur av sociala relationer där centrum är den reproduktiva arenan och den uppsättning praktiker (styrda av denna struktur) som omskapar reproduktiva skillnader mellan kroppar till sociala processer.” (s 10, översatt här). Connells utgångspunkt är maskulinitetens komplikationer snarare än kvinnors underordning, vilket gör hans arbeten användbara för att förstå förskjutningar i genusordningen.

Utvecklingen över tid av teoretiska antagande har fördjupat de generella insikterna om vad köns-/genusordning är för något. Teorierna har dock också förändrats som ett svar på samhällsförändringar där arbetsfördelning har blivit mindre viktigt och maktdimensionen mer framträdande. På liknande sätt har reproduktionen som struktur tonats ner, medan sexualitetens olika former blivit mer centrala.

När man behandlar förskolans och skolans genusordning inom pedagogisk forskning är det nödvändigt att förhålla sig till deras uppdrag. Förskola och skola är sociala miljöer där genus formas och verkar, men de har också ett specifikt drag där en avgörande aspekt är det politiskt/normativa uppdraget. Den genusordning som formuleras i förskolan och skolans uppdrag, och som därmed skall formas hos barn och elever, skall präglas av jämställdhet, vilket definieras som att båda könen skall ges lika eller jämbördiga villkor och samma värde. Medan köns-/genusordning kan ses som ett beskrivande och analytiskt användbart begrepp är jämställdhet ett normativt begrepp som explicit föreskriver ett bestämt innehåll i genusordningen.

I detta arbete används både begreppet köns-/genusordning och begreppet jämställdhet. I vissa avsnitt är det förskolans eller skolans uppdrag som är i fokus i analysen, medan det i andra är förskolan/skolan/klassrummet som ett socialt sammanhang bland andra.

FORSKNINGSPROJEKTET OCH DESS BAKGRUND

En skiss till det forskningsprojekt, *Förändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning. Policy, perspektiv och praktik* som rapporteras här presenterades första gången offentligt i en rundabords-session på Nordisk Förenings för Pedagogisk Forskning kongress i Tallin 2002. Många forskare var intresserade, vilket stärkte projektgruppens övertygelse om att idén skulle kunna utvecklas till ett fullödigt forskningsprojekt. Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté beviljade hösten 2002 beviljade medel för ett fyraårigt projekt.

Projektet har genomförts i samarbete mellan forskare vid flera universitet/högskolor. Från Malmö högskola kommer professor Ingegerd Tallberg Broman, från Umeå universitet professor Gaby Weiner (nu emerita i Edinburgh), från Göteborgs universitet docent Eva Gannerud och professor Inga Wernersson och från Högskolan i Borås professor Elisabet Öhrn (nu vid Göteborgs universitet). Det huvudsakliga arbetet har dock genomförts som fyra doktorandprojekt, ett vid vardera av de deltagande lärosätena. Angerd Eilard disputerade i Malmö februari i 2008 på en avhandling om kön, klass, generation och etnicitet i "läseböcker". Ann-Sofie Holm har studerat hur ungdomar i år nio konstruerar femininitet och maskulinitet och disputerade i Göteborg/Borås i februari 2008. Ytterligare två doktorsarbeten kommer att färdigställas under 2009. Charlotta Edström, Umeå, skriver om jämställdhet i förskolepolitik och lokal policy. Maria Hjalmarsson, Göteborg, har lärarprofessionens genusordning i fokus. I föreliggande antologi har vi samlat några resultat med olika infallsvinklar för att få en bild av komplexiteten i hur förändrade samhällsförhållanden påverkat genusordning och konsekvenser av könstillhörighet i förskola och skola. Det må vara en kliché att forskningsarbete skapar fler frågor än svar – dock är den tveklöst sann i detta projekt.

I projektansökan från 2002 utgick vi från ett antagande om att det i nutid skett "så genomgripande förändringar på övergripande, i vissa fall global, nivå att tidigare empirisk beskrivning och teoretisk förståelse av kön/genus inte självklart kan antas vara giltiga." På övergripande nivå angav vi referenser till flera alternativa teoretiska formuleringar om de nya villkor som gäller i det postindustriella - postmoderna samhället (Giddens, 1984; Beck, 1992; Bauman, 1992; Castells, 1998). Vi skrev också:

Gemensamt tycks vara att villkoren för och innebörden i arbete, konsumtion och kommunikation förändrats radikalt med implikationer för såväl strukturella maktförhållanden som sociala relationer och individens själv-

förståelse. Genusstrukturen är, oavsett om man uppfattar den som grundad i arbetsfördelning eller i interpersonella relationer, involverad i de beskrivna förändringarna.

Det är inte helt lätt att utifrån ett individuellt vardagsperspektiv beskriva och förstå vilka förändringar som skett och vilka konsekvenser de haft. För den enskilda individen kan det t ex i vissa avseenden vara nästan omöjligt att skilja den egna historien/utvecklingen från vissa typer av övergripande samhällsförändringar. Var det ”bättre förr” eller är det bara jag som blivit äldre och tröttare? Är de gamla ”könsrollerna” utraderade eller finns nya gränser som inte syns för den som är medelålders? Även med ett systematiskt/vetenskapligt angreppssätt är vissa förändringar, särskilt orsaksförhållanden, svåra att beskriva. Ambitionen i detta arbete är att med hjälp av olika ”punktnedslag” identifiera och resonera om några aspekter av samhällsförändring och dess betydelse för genusordningen och dess konsekvenser för i första hand lärare och elever.

En viktig fråga är vilket tidsperspektiv som är rimligt att anlägga för att kunna se/tala om/förstå en viss förändring. Vi skrev i vår ansökan bl.a. om ”innehållsorden i arbete, konsumtion och kommunikation” som något som förändrats. Med ett tidsperspektiv på ett par sekel innebär övergången från jordbrukssamhälle via industrisamhälle till ett postindustriellt ”kunskaps-samhälle” att den tidigare grunden för arbetsfördelning mellan könen luckrats upp och förändrats radikalt. En gång var ”hushållet”, i vid mening, den ram inom vilken för de flesta ”allt” fanns samlat – makt/auktoritet, arbete/produktion, konsumtion, undervisning/fostran, och socioemotionella funktioner. Livets olika aspekter fanns i mycket högre grad än nu på en och samma plats. Såväl kvinnor och män som barn av båda könen var inplacerade i ”hushållsorganisationen” och förväntades bidra till allas överlevnad och försörjning. ”Hustavlan” i Luthers lilla katekes, som användes som lärobok i folkskolan fram till 1919, vittnar om att det var ett auktoritärt system som vare sig ur klass-, generations- eller genusperspektiv handlade om en harmonisk och jämlik/jämställd ordning.

När hushållet bröts sönder som produktionsenhet förändrades också villkoren för en av grunderna till dåvarande genusordning - arbetsfördelningen mellan könen. Könsarbetsfördelningen har i betydande grad reproducerats på de specialiserade arbetsplatserna – både horisontellt, avseende vilka arbetsuppgifter kvinnor och män utför, och vertikalt, hur makt, prestige och ekonomisk belöning fördelas. Den ”komplementära” genusordningen har dock lösts upp genom att individen och inte hushållet utgör enhet i samhället (till exempel avseende lönesättning, skattelagstiftning och olika typer av sociala försäkringsformer) och

genom skapandet av offentlig barnomsorg. Skolan – från förskola till högskola – har expanderat som den specialiserade platsen för undervisning och fostran, men också som en plats för ”förvaring” när okvalificerad yngre arbetskraft inte längre behövs i produktion och reproduktion/service. Detta är några exempel på skeenden på övergripande samhällsnivå som lett till korrigeringar i genusordningen och där individen måste anpassa sig eller förhålla sig efter bästa förmåga.

I Sverige har folkrörelser, som kvinnorörelse och arbetarrörelse, men också i hög grad staten och socialdemokratin som statsbärande parti, bidragit till en målriktad, politisk/ideologisk, styrning av genusordningen, som kan antas formas av olika krafter och förhållanden i komplex interaktion. Man kan anta att såväl tekniska, som organisatoriska förändringar av makt- och produktionsordningar i samhället nödvändiggör förändring också av köns-/genusordningen, medan de ideologiska/politiska värderingar som blir dominerande kommer att påverka förändringens innehåll och rytm. Uppbyggande och utformning av förskola, skola och utbildningssystemet i övrigt har i Sverige haft en betydande del i denna process.

Även teoretiska (vetenskapliga) faktorer kan antas vara involverade i skeendet. En snabb förändring av arbetsfördelningsaspekten i genusordningen bidrar till att göra den vetenskapligt teoretiska, såväl som den ideologiskt politiska analysen svår. Ovan illustrerades detta i den korta presentationen av hur innebörden i begreppet köns-/genusordning utvecklats och förändrats. Det samtida teoretiska fältet när det gäller ”kön/genus” är på många sätt oklart och förvirrande. Skolpolitiskt är det i vissa avseenden enklare. För svensk skola har sedan 60-talet, liksom senare i förskolan, ”jämställdhet mellan könen” varit en explicit målsättning. Jämställdhet som påbjuden norm har därmed varit en del av den svenska skolans, och det svenska samhällets, köns-/genusordning i mer än fyra decennier.

Empiriska beskrivningar i och av utbildningsområdet som exemplifierar förändringar har genomförts tidigare. Dessa handlar bl a om *prestationskillnader*. Både i Sverige och i andra länder i västvärlden har skillnader till flickornas fördel som tidigare belagts bland yngre elever (Holter 1961; Wernersson, 1989, 2006) iakttagits också i högre åldrar (Arnot, David & Weiner 1999; Björnsson 2005; Skolverket 2005; Wernersson 1991; Öhrn 2002). *Val av utbildningsområde* är fortfarande könsåtskiljande, men totalt sett är kvinnor i majoritet i grundläggande högskoleutbildning och har gjort stora steg i forskarutbildning (Högskoleverket

2008; Wernersson, 2007). Samtidigt är högre utbildning inte längre exklusiv och tillgänglig endast för ett fåtal, utan har blivit en massutbildning.

Andra studier har beskrivit *mönster av individuell identitet* och *social interaktion* (till exempel Scott Sörensen, 1991; Schultz Jörgensen, 1990). Förändringen av flickors och unga kvinnors position har förskjutits på ett delvis paradoxalt sätt. Mer inflytande och en starkare social ställning har beskrivits samtidigt med en ökad sexualisering som förefaller ta sig uttryck i bland annat kränkande tilltal (Något har hänt, 1999; Osbeck, Holm och Wernersson, 2003). Sådana förändringar kan antas forma också livet i skolan (Berggren, 2001; Öhrn, 1998). Även för pojkar och unga män har situationen förändrats (Carle, 1995; Lindström, 1995; Trondman 1995). Förändrad arbetsmarknad och förändrade utbildningsmönster innebär också för unga män ett ökande identitets- och demokratiproblem relaterat till klass och etnicitet (Rubinstein Reich & Tallberg Broman, 2000).

Yrket som lärare i förskola och skola, som också är i fokus för föreliggande arbete beskrivs ofta som ett kvinnoyrke och därmed präglad av genusordningen (Millman & Weiner, 1985; Gannerud, 1999; Tallberg-Broman, 2002). Förändringar i synen på undervisning och lärande, liksom strävanden avseende läraryrkets professionalisering är också relevanta faktorer för förståelsen av genusstrukturenas inflytande i förskole- och skolmiljön (Nyberg, 2007).

Projektet startades alltså mot bakgrund av en rad indikationer på förändrade villkor i skola och samhälle.

PROJEKTETS EMPIRISKA MATERIAL

Projektet genomfördes i två delvis parallella faser. Den ena fasen innehöll fyra fallstudier. I var och en specialstuderades någon av de specifika frågeställningarna. Data från såväl observationer och intervjuer med lärare och elever i skolan, som från olika typer av skoltexter, som läromedel och styrdokument, har använts. Teman som framkom i fallstudierna, kom att ligga till grund för utformningen av enkäterna i den andra fasen. I denna andra fas gjordes två nationellt representativa enkätstudier riktade till lärare verksamma inom förskola eller grundskola (se bilaga 1) respektive elever i år nio (se bilaga 2). Dessa data-material ger möjlighet att beskriva och analysera övergripande diskurser/förhållningssätt och dess variationer i den svenska förskolan och skolan. De två typerna av studier har alltså genererat olika typer av data som kompletterat varandra.

Data baserade på intervjuer och observationer om lärares och elevers individuella vardagserfarenheter och förhållningssätt har tagits fram i två av doktorandarbetena. Ann-Sofie Holm intervjuar och observerar ungdomar i årskurs 9 i två skolor i olika typer av kommuner för att undersöka vilka femininiteter och maskuliniteter som erbjuds och formas elever i årskurs 9 i ett par skolor i olika typer av kommuner. Hon försöker komma åt förändring genom att diskutera sina resultat i relation till tidigare liknande studier. Maria Hjalmarsson intervjuar och observerar kvinnliga och manliga lärare och jämför kvinnor och män med avseende på hur de upplever sitt yrke och hur de beskriver yrkets genusordning. Hon använder också enkätmaterial för att ta reda på om/hur lärare uppfattar förändring i sitt yrke.

I Charlotta Edströms doktorandprojekt utgörs data dels av officiellt producerade internationella, nationella och kommunala policytexter och dels av intervjuer med internationella och nationella "policy-makers", kommunala tjänstemän och förskolepedagoger. Diskurser på olika nivåer kan jämföras och förändringstemat handlar bland annat om hur målsättningen om jämställdhet i förskolan hanteras när den närmar sig genomförandenivån. Angerd Eilards arbete, slutligen, innehåller analys av texter och beskriver av hur framställningen av genus, klass och etnicitet i nybörjarnas läseböcker förändrats under en 40-årsperiod. Läsebokstexter kan antas uttrycka tidstypiska övergripande diskurser/ideologier, samtidigt som varje enskild text är det "fall" som individuella elever och lärare möter i sin konkreta kontext.

Det studerade fenomenet, förskolans och skolans genusordning, är både komplext och komplicerat. Olika dimensioner eller nivåer, bland annat hur genus formas i samhällsstrukturen, hur det uppfattas socialt och individuellt och vilka konkreta konsekvenser det får för individer, kan antas förändras delvis beroende och delvis oberoende av varandra. Den ideologiska och teoretiska mångfald som följer av komplexiteten tillsammans med variationen i dataformer gör att vi inte eftersträvat en avgränsad och enhetlig teoretisk ram i projektet. Gemensamma utgångspunkter är dock, som beskrevs inledningsvis, att genusordningen är konstruerad och föränderlig och att en signifikant samhällsförändring ägt rum. Gemensam är också ståndpunkten att teoretisk mångfald är berikande.

NÅGRA NEDSLAG I HITTILLS RAPPORTERADE RESULTAT

I projektet har som framgått ovan avsikten varit att lyfta fram och försöka förstå en mångdimensionell förändring av genusordningen och dess konsekvenser i skolan. Att studera förändring är på många sätt problematiskt. Förändringstemat

är olika explicit i rapporteringen av de olika delprojekten, men noggranna beskrivningar av ögonblicket är också nödvändiga för att förstå vad som skiljer sig mellan olika tidpunkter. Nedan görs några nedslag i avslutade och pågående fallstudier/avhandlingsarbeten, som smakprov ur det rika material som skapats i projektet.

Ann-Sofie Holm finner i sin studie av hur femininiteter och maskuliniteter skapas i år nio att social *synlighet* har stor betydelse för status i klassen. Oavsett könstillhörighet har utseende, framåtanda, sociala nätverk och kommunikativ kompetens stor vikt för popularitet. Man kan dock ana en förskjutning mot maskulinitet snarare än femininitet i vad som värderas. Studieprestationernas betydelse för status och popularitet tycks vara mindre entydiga och varierar mellan de två studerade skolorna. Att flickor har studieambitioner och arbetar för att nå dem är någorlunda accepterat. För pojkar kan goda skolresultat accepteras om de framstår som 'ansträngningsfria'. Lokal skolkontext, här landsbygd respektive stad, möjliggör olika könskonstruktioner. I en skola är sport-/tävlingsinriktning viktig för positionering och i den andra avgör etnisk tillhörighet. Eleverna gör i sina generella utsagor större skillnader mellan könen än vad som framträder i observationer av den dagliga praktiken.

Maria Hjalmarsson har lärares uppfattningar om sin yrkeskompetens, sitt arbete och uppdrag i fokus. Hennes material kommer dels från en intervjustudie med kvinnliga och manliga lärare på några skolor med varierande socioekonomiska och kulturella förhållanden i en större svensk stad, dels från den gemensamma enkäten. De aspekter av yrkeskompetensen som lärare skattar högst är "ämneskompetens" och "bedömningskompetens", därefter följer "social kompetens" samt kompetens som rör "arbetsätt och metoder" respektive "jämställdhet och mångfald". Lärarkompetens antas bero på individuella egenskaper och könstillhörighet ges inget större förklaringsvärde. Utsagorna är dock motsägelsefulla, vilket tolkas som motvilja mot att se sin arbetsplats som präglad av en köns-/genusordning. T ex görs stereotypa beskrivningar av kvinnliga och manliga lärare. Kvinnors lärarroll omfattar omsorg, tålmod och medfödd läggning för yrket, medan mäns lärarroll innehåller rationalitet, tydlighet och aktivitet, samt förmågan att skapa lugn och sätta sig i respekt genom fysiska attribut, t ex starkare röst. Män förmodas kommunicera bäst med pojkar i puberteten och kvinnor med flickor. Av män förväntas distans till barnen och kvinnor kan välja att betona distans för att markera avstånd från "biologisk kvinnlighet" t ex för att göra yrkesrollen tydlig och skilja lärarpraktiken från föräldrarollen. Lärare uttrycker inkännande och känslomässiga engagemang, men manliga lärare som

inte agerar kraftfullt och med distans kan drabbas hårt av genusordningen genom förlorad aktning.

Angerd Eilards arbete om presentationen av kön, klass, generation och etnicitet i *första läseboken* ur ett 45-årigt perspektiv bekräftar antagandet om förändring i genusordningen. På *60-talet* visas en kärnfamilj med två-tre präktiga och lydiga barn, där pappa är familjeförsörjare och mamma hemmafru. Genusmönstren beskriver uteslutande svensk medelklass. Etnicitetsperspektivet är exotiserande. På *70-talet* är genusmönstren jämställda eller hierarkiskt omvända och medelklassperspektivet övergår delvis i arbetarklassperspektiv. Den ideala familjen är jämställd och man hjälps åt i hemmet. Etnicitetsskildringar präglas av perspektivet ”internationell solidaritet”. På *80-talet* har tonen blivit ironisk och böckerna nivåindelade (samma innehåll med olika svårighetsgrad). Intresset för utseende och (heterosexuella) relationer har ökat och barn får komma till tals. I det nya seklet, på *00-talet*, har undervisningen blivit än mer individualiserad och gemensamma läseböcker saknas delvis. Vanliga skönlitterära barnböcker eller äldre läseböcker används ibland. De nya läseböcker som ändå finns har minst två svårighetsgrader. På ytan finns jämställdhet, som dock är villkorad av västerländsk kultur. Under ytan finns social över- och underordning och medelklassperspektivet återvänder. Nya, omvända, hierarkier anas både i dimensionen kvinnor/män och dimensionen vuxna/barn.

Charlotta Edströms delprojekt behandlar jämställdhet och ”gender equality” som policy, diskurs och praktik i förskolan med betoning på ”policy”. Arbetet handlar om hur jämställdhet i svensk förskola ska förstås i ett internationellt, nationellt, kommunalt och förskolesammanhang. Materialet för analys av jämställdhet i svensk (nationell) statlig utbildningspolitik och den internationella jämförelsen utgörs av policydokument från slutet av 1960-talet och framåt samt kompletterande bakgrundsintervjuer. Analysen av svensk (nationell) statlig utbildningspolitik visar att jämställdhet, från mitten av 1990-talet, betonas som en pedagogisk (dvs avideologiserad) fråga, ett kunskapsområde och en del av värdegrunden. Detta samtidigt som uppmärksamheten på att öka andelen manliga pedagoger och få en större andel flickor att söka naturvetenskap och teknik, vilka utgjort stabila teman från 1970-talet och framåt, fortfarande finns kvar. Jämställdhetsarbetet framställs alltså som relaterat till arbetsmarknad medan den privata sfären/familjen är helt frånvarande. Den preliminära internationella jämförelsen visar på skillnader över tid och både likheter och skillnader mellan länder. I de äldre svenska dokumenten berörs ”könsfrågor” uttryckligen medan detta i de skotska dokumenten görs först i slutet av 1990-talet. I båda länder är

formuleringarna relativt öppna och pedagogerna beskrivs som förebilder. Tydliga skillnader mellan dokumenten är att de svenska tydligare betonar likheter mellan könen och inflytande och utrymme. I de skotska dokumenten finns det en tydligare tonvikt på pojkar och manliga förebilder.

CENTRALA FRÅGESTÄLLNINGAR I DENNA VOLYM

Generellt handlar alltså projektet om att försöka förstå hur genusordningen i förskola och skolan, liksom dess konsekvenser för barn, elever och lärare, förändrats i takt med förändringar i det svenska samhället och i globala trender. I de ovan nämnda delprojekten har olika aspekter studerats. Några av projektets centrala empiriska frågeställningar behandlas i denna antologi:

I kapitel 2 (Inga Wernersson) analyseras hur jämställdhetsbegreppet formulerats vid olika tidpunkter och hur det nu framställs ibland annat i några av skolans styrdokument. Material från projektets lärarenkät används för att beskriva vilken vikt lärare tillskriver olika aspekter av jämställdhet.

I kapitel 3 (Charlotta Edström) är frågeställningen hur arbete med jämställdhet i förskolan hanteras på lokal policynivå och framställs i kommunala dokument. I kapitlet behandlas bland annat var i kommunen frågor om jämställdhet i förskolan diskuteras och hanteras och hur det går till.

Kapitel 4 (Ingegerd Tallberg Broman) ger ett tidsperspektiv på förskolans betydelse för den svenska/nordiska modellen för jämställdhet i genusordningen. Förskolan har blivit en självklarhet i samhällets struktur och under senare år har innehållsligt arbetet för jämställdhet utvecklats. I kapitlet presenteras också empiriskt material om förskollärares uppfattning om jämställdhetsarbetet.

I kapitel 5 (Eva Gannerud) är temat genus- och jämställdhetsaspekter på skolan som arbetsplats. Även i detta kapitel är lärarperspektivet framträdande. Betydande överensstämmelser, men också vissa skillnader, finns mellan kvinnliga och manliga lärares uppfattningar.

Hur lärare uppfattar att kraven i yrket förändrats under deras yrkesverksamma tid behandlas i kapitel 6 (Maria Hjalmarsson). Den upplevelse som redovisas handlar främst om att kraven ökat när det gäller olika sociala aspekter. Även i detta avseende finns såväl likheter som skillnader mellan lärare av olika kön.

Kapitel 7 (Angerd Eilard) handlar om förändringar över tid i det budskap om sociala mönster som skolan förmedlar genom den första läseboken. Det framgår

i kapitlet att beskrivningen av genusordningen genomgår flera förändringar under den studerade 40-årsperioden.

I det åttonde kapitlet (Ann-Sofie Holm) är det elever i år 9 som är i centrum. Ungdomars upplevelser av sin skolvardag och lärares liksom flickors och pojkars agerande klassrummet tas upp. Här presenterar också jämförelser mellan denna undersökning och sådana gjorda på 1970-talet respektive 1990-talet.

I kapitel 9 (Gaby Weiner & Elisabet Öhrn) lämnar vi skolan och tittar på forskningsfältet utbildning och kön. Här konstateras att det råder en anglosaxisk hegemoni inom forskningen i val av frågeställningar och ansatser. Nya strategier för internationell publicering behövs för att bland annat de nordiska erfarenheterna skall få utrymme.

NÅGRA ORD OM ”FÖRÄNDRING”

Syftet med projektet *Förändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning: Policy, perspektiv och praktik*. var att försöka förstå mer om vad förändringar i samhället och dess övergripande genusordning får för konsekvenser i för såväl lärare som barn och elever i förskola och skola. Att studera förändring är ibland komplicerat. Hur hittar man jämförelsepunkter? Hur är relationen mellan upplevd förändring och yttre förändring? Har en beskrivbar förändring alltid betydelse i djupare mening? Detta är några av många frågor som diskuterats i projektet. I denna antologi behandlas förändringstemat på olika sätt – ibland mycket tydligt, men ibland indirekt. I kapitel 2 och 3 är jämställdhetspolicy i centrum och analysen rör sig kring villkor för att åstadkomma målinriktad förändring av genusordningen. I kapitel 4, 5 och 6 är lärarna i fokus. Där behandlas bland annat förändringsdimensionen av förskolan som institution och lärares egen upplevelse av förändring i yrket. I kapitel 7 skildras förändringen av hur flickor och pojkar/kvinnor och män beskrivits i texter som skolan presenterar för sina elever. Kapitel 8 handlar om eleverna och där jämförs enkätsvar från undersökningar som spänner över en 30-årsperiod.

REFERENSER

- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap: postwar education and social change*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.

- Berggren, I. (2001). *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Studies in Educational Sciences nr 157, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling (<http://www.skolutveckling.se/publikationer/publ/main?uri=scam%3A//publ/541&cmd=view>). Hämtad 2005-12-02.
- Carle, J. (1995). Unga mäns arbete. I G. Bolin & K. Lövgren (red): *Om unga män*. Lund: Studentlitteratur.
- Castells, M. (1998). *The Information Age. Economy, Society and Culture (I) The Network Society*. Oxford & Malden: Blackwell Publisher Ltd.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Connell, R.W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Eilard, A. (2008). *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 38. Malmö: Lärarutbildningen.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Studies in Educational Sciences nr 137, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Berkely: University of California Press.
- Hirdman Y. (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hirdman, Y. (1987). Makt och kön. I O. Petersson (red). *Maktbegreppet*. Maktutredningens publikationer. Stockholm.
- Högskoleverket. (2008). *Kvinnor och män i högskolan*. Rapport 2008:20 R.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan, En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holter, H. (1961). Kjønnforskjeller i skole- og arbeidsprestasjoner. *Tidskrift for samfunnsforskning* 2, s 147-161.
- Lindström P. (1995). Tonårspojkars brottslighet. I G. Bolin & K Lövgren (red): *Om unga män*. Lund: Studentlitteratur.
- Millman, V. & Weiner, G. (1985). *Sex Differentiation in Schools: is there really a problem?* York: EOC/Longman.
- Något har hänt – om ökat sexualiserat språkbruk bland barn. (1999). Stockholm: Rädda Barnen.
- Nyberg, B. (2007). *Förskollärarkårens professionaliseringssträvanden 1960 – 2005 ur ett fackligt perspektiv*. Licentiatuppsats: Umeå universitet, Institutionen för barn- och ungdomspedagogik.
- Osbeck, C., Holm, A-S., & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar I skolan. Förekomst, former och sammanhang*. Rapport nr 5. Göteborg: Centrum för värdegrundstudier.

- Rubin, Gayle. 1975. 'The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex. Ur R. Reiter (red). *Toward an Anthropology of Women*, Monthly Review Press, New York.
- Rubinstein Reich, L. & Tallberg Broman, I. (2000). *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället Konsekvenser för lärarutbildningen*. Malmö: Utvecklingsavdelningen, Lärarutbildningen.
- Schultz Jørgensen, P. (1990). Er en ændret pigeroll på væg? I H. Jacobsen & L. Højgaard (red): *Skole er køn*. København: Ligestillingsrådet.
- Scott Sørensen, A. (1991). Könskulturer och könets kultur. I H. Ganetz & K. Lövgren (red). *Om unga kvinnor*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. (Rapport 287). Stockholm:Skolverket.
- Tallberg Broman, Ingegerd. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, M. (1995). Vem talar för framtidens förlorare? I G. Bolin & K. Lövgren (red): *Om unga män*. Lund: Studentlitteratur.
- Ty makten är din - : myten om det rationella arbetslivet och det jämställda Sverige. (1998). Betänkande av *Utredningen om fördelningen av ekonomisk makt och ekonomiska resurser mellan kvinnor och män*. Stockholm: Fritzes.
- Wernersson I. (2007). Könsskillnader i skolprestationer. Bilaga till Skolverkets rapport 287. *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. <http://www.skolverket.se/sb/d/192>
- Wernersson, I. (1991). *Könsskillnader i gymnasieskolan. En kunskapsöversikt*. (F 91:2 Vad säger forskningen?) Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, I. (1989). *Olika kön, samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. (F 89:1 Vad säger forskningen?) Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Öhrn, E. (1997). *Elevers inflytande i klassrummet. En explorativ studie av könsmonster i årskurs nio*. Rapport nr 197:05, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Öhrn, E. (1998). Gender and power in school: on girls' open resistance. *Social Psychology of Education*, 1, 341-357.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmonster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Skolverket.

KAPITEL 2

PEDAGOGERNA OCH JÄMSTÄLLDHETEN

*Inga Wernersson
Göteborgs universitet*

I detta kapitel undersöks uppfattningar om ”jämställdhet”. Olika informationskällor har använts för att försöka förstå tankar och idéer som formar det jämställdhetsideal som presenteras för barn och ungdomar i förskola och skola. Analyser av begreppet ”jämställdhet” vid olika tidpunkter, hur ”jämställdhet” framställs i policy-/styrdokument för grundskolan och i någon mån förskola samt hur pedagoger tagit ställning till olika påståenden om jämställdhet har använts. Ett grundantagande är att få svenskar och därmed pedagoger, ifrågasätter att jämställdhet i allmän mening är önskvärt. Ett annat lika viktigt antagande är att det finns betydelsefulla variationer i *hur* man föreställer sig ett jämställt samhälle.

DET FÖRÄNDERLIGA JÄMSTÄLLDHETSBEGREPPET

Grundskolans första läroplan, Lgr 62, behandlade all social kategorisering som olika aspekter av orättvisa genom socialt arv. Första gången termen ”jämställdhet” användes i en läroplan för grundskolan var 1969. Termen ”jämställdhet” myntades bland annat för att åtskiljande och orättvisor som utgår från köns-tillhörighet inte skulle skymmas av orättvisor som utgår från klass. Att främja jämställdhet beskrevs som en del av skolans uppdrag:

Skolan bör verka för jämställdhet mellan män och kvinnor - i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Den bör orientera om könsrollsfrågan, stimulera eleverna till att debattera och ifrågasätta rådande förhållanden. (Läroplan för grundskolan 1969, s 14)

Redan allmänna definitioner av jämställdhet rymmer flera aspekter – samma individuella utgångsläge (möjligheter), samma påverkan på samhället (makt) och samma belöningar (ställning). Enligt Nationalencyklopedin är jämställdhet:

... ett tillstånd som kan anses råda antingen när män och kvinnor har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter eller först när män och kvinnor har samma ställning och inflytande. (band 10, s 275).

SCB's "lathund" för jämställdhetsstatistik (2008) ger nästan samma definition:

(jämställdhet) innebär att kvinnor och män har samma makt att forma samhället och sina egna liv. Det förutsätter samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter på livets alla områden. (s 5).

SCB's definition nämner, till skillnad från NE, "makt" först, vilket kan uppfattas som att maktfördelning antas vara avgörande för jämställdhet. Hur betydelsefull maktdimensionen antas vara är en central aspekt som skiljer olika uppfattningar om jämställdhet från varandra.

I detta kapitel definieras "jämställdhet" som en form av köns-/genusordning. Varje samhälle kategoriserar människor i olika dimensioner, varav kön alltid tycks vara en. Andra dimensioner kan vara klass, etnicitet, ålder etc. Ett samhälles kategorisering efter kön kallas här köns-/genusordning. Den kan innefatta olika former av uppdelning av till exempel arbete, ansvar och makt. Den har också föreskrifter eller sedvänjor om sexualitet, sätt att vara, intressen, kläder, frisyr mm. Två sorters kroppar med olika funktion för biologisk reproduktion är utgångspunkt för den sociala konstruktionen av en köns-/genusordning. Hur ordningen ser ut och vilka konsekvenserna blir för individ och samhälle är inte givet, utan kan varieras i det oändliga. Ordningen kan vara mer eller mindre formaliserad och mer eller mindre kontrollerad (Thurén, 1996). Begreppet "köns-/genusordning" används här generellt i en klassisk socialantropologisk tradition som det sätt på vilket ett samhälle har ordnat könen (Thuren, 2003). En tänkt köns-/genusordning som stipulerar "samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter", "samma ställning och inflytande" och "samma makt" oavsett kön är jämställd, men den är fortfarande en ordning grundad på kön så länge kvinnor och män identifieras som åtskilda kategorier.

Köns-/genusordningen kan uppträda i olika, kanske motsägelsefulla, varianter. Explicit ideologi i policy finns parallellt med informella kollektiva/folkliga föreställningar. Olika grupper kan ha ordningar som mer eller mindre avviker från huvudmönstret. Ålder, klass, religion, etnicitet, sexuell läggning är dimensioner, som är relevanta för de individuella konsekvenserna av könstillhörighet.

Den övergripande köns-/genusordningen i Sverige under tidigt 2000-tal karaktäriseras av att kvinnor och män väsentligen har samma rättigheter och skyldig-

heter, vilket i mycket ger samma möjligheter. *Kategorin* kvinnor har inte samma makt och ställning som *kategorin* män, men enskilda kvinnor kan inneha makt-positioner och ställning långt över genomsnittet för män. Några kriterier, men inte alla, för vad som konstituerar ett jämställt samhälle är alltså uppfyllda. Som ovan nämndes är det sannolikt bara en minoritet av svenskarna som *inte* anser att jämställdhet är bra och ska främjas. Det betyder dock inte att alla är överens om vad jämställdhet är. Att Sverige idag, jämfört med när jämställdhetspolicy först formulerades, är mer kulturellt heterogent innebär sannolikt att värderingen av jämställdhet och tolkningarna av dess innebörd fått ökad spännvidd. Frågeställningen i detta kapitel handlar om att beskriva och diskutera variationer i uppfattningar om jämställdhet. Nedan behandlas först några olika ideologiska ståndpunkter från olika tidpunkter i nutidshistorien.

På *60-talet*, användes inte termen ”jämställdhet”, men ”könsrollsdebatten” analyserades i relation till politiska ideologier av Dahlström (1962). Två ståndpunkter, den moderata och den radikala könsrollsideologin relaterade till hur mycket man ville ”bevara resp. förändra familjens traditionella funktioner och struktur”. Moderata könsrollsideologer (bl.a. Alva Myrdal, i Dahlström, 1962) talade om kvinnans *två roller* och betonade reformer som skulle hjälpa kvinnor att förena förvärvsarbete och familjeansvar. Radikala ideologer ”hävda(r) den uppfattningen att kvinnans frigörelse inte kan bli verklighet förrän kvinnorna för hela livet engagerar sig i förvärvsarbete och tar avstånd från hemmafruidealet och familjen som försörjningsinstitution.” (Dahlström 1962, s 23-24). Tre grupper av argument framstår som viktiga: 1) könsens jämlikhet och frihet, 2) familjen och 3) arbetsmarknad/samhällsekonomi. Samma teman återfinns i dagens debatt, men med andra betoningar och med tillägg av andra frågor och perspektiv.

I syfte att spåra ideologiska antaganden bakom jämställdhetsarbete i skolan klassificerades på *80-talet* olika innebörder i ”det jämställda samhället” (Wernersson, 1980). Även på 80-talet var liberal respektive marxistisk feminism aktuella, men en könspolitiskt renodlad dimension med ”androgyn” respektive ”matriarkaliskt” betonade ideologier identifierades också. Den förra såg utplåning av föreställningar om ”kvinnligt och manligt” som lösningen, medan den senare förordade ökat värde och inflytande från ”det kvinnliga”.

I empirisk analys av politiska partiers retorik om jämställdhet på *90-talet* (Magnusson, 1999) identifieras fjorton varianter på ”jämställdhet” som ordnas i sex grupper med betoning på 1) konsensus, 2) individualism, 3) skillnads-

tänkande, 4) mäns förhållande till jämställdhet, 5) kvinnors förhållande till jämställdhet och 6) gränser mot det extrema.

Konsensus innebär att jämställdhet är det samma som jämlikhet och demokrati och därmed något för alla. *Individualism* betyder att jämställdhet handlar om attityder inom individen, och inte om politik. *Skillnadstänkande* är att ta hänsyn till könsskillnader och kvinnors och mäns olika bidrag till det gemensamma. När *mäns förhållande till jämställdhet* betonas handlar det om hur jämställdhet kan gynna män och om den ”nye mannen” som hjälper kvinnor att bli jämställda. När *kvinnors förhållande till jämställdhet* betonas är jämställdhet en kvinnofråga och ett intresse för gruppen kvinnor i motsats till gruppen män. I den sjätte versionen, *gränser mot det extrema*, handlar det om att förbehålla begreppet för det ”vanliga och normala”, vilket t ex inte inkluderar våld mot kvinnor.

Jämställdhetsbegreppet används, konstaterar Magnusson (1999), frekvent i samhället, men inte av feminister som ser det som analytiskt ointressant. Hon skriver:

Feminister (inklusive jag själv) är ibland tveksamma till att använda "jämställdhet" analytiskt, eftersom det i praxis ofta har fungerat som ett "neutralt" och neutraliserande begrepp. Frågor om makt har ofta försvunnit från analysen. Att enbart fokusera på jämställdhet mellan kvinnor och män visar sig dessutom ibland dölja andra orättvisor. .
(<http://www.nikk.uio.no/forskning/nikk/retorik/publ/publ1.html>).

”Feminism” används idag ofta parallellt med eller ersätter ”jämställdhet” som könspolitiskt begrepp. På nationell nivå återfinns detta t ex i de flesta politiska partiers program (motsvarande). Några exempel:

Centerpartiet: Centerpartiet delar feminismens kritik av de orättvisa villkoren mellan kvinnor och män. Arbetet för jämställdhet kan inte begränsas till att ge kvinnor lika möjlighet att agera i ett samhälle där männen format normer och spelregler. Det handlar istället om att förändra maktförhållandet mellan könen och grundläggande mönster i samhället för att forma nya strukturer på både kvinnors och mäns villkor. Syftet måste vara att frigöra individen från de osynliga bojor som i dag låser henne vid förhärskande normer och attityder med mannen som överordnad norm. (Centerpartiets idéprogram, 2007, s 12)

Folkpartiet: Liberal feminism handlar om att se strukturer som lägger hinder i vägen för kvinnor kopplat med en vilja att åtgärda detta med lösningar som utgår från den enskilda individen. (Folkpartiets parti-program, 2007, s 11).

Miljöpartiet: Feminism betyder att vi insett samhällets rådande könsmaktsordning, och att vi vill förändra den. Vi vill arbeta för ekonomisk, social och politisk likställighet mellan kvinnor och män. Jämställdhet är när alla människor oavsett kön är fria att göra sina livsval utan att begränsas av könsnormerna. (Miljöpartiets idéprogram, 2007, s 2).

Socialdemokratiska partiet: Att bryta det tänkande, som hänvisar till biologiska olikheter för att motivera sociala skillnader mellan könen, är att vidga utvecklingsmöjligheterna för både män och kvinnor. Det skapar ett annat och i djupaste mening mer mänskligt samhälle, med lika rätt och lika ansvar för kvinnor och män, i familjeliv, yrkesliv och samhällsliv. Med denna grundsyn är socialdemokratin ett feministiskt parti. (Socialdemokratiska arbetarpartiets partiprogram, 2007, s 14).

Vänsterpartiet: Vänsterpartiet är ett socialistiskt och feministiskt parti. Partiets politik och verksamhet bestäms av vårt mål: att förverkliga ett samhälle grundat på demokrati, jämlikhet och solidaritet, ett samhälle befriat från klass-, köns- och etniskt förtryck... (Vänsterpartiets partiprogram, 2007, s 1).

Moderaterna. Moderaterna nämner inte feminism i sitt partiprogram, men skriver på sin hemsida:

För oss innebär jämställdhet frihet: Frihet för kvinnor och män att själva bestämma hur deras liv ska se ut. Ingen människas liv ska behöva bestämmas av förutfattade meningar eller generaliseringar. Ingen ska behöva känna pressen att vara det ena eller det andra. Varje människa skapar bäst sitt liv själv. (Moderaternas hemsida om ”Jämställdhet”, 2007).

Kristdemokraterna: Inte heller kristdemokraterna använder ordet feminism i sitt partiprogram, men man skriver:

Grunden för jämställdhet mellan kvinnor och män är alla människors lika värde. Kvinnor och män ska ha likvärdiga villkor, både formellt och informellt, för att kunna utveckla sin fulla potential. Jämställdhet är att båda könen får makt över sina liv, makt att utforma sitt liv efter sina egna önskemål. (Kristdemokraternas principprogram, 2007, s 32).

På den nationella politiska nivån används ”jämställdhet” idag tekniskt/beskrivande, medan ”feminism” övertagit den politiska laddningen. En annan tendens är att könsdimensionen tonas ner, medan kombinationen av individuella positioner i olika sociala ordningar åter lyfts fram (se också Edström, 2009). Synen på hur köns-/genusdimensionen bör hanteras har i skolsammanhanget gått ”varvet runt”. När jämställdhet som specifikt uppdrag togs in i läro-

planen för grundskolan 1969 så var ett centralt motiv att det *inte* skulle försvinna i raden ”kön, nationer och folkgrupper”.

Sammanfattningsvis förefaller ”jämställdhetsbegreppet” stabilt över ett halvsekel. Uppfattningar om förutsättningarna för jämställdhet och vad den bör innehålla har en bestående kärna relaterad till individuell frihet och rättvisa. Vad som *betonas* är dock föränderligt och följer ändrade materiella, sociala och idémässiga förhållanden. Spänningen mellan betoning av särart respektive likhet finns kvar trots betydande förändringar av t ex arbets- och maktfördelning.

JÄMSTÄLLDHETSBEGREPPET I SKOLANS STYRDOKUMENT

I det följande handlar om hur ”jämställdhet” används i ett urval texter om verksamheten i förskola och obligatorisk skola. Policy- och styrdokument ger en officiell idéram för lärares uppdrag. ”Policy” antas här vara idéer inom ett avgränsat område, som anger riktning för hur ”det ideala” ska transformeras till ”det möjliga”, dvs. för hur en verksamhet ska bedrivas. Här är frågan: Vad föreskrivs om ”jämställdhet” för lärares yrkesutövning?

Skollag och läroplaner

Använda texter finns i sin helhet på Skolverkets hemsida (www.skolverket.se). Sökningar har gjorts för termerna ”jämställdhet”, ”kön”, ”genus”, ”flickor”/”pojkar” och ”kvinnor”/”män”. Funna textpartier diskuteras nedan.

I skollagen står:

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan

1. främja jämställdhet mellan könen ... (Lag (1999:886)).

I förskolans läroplan (Läroplan för förskolan, 1998) står under rubriken ”Grundläggande värden” bland annat följande:

Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten. Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser. Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokra-

tiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder. (Läroplan för förskola, 1998, s 4).

Grundskolans nuvarande läroplan fastslår motsvarande:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. (Läroplan för den obligatoriska skolan, 1994, s 3).

Dessa formuleringar är väl kända. Att jämställdhet är en del av den värdegrund som ska förmedlas i skolan är otvetydigt. Avseende tolkning av jämställdhet ges däremot ingen ledning. Båda läroplanerna anger att angivna värden ska präglade den dagliga verksamheten och gestaltas. Enbart verbal förmedling är inget acceptabelt alternativ.

I Läroplan för den obligatoriska skolan (1994) ges ytterligare information om jämställdhet under rubriken ”Rektors ansvar”:

– ämnesövergripande kunskapsområden integreras i undervisningen i olika ämnen. Sådana kunskapsområden är exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger. (Läroplan för den obligatoriska skolan, 1994, s 17).

Här beskrivs jämställdhet som ett kunskapsområde som ska genomsyra all verksamhet. Tillsammans med ”miljö, trafik, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger” är det också ämnesövergripande. Ingen läraregrupp/inget ämnesområde har då entydigt ansvar och det blir rektors sak att se till att något sker. Det är inte alldeles klart om den jämställdhet som ska levas/gestaltas och den man ska ha kunskap om är densamma.

Notabelt är att ”jämställdhet” och ”sex och samlevnad” som kunskapsområden inte relateras till varandra även om de rimligtvis är aspekter av samma fenomen. Uppmärksamheten på ökad frekvens av våld mot kvinnor är ett aktuellt exempel. Dessa områden kan antas vara besvärliga genom sin komplexitet, pinsamhet och att de i delar är kontroversiella. Sammantaget är intrycket av de övergripande texterna, att jämställdhet, som centralt värde består, att innebörden är allmän och inte helt uppdaterad mot samhälls- och kunskapsutveckling.

Kursplaner

Som framgått är jämställdhet både en aspekt av generell värdegrund och ett kunskapsområde. Det betyder att teoretiska kunskaper av betydelse för jämställdhet ska presenteras i (vissa) ämnen, men undervisningen i *alla* ämnen ska ”gestalta” jämställdhet. Hur beskriver kursplaner för enskilda ämnen detta uppdrag?

Som inledning på Skolverkets hemsida med kursplaner hittar man följande: detta:

Både läroplan och kursplaner skall ligga till grund för planeringen av undervisningen. Grundläggande värden som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta skall inte bara genomsyra undervisningen i varje ämne, utan också påverka såväl organisation och samordning av undervisningen i olika ämnen som val av arbetssätt.

En sökning på termerna ”jämställdhet”, ”genus”, ”flickor”/”pojkar”, samt ”kvinnor”/”män”) i var och en av kursplanerna gav följande resultat.

För *hem- och konsumentkunskap* beskrivs jämställdhet i innehåll, arbetssätt och mål tydligt:

Ett demokratiskt och jämställt samhälle förutsätter att kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter. Ämnet hem- och konsumentkunskap utvecklar flickors och pojkars identiteter genom att ge erfarenheter av och kunskaper om sambanden mellan jämställdhet och verksamheterna i hushållet. ...

Historiska, internationella och kulturella jämförelser ger insikter om traditioner, förändringar och variationer vad gäller hushållets verksamheter och relationer mellan människor. Ämnet utvecklar varje elevs förmåga att identifiera, analysera och formulera frågor om jämställdhet som kan uppkomma inom olika gemenskaper samt att reflektera över vilka konsekvenser olika lösningar får.

Jämställdhet finns också som mål...

Eleven skall...

kunna samarbeta med andra oavsett skillnader i fråga om exempelvis kön och etnicitet samt ha insikter i frågor som rör kulturell variation och hushållsarbetets koppling till jämställdhet...

...och kriterium vid bedömning:

... Elevens medvetenhet om och förmåga att värdera och hantera konkreta problem i relation till hälsa, resurshushållning, jämställdhet och kultur ingår i bedömningen.

Enligt kursplanen ska en grundlig insikt ges dels om jämställdhet i hem/hushållsarbete, dels avseende kulturella variationer. Jämställdhet kan antas vara så tydligt i detta ämne därför att det en gång (under 1960-talet) utgjorde en ”spjutspets” i skolans jämställdhetsuppdrag. Att främja kvinnors ekonomiska självständighet genom förvärvsarbete var centralt i jämställdhetsarbetet. Jämn fördelning av hushållsarbetet var en nödvändig förutsättning och hemkunskap som skolämne för *båda* könen infördes som stöd. Denna tradition framstår som levande också i nutidens hem- och konsumentkunskap (se också Petersson, 2007).

Slöjdamnet liknar avseende jämställdhet hem- och konsumentkunskap:

Utbildningen skall också, genom kännedom om slöjdtraditioner både förr och nu, ge insikter i vardagshistoria och jämställdhetsfrågor.

Och undervisningen

...bygger upp en handlingsberedskap för det dagliga livets behov med beaktande av aspekter som jämställdhet, ekonomi och miljö...”

Inom *idrott och hälsa* behandlas jämställdhet explicit, men med annan utgångspunkt:

Tillsammans med kunskap om de avarter och trender som är knutna till vår tids kroppsövningskultur ger ämnet möjligheter att bl.a. utifrån ett jämställdhetsperspektiv ifrågasätta de idealbilder som sprids via olika medier.

Även *bildämnet* utgår från media. Termen ”jämställdhet” nämns inte, men däremot följande:

Mediernas integrering av bilder, ord och ljud spinner en väv av betydelser och skapar mening som bidrar till att påverka seendet. I ämnet ingår att granska medievärldens sätt att framställa klass, etnicitet och kön.

Stor andel av konkret jämställdhetsarbete har inriktats mot ”flickor och teknik”, vilket avspeglas i följande beskrivning av *teknikämnet*:

Flickors och pojkars förhållningssätt till teknik skiljer sig ofta åt – så också omgivningens syn på flickors respektive pojkars roller i tekniska sammanhang. Ett syfte med teknikämnet är att alla ges tillfälle till ett medvetet och allsidigt kunskapssökande i utbildningen. ...

Människans tekniska förmåga har under årtusenden förvaltats och utvecklats av praktiskt verksamma kvinnor och män.

Att köns*skillnader* i förhållningssätt till teknikämnet uppmärksammas och att både kvinnor och män nämns som skapare av teknik, måste tolkas som medvetenhet om jämställdhetsaspekten i ämnet.

Sammanfattningsvis: I kursplanerna för praktisk-estetiska ämnen nämns konkreta aspekter av köns-/genusordningen. Dessa är relaterade till (tidigare) arbetsfördelning (hem- och konsumentkunskap, slöjd och teknik), kroppsuppfattning (idrott och hälsa) samt framställning av kön i media (idrott och hälsa, bild). Möjligheten att öka elevernas medvetenhet om jämställdhet eller könsskillnader betonas. Handlingsberedskap snarare än teoretiska kunskaper är mål.

För de *samhällsorienterande ämnena* görs en generell beskrivning:

I ämnena ingår att diskutera och reflektera över begrepp som identitet, sexualitet, kärlek och jämställdhet. Inom kunskapsområdet behandlas också samlevnad och relationer, människosyn och språkbruk så att möjligheten att diskutera värdefrågor i detta sammanhang utnyttjas.

Specifikt för *historia* finner vi:

Ämnet skall stimulera elevernas nyfikenhet och lust att vidga sin omvärld i en tidsdimension och ge möjlighet att leva sig in i gångna tider och de förutsättningar som funnits för män, kvinnor och barn i olika kulturer och samhällsklasser. Detta skall utveckla förståelse av nutiden och vara en grund för att anlägga perspektiv på framtiden.

...och för *religionskunskap*:

Ämnet bidrar också till att fördjupa kunskaperna om och problematisera grundläggande demokratiska värden som människans egenvärde, människors lika värde och omsorg om de svaga. Ett syfte med ämnet är att öka elevers etiska medvetenhet och därmed skapa en handlingsberedskap inför exempelvis demokrati-, miljö-, jämställdhets- och fredsfrågor.

...samt

Ämnet belyser samlevnad och jämställdhet ur ett religions- och livsåskådningsperspektiv.

I *sambällskunskap* används inte ordet jämställdhet, men följande sägs:

Utbildningen skall öppna för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram samt främja aktningen för varje människas egenvärde oavsett kön, klass och etnisk bakgrund. Pojkars och flickors, kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter skall aktivt och medvetet tydliggöras.

Sammanfattningsvis: I kursplaner för samhällsorienterande ämnen presenteras jämställdhet som en aspekt av flera med betydelse för etik, demokrati, relationer, identitet etc. Formuleringarna lämnar stort utrymme åt enskilda lärare att utforma undervisningen. Om de senaste decenniernas genusforskning finns med som kunskapsgrund för ämnesinnehållet framgår inte av de allmänna formuleringarna. Genusvetenskapliga begrepp används dock inte.

Svenska och *svenska som andraspråk* är de enda ämnen som har kursplaner där ”genusperspektiv” och ”könsroller” (men inte ”jämställdhet”) nämns:

... Det ingår i ämnet att beakta genusperspektivet, så att förutsättningarna för utvecklingen av språket i såväl tal som skrift blir gynnsamma för båda könen. (svenska).

Och vidare...

... Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden. (svenska).

Motsvarande formuleringar finns också för svenska som andraspråk.

Kursplanerna för *musik, matematik, språk, engelska, naturorienterande ämnen, biologi, fysik* och *kemi* nämner varken ”jämställdhet”, ”kön”, ”genus” eller ”flickor/pojkar” – ”kvinnor/män”.

En kommentar ska göras om *biologiämnet*. I debatter om kön och genus refereras inte sällan till biologi. Neutrala formuleringar förekommer, men ofta beskrivs biologiska och sociala perspektiv som antagonistiska och varandra uteslutande. Jämställdhet som kunskapsfråga skulle kunna kopplas till flera av biologiämnets teman. ”Kunskap om pubertetens inverkan på individen”, ”förmågan att disku-

tera frågor om hälsa och samlevnad utifrån relevant biologisk kunskap och personliga erfarenheter” och ”frågor om kärlek, sexualitet och samlevnad” är några exempel. Klyftan mellan naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig/humanistisk kunskap förefaller alltså inte via kursplanerna överbryggas i skolans undervisning om jämställdhet.

Kursplanernas budskap om jämställdhet

En enhetlig innebörd i begreppet jämställdhet i grundskolans kursplaner finns inte – och ska kanske inte finnas. Ovan framgick (Magnusson, 1999) att överdussinet innebörder i ”jämställdhet” återfanns i politisk retorik. Kursplanernas korta formuleringar låter också ana olika förhållningssätt. Hem- och konsumentkunskap har ett handfast likhetsideal, medan teknik och idrott och hälsa utgår från olikhet. Några ämnen ”intellektualiserar” då det köns-/jämställdhetsrelaterade innehållet snarast skall ge redskap för analys (samhällsvetenskapliga ämnen), medan andra framstår som ”handlingsorienterade” (hem- och konsumentkunskap, religion och svenska). Svenskämnets kursplan är den enda som nämner genusperspektiv. Främlingskapet mellan naturvetenskapliga och samhälls-/humanvetenskapliga perspektiv överbryggas inte i skolans hantering av jämställdhet som kunskapsområde. En slutsats blir, att stort utrymme lämnats för lärares tolkning och precisering av *hur* jämställdhetstemat ska gestaltas som värde och presenteras som kunskap.

PEDAGOGERS UPPFATTNINGAR OM JÄMSTÄLLDHET

Senare empiriska studier ger en komplex bild av svensk skolas/förskola köns-/genusordning. Där finns jämställdhet (t ex Petersson, 2007, Holm, 2008), men också hierarkisk maktordning (Osbeck, 2006) och särskiljande (Eilard, 2008, Hellman, 2008, Lunneblad, 2006).

Innebörden i ”jämställdhet” varierar, både över tid och vid varje enskild tidpunkt. I skola och förskola ges enskilda pedagoger stort utrymme och deras individuella uppfattningar om jämställdhet är därmed betydelsefulla för hur verksamheten utformas. Jämställdhetsuppfattningar bland pedagoger analyseras nedan.

Undersökningen

Studien handlar om variation och struktur i uppfattningar om jämställdhet och därför används statistisk analys av enkätsvar. Projektets postenkät genomfördes

2005 och besvarades av 1716 (57 % av 3000 slumpmässigt valda)¹ pedagoger verksamma i förskola och grundskola. I tabell 2:1 visas fördelningen över olika pedagogkategorier.

Tabell 2:1. *Antal fördelat på kön och kategori. Siffror inom parentes anger internt bortfall.*

	Kvinnor	Män	Totalt
Förskollärare	.357 (8)	216 (7)	573 (15)
Lärare år 1-9	691 (16)	410 (10)	1101 (26)
Totalt	1048 (24)	626 (17)	1674 (41)

Analyserna bygger på följande fråga med sex påståenden om jämställdhet:

Jämställdhet betyder olika saker för olika människor. Vad betyder det för dig?

Jämställdhet betyder att...

- ... lika andel kvinnor och män i alla sorters verksamheter
- ... kvinnligt och manligt värderas lika
- ... föräldraansvaret fördelas lika
- ... könstillhörigheten blir betydelselös
- ... kvinnors och mäns biologiska särart bejakas
- ... nuvarande maktskillnader försvinner

För varje påstående markerades ett svarsalternativ: Instämmer inte alls, instämmer knappast, har ingen uppfattning, instämmer delvis, instämmer helt. Påståendena är exempel på ståndpunkter som är vanlig i bl a mediedebatt om jämställdhet. I tabell 2 ovan visas andel som instämmer i påståendena inom olika lärarkategorier.

¹Svarsfrekvensen kan betecknas som normal, men generaliserande slutsatser måste dras med försiktighet.

Tabell 2:2. Pedagogers uppfattningar om jämställdhet. Procent som instämmer helt eller delvis.*

Jämställdhet betyder att...	Förskollärare		Lärare år 1-9	
	Kvinnor	Män	Kvinnor	Män
	N=357	n=216	n=691	n=410
Kvinnligt och manligt värderas lika	98	94	97	94
Föräldraansvaret fördelas lika	90	88	92	88
Nuvarande maktskillnader försvinner	77	84	80	76
Kvinnors och mäns biologiska särart bejakas	68	72	73	69
Könstillhörigheten blir betydelselös	55	57	61	57
Lika andel kvinnor o män i alla sorters verksamheter	34	48	33	29

* Lokalt bortfall 2-3 procent.

Påståendena är i tabell 2 ordnade efter andel instämmande. Likheten mellan svaren från pedagoger av olika sorter pekar på konsensus om vad jämställdhet är. Att *lika värde* och *lika föräldraansvar* ingår tycker de flesta. Tre av fyra instämmer i att *maktskillnader måste försvinna*, och enligt två av tre ska *biologiska skillnader bejakas*. Att jämställdhet innebär att *könstillhörigheten blir betydelselös* är fler tveksamma till, men drygt hälften instämmer helt eller delvis.

Skillnaderna mellan olika pedagogkategorier är små eller obefintliga med ett undantag. Påståendet att jämställdhet betyder *lika andel kvinnor och män i alla sorters verksamheter* bejakas av c:a en av tre, utom bland manliga förskollärare där varannan instämmer². Manliga förskollärare befinner sig i extrem könsmissig minoritet och obalansen i förskolläraryrket har särskilt uppmärksammats. Konsekvenser av sned könsfördelning kan därmed antas vara mycket tydliga, praktiskt och teoretiskt, för denna kategori. Jämn könsfördelning har sedan 60-talet varit en jämställdhetsindikator och det kan förvåna att så få instämmer. Kanske är det just att ”lika många” betonats så starkt och kommit att framstå som en grov förenkling, som är grund till den svala inställningen.

Att ange ”har ingen uppfattning” kan indikera brist på kunskap och engagemang eller genuin osäkerhet. Få är, som framgick ovan, tveksamma till påståenden om värde, föräldraansvar och makt. För övriga tre påståenden är mellan en av tio och en av fem tveksamma, vilket innebär att *bejakande av biologisk särart*, att *könstillhörighet blir betydelselös* och *lika andel i alla verksamheter* är svårare att ta ställning till.

² Skillnaden är statistiskt signifikant med Chi 2-värde 25.24 och p-värde 0,000.

Vad lägger pedagoger i jämställdhetsbegreppet? Jämförelser mellan grupper

En mer nyanserad bild kan ges med hjälp av en serie analyser³ som visar hur ställningstaganden för olika påståendena om jämställdhet ”hänger ihop”. Detta ger en bild av vilka olika svarsmönster som finns.⁴

När *hela gruppen* analyseras finns två svarsmönster. Det ena präglas av ”skillnader” - i värde, makt och biologi - och kan sägas spegla uppfattningen att ”jämställdhet är att balansera olikhet”. Det andra mönstret präglas av påståendena *jämn fördelning i alla verksamheter och könstillhörighet blir betydelselös*. Detta tolkas som uttryck för uppfattningen att ”jämställdhet är likhet”. Påståendena om föräldraansvar och maktskillnader är svagt relaterade till denna uppfattning. Svarsmönstren pekar på att såväl ”särarts-” som ”likhetstänkande” finns bland pedagogerna.

I nästa steg gjordes separata analyser dels för kvinnor och män, dels för förskollärare och grundskollärare. Dessa analyser visade samma svarsmönster för båda könen och för båda pedagoggrupperna.

I ett tredje steg jämfördes pedagoger med olika lång yrkeserfarenhet. Brytpunkten är att ha arbetat som pedagog i högst tio respektive mer än tio år⁵. Gruppen med kortare erfarenhet kan förmodas innehålla fler yngre personer och personer med utbildning från 90-talet eller senare. Även i denna jämförelse återfinns samma svarsmönster i båda grupperna. I mönstret ”jämställdhet är att balansera olikhet” ger dock *mindre* erfarna pedagoger större vikt åt *samma föräldraansvar*, medan *samma värde för kvinnligt och manligt* är mer framträdande bland de *mer* erfarna. Skillnaden kan förefalla subtil. Den kan dock tolkas som uttryck för att innebörden i jämställdhet varierar med livssituation då det är rimligt att fördelning av föräldraansvar är mer centralt i en yngre grupp med fler småbarnsföräldrar. I det andra svarsmönstret ”jämställdhet är likhet” finns bland mindre erfarna en tydlig polarisering mot *biologiska skillnader bejakas*, som saknas hos mer erfarna. Det kan tolkas som att det bland de yngre både finns starkt avståndstagande och tydligt accepterande av biologiska skillnader.

³ Den teknik som använts är bl.a. varimaxroterade faktoranalyser, vilkas resultat testats med konfirmatorisk faktoranalys. Se vidare kapitlets bilaga 1.

⁴ I dessa analyser ingår bara de som angivit en uppfattning.⁴ (Tekniska uppgifter finns i kapitlets bilaga 2).

⁵ Totalt har 568 personer högst 10 års erfarenhet och 1091 mer än 10 års erfarenhet.

I nästa jämförelse ställs pedagoger som anger att de arbetar aktivt med jämställdhet (*aktiva*) mot dem som inte gör det (*övriga*)⁶. Bland de *aktiva* är de två svarsmönstren mer renodlade än i totalgruppen. Det kan tolkas som att antingen särarts- eller likhetsantaganden kan finnas i botten för jämställdhetsengagemang. Att mönstren blir mer renodlade kan antas bero på en högre grad av medvetenhet om olika synsätt i denna grupp. I gruppen *övriga* ingår samtliga påståenden i ett av två mönster (*lika fördelning* har dock svag laddning), vilket kan ses som uttryck för en ”komplex jämställdhetsuppfattning” som blandar särarts- och likhetstänkande. Det andra svarsmönstret i gruppen *övriga* uttrycker (precis som bland dem med kortare erfarenhet av pedagogisk yrkesverksamhet) ”jämställdhet är likhet” med en stark polarisering av *lika fördelning/kön blir betydelselöst* kontra *biologiska skillnader bejakas*.

Sammanfattningsvis finns bland de pedagoger som besvarat enkäten två eller kanske tre sätt att se på vad som karaktäriserar det jämställda samhället. Det ena mönstret har jag kallat ”jämställdhet är likhet” och det andra ”jämställdhet är balansering av olikhet”. Dessa uppfattningar motsvarar två klassiska antagandena om köns-/genusordningens grund: Likhet som snedvridits av makt och tradition respektive genuin, kanske biologiskt baserad, särart. Den grupp som säger att de inte arbetar med jämställdhet i sin yrkesutövning förefaller å ena sidan vara sådana som inte har tagit ställning för någon av de två typerna av antaganden. Detta kan naturligtvis beror på brist på intresse, men det är också möjligt att man finner det omöjligt att välja. Å andra sidan finns här ett mönster med stark betoning av likhet, vilket t ex kan antyda att man menar att jämställdhetsfrågan inte är något problem.

De övergripande styrdokumenterna för grundskola och förskola uttrycker på ett allmänt plan att ”aktivt jämställdhetsarbete” ska präglade förskola och skola. I kursplanerna för grundskolans ämnen är bilden mera vag. Senare årtiondens jämställdhetsdiskussioner, genusforskning och reella förändringar av köns-/genusordningen verkar i huvudsak ha varit frånvarande i kursplanearbetet. Bara i svenskämnets planer används begreppet genus och i stort sett enbart hem- och konsumentkunskap har tydliga jämställdhetsmål. Det finns följaktligen stort utrymme för den enskilda läraren att arbeta med jämställdhet med utgångspunkt i en personlig tolkning. Mycket hög grad av konsensus finns i den studerade gruppen om bl a att köns lika värde är ett inslag i jämställdhet. De flesta, två av tre, förefaller anta att köns-/genusordningen har biologisk grund, eftersom man

⁶ Totalt har 1126 personer angivit att de arbetat aktivt och 549 att de inte gör det.

menar att ett inslag i jämställdhet är att kvinnors och mäns biologiska särart bejakas. I detta avseende har alltså majoriteten av pedagogerna en uppfattning som skiljer sig från den som för närvarande dominerar den humanistiska och samhällsvetenskapliga genusforskningen. De politiska partierna har försiktigtvis inte uttalat sig så mycket om köns-/genusordningens ursprung, man koncentrerar sig på att den ska förändras. Kanske finns konsensus i detta land om att jämställdhet är eftersträvansvärt, men vilken den exakta karaktären på det jämställda samhället är för den skull inte någon enkel fråga. Kanske möter elever i förskola och skola bland sina lärare ett brett spektrum av olika uppfattning, vilket väl är som sig bör i ett demokratiskt land.

REFERENSER

- Centerpartiets idéprogram*. Taget från nätet 070610 <http://www.centerpartiet.se>
- Dahlström, E. (1962). Analys av könsrollsdebatten. I E. Dahlström (red.). *Kvinnors liv och arbete*. Stockholm: Studieförbundet Näringsliv och samhälle.
- Eilard, A. (2008). *Modern, svensk och jämställd : om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Folkpartiets partiprogram* taget från nätet 070610 <http://www.folkpartiet.se>
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan : en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extraId=>
- Kristdemokraternas principprogram* 2001. Taget från nätet 081003
http://www.kristdemokraterna.se/VarPolitik/~media/Files/VarPolitik/Principprogram/kd_principprg.pdf.ashx
- Kvinnors liv och arbete*. (1962). Stockholm: Studieförbundet Näringsliv och samhälle.
- Magnusson, E. (1999). *Jämställdhet i många olika versioner - mönster i den politiska retoriken för jämställdhet i svenskt 1990-tal*. ARBETSNOTAT nr 1 i det samnordiska forskningsprojektet "Jämställdheterna i Norden mellan retorik och praktik - studier av förändringar i offentliga och privata förståelser av modern jämställdhetspolitik".
<http://www.nikk.uio.no/forskning/nikk/retorik/publ/publ1.html>
- Miljöpartiets idéprogram*. Taget från nätet 070610 <http://www.mp.se>)
- Moderaternas hemsida: Jämställdhet*. Taget från nätet 070610,
<http://www.moderaterna.se>)
- Nationalencyklopedin
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelse lärande i skolan*. Karlstads universitet. Religionsvetenskap.

- Petersson, M. (2007). *Att genuszappa på säker eller minerad mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- På tal om kvinnor och män* (2008). SCB.
- Rubin, G. (1975). The traffic in women: notes on the "political economy" of sex. I R.R. Reiter (ed). *Toward an anthropology of women* (s 157-210). New York: Monthly Review Press.
- Skollagen* http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SF S1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100
- Skolöverstyrelse (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan 1980*. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner. Stockholm: Liber Läromedel/ Utbildningsförlaget.
- Socialdemokratiska arbetarpartiets partiprogram*, taget från nätet 070610 <http://www.socialdemokraterna.se>
- Thurén, B-M & K. Sundman (red). (1997). *Kvinnor, män och andra sorter : genusantropologiska frågor*. Stockholm: Carlsson.
- Thurén, B-M. (2002). *Genusforskning inom socialantropologin: antropologiska bidrag till genusforskningen*. Stockholm: Högskoleverket och Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan*. <http://www.skolverket.se/sb/d/468>
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för de obligatoriska skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vänsterpartiets partiprogram*. Taget från nätet 070610 <http://www.vansterpartiet.se>

Bilaga 2:1

Tabell 2:3 . *Faktoranalys av sex påståenden om jämställdhet. Hela gruppen.*
 Roterad komponentmatris

	Komponent	
	1	2
... lika andel kvinnor och män i alla sorters verksamheter	-,087	,801
... kvinnligt och manligt värderas lika	,689	,033
... föräldraansvaret fördelas lika	,519	,388
... könstillhörigheten blir betydelselös	,182	,692
... kvinnors och mäns biologiska särart bejakas	,616	-,125
... nuvarande maktskillnader försvinner	,637	,275

Tabell 2:4 *Faktoranalys av sex påståenden om jämställdhet. Separata analyser för kvinnor och män.*
 Roterad komponentmatris

	Komponent			
	1		2	
	kvinnor	män	kvinnor	män
... lika andel kvinnor och män i alla sorters verksamheter	,351	,429	-,590	,672
... kvinnligt och manligt värderas lika	,561	,620	,309	-,406
... föräldraansvaret fördelas lika	,607	,706	-,019	-,058
... könstillhörigheten blir betydelselös	,604	,463	-,438	,529
... kvinnors och mäns biologiska särart bejakas	,365	,436	,633	-,416
... nuvarande maktskillnader försvinner	,668	,690	-,114	-,084

Kapitel 2

Tabell 2.5. *Faktoranalys av sex påståenden om jämställdhet. Separata analyser för pedagoger med högst 10 respektive mer än 10 års erfarenhet.*

Roterad komponentmatris(a)

	Komponent			
	1		2	
	Erfarenhet </= 10 år	Erfarenhet > 10 år	Erfarenhet </=10 år	Erfarenhet >10 år
... lika andel kvinnor och män i alla sorters verksam.	,306	,433	,785	-,590
... kvinnligt och manligt värderas lika	,608	,589	-,432	,309
... föräldraansvaret fördelas lika	,674	,637	-,055	-,019
... könstillhörigheten blir betydelselös	,557	,521	,450	-,438
... kvinnors och mäns biologiska särart bejakas	,423	,376	-,364	,633
... nuvarande maktskillnader försvinner	,705	,660	-,053	-,114

Tabell 2:6. *Faktoranalys av sex påståenden om vad som konstituerar jämställdhet. Pedagoger som arbetar respektive inte arbetar aktivt med jämställdhet.*

	Komponent			
	1		2	
	Arbetar ej aktivt	Arbetar aktivt	Arbetar ej aktivt	Arbetar aktivt
Kvinnor och män är jämnt fördelade i alla verksamheter	,422	,353	-,653	,692
Kvinnligt och manligt värderas lika	,621	,582	,325	-,379
Föräldraansvaret fördelas lika	,650	,655	-,054	-,077
Könstillhörigheten blir betydelselös	,656	,454	-,272	,548
Kvinnors och mäns biologiska särart bejakas	,225	,488	,690	-,374
Nuvarande maktskillnader försvinner	,673	,667	,195	-,060

KAPITEL 3

LITE VID SIDAN OM DEN KOMMUNALA ORDNINGEN

EN ANALYS AV FYRA KOMMUNERS ARBETE MED JÄMSTÄLLDHET I FÖRSKOLAN

Charlotta Edström
Umeå universitet

BAKGRUND

Denna artikel baseras på en studie som befinner sig i skärningspunkten mellan svensk förskolepolitik, jämställdhetspolitik och kommunalpolitik. Huvudfokus riktas mot fyra kommuners arbete med jämställdhet i förskolan, framför allt mot arbetet med barnen. Den svenska förskolan har, från den stora expansion som påbörjades under 1970-talet och framåt, haft den dubbla uppgiften att tillhandahålla barnomsorg åt yrkesarbetande föräldrar samt erbjuda pedagogisk verksamhet. Utbyggnaden av landets förskolor utgör en central del av svensk arbetsmarknads- och jämställdhetspolitik och är en starkt bidragande orsak till den höga andelen kvinnor på arbetsmarknaden (Lindvert, 2002). Från mitten av 1990-talet har betoningen på förskolans pedagogiska aspekter ökat. År 1996 överfördes förskolan från social- till utbildningsdepartementet och blev det första steget i det svenska utbildningssystemet. Två år senare kom den första läroplanen för förskolan (LpFö 98). Idag når förskolan en så stor del av barnen att den kan sägas utgöra del av den normala barndomen (Tallberg Broman, 2006). År 2006 var drygt 424 000 barn inskrivna i förskoleverksamhet, och nästan hälften av landets ettåringar och 97 procent av fyra- och femåringarna tillbringar stora delar av sin vardag i denna verksamhet (Skolverket, 2007). Ett område som särskilt uppmärksammas i den statliga förskolepolitiken de senaste åren är arbetet med jämställdhet i barngruppen (SOU 2006:75). Har detta fått genomslag ute i kommunerna och i så fall hur?

Kommunerna har idag ett omfattande ansvar för att förverkliga de nationella målen för utbildningspolitiken, inklusive för- och grundskolans jämställdhetsarbete. Det svenska utbildningsväsendet har övergått från att vara starkt statligt styrt till att under 1990-talet bli ett av OECD-ländernas mest decentraliserade (OECD, 2002). I dag har kommunerna ansvaret för att konkretisera de nationella målen i lokala mål för förskolan, för verksamhetens kvalitet samt för hur mycket pengar från den kommunala budgeten som ska gå till förskola och skola. Det finns tidigare studier (bl a Vallberg Roth, 2001; Vallberg Roth & Månsson, 2006) där kommunernas arbete med kön och jämställdhet i förskolan berörs men i denna studie fokuserar jag mer explicit kommunernas jämställdhetspolitik.

Syfte och frågeställningar

Syftet med det här kapitlet är att ge kunskaper om hur jämställdhet i förskolan, i synnerhet arbetet med förskolebarnen, behandlas i politik och förvaltning i fyra kommuner. Särskilt fokuseras vilka underliggande antaganden om jämställdhet i förskolan som går att urskilja i kommunernas arbete och vad som lämnas oproblematiserat. Analysen grundas på intervjuer med kommunala nyckelpersoner och på kommunernas kvalitetsredovisningar för år 2006 och år 2007. Följande forskningsfrågor är centrala:

1. Var i kommunen diskuteras och arbetas det med jämställdhet i förskolan?
2. Hur framställs kommunens uppgifter i fråga om förskolans jämställdhetsarbete?
3. Vilka konkreta åtgärder har vidtagits i relation till förskolans jämställdhetsarbete och vilka planeras eventuellt?
4. Förekommer oenighet och konflikt på kommunal nivå i fråga om förskolans jämställdhetsarbete och i så fall i vilka avseenden?

Teoretiska utgångspunkter

En utgångspunkt i studien är att språket, i det här fallet formuleringar i intervjuer och kvalitetsredovisningar, är influerade av diskurser, det vill säga av bestämda sätt att tala om och förstå jämställdhet som innefattar vissa underliggande antaganden som begränsar vad som kan tänkas och sägas (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Mer konkret kan det till exempel handla om underliggande antaganden om likheter och olikheter mellan könen eller om förskolan och dess funktion. Fokus riktas därför mot analys av det språk och de koncept och kategorier som används för att rama in kommunernas arbete med jämställdhet i förskolan. Ansatsen för arbetet är att uttalanden, beslut, och åtgärder alltid innehåller en problemframställning, en explicit eller implicit diagnos av det ”pro-

blem” som ska lösas (Bacchi, 1999). Denna framställning bestämmer också vilka lösningar på problemet som framstår som rimliga eller orimliga. Syftet med denna ansats är att

...create a space to consider competing constructions of issues addressed in the policy process, and the ways in which these constructions leave other issues untouched. (Bacchi, 1999:4)

Överfört till min studie är denna ansats ett sätt att belysa olika framställningar av jämställdhet i förskolan, de underliggande antaganden dessa framställningar baseras på samt vad som lämnas därhän i framställningarna. Särskild uppmärksamhet i analysen riktas mot att undersöka underliggande antaganden om likheter och olikheter mellan könen. Detta ämne är intressant eftersom det har varit komplicerat att hantera i statlig utbildningspolitik (jfr Tallberg Broman, 2006) och det har också uppmärksammats i genusteoretiska debatter genom åren (Thurén, 2003). Utöver detta fokuseras i analysen också i vilken mån skärningspunkter mellan kön, klass och etnicitet samt frågor om makt uppmärksammas, vilket kan ses som relevant ur ett kritiskt feministiskt perspektiv (Marshall, 1997).

Urval och genomförande

Av de fyra kommuner som ingår i studien är två glesbygdskommuner och två större städer (Sveriges kommuner och landsting, 2008). Eftersom en stor del av svensk genusforskning fokuserar på städer (Rönblom, 2002) har jag sett det som särskilt intressant att ha med glesbygdskommuner. Kommunerna är också valda utifrån att det finns likheter dem emellan. De är alla socialdemokratiskt styrda och medverkade så sent som 2006 i ett större jämställdhetsprojekt, som bland annat arbetade med kompetensutveckling och som jag för enkelhetens skull kommer att referera till som ”jämställdhetsprojektet”. År 2006 fanns i de fyra kommunerna åtminstone ett tjugotal förskolor som arbetade särskilt aktivt med jämställdhet i förskolan vilket innebär att det bör finnas en gynnsam grund för respektive kommun att uppmärksamma och sätta ord på dessa frågor. De två glesbygdskommunerna benämns i artikeln glesbygd 1 och glesbygd 2 och de två större städerna stad 1 och stad 2.

I studien kombineras analys av intervjuer med kommunala nyckelpersoner med analys av kommunernas kvalitetsredovisningar. Val av nyckelpersoner baseras på att dessa är insatta i arbetet med jämställdhet i förskolan i kommunen. Vanligen har respektive förvaltningschef, utifrån den överblick som de har, fått rekommendera nyckelpersoner (sig själva eller andra) inom förvaltningen. I en kommun intervjuades två personer samtidigt eftersom den person som jag

ursprungligen tillfrågat ville ha assistans med att besvara frågorna. Fyra av de intervjuade är kvinnor och en är en man. En person arbetar som förvaltningschef, en som utvecklingsledare, två som rektorer och en delar sin tid mellan att vara utvecklingsledare och rektor.⁷ Andra mer enhetliga alternativ, som jag också övervägde, var att antingen intervjua ordförande för respektive ansvarig politisk nämnd eller respektive förvaltningschef. Det är möjligt att respektive nämndordförande har mer att säga om det politiska arbetet än tjänstemän. Min bedömning var dock att tjänstemän skulle kunna bidra med mer konkret och detaljerad kunskap eftersom de sköter huvuddelen av det praktiska dagliga arbetet. Alternativet att intervjua respektive förvaltningschefer föll bort efter hand eftersom de själva föreslog andra intervjupersoner. De halvstrukturerade intervjuerna har tagit mellan tjugo till fyrtyofem minuter att genomföra och har, med ett undantag som var en telefonintervju, genomförts på respektive utbildningsförvaltning. Intervjupersonernas överblick över kommunernas arbete med jämställdhet i förskolan varierar i viss mån. Då det behövts har jag dock bett om ytterligare kompletterande information i form av skriftliga förtydliganden från de intervjuade samt i ett fall från ytterligare en förvaltningschef.

Det finns flera skäl till att kommunala kvalitetsredovisningar, en sorts självvärdering som också utgör en ny form av statlig styrning, är ett av underlagen för studien. Termen kvalitet blev under senare delen av 1990-talet ”ett nyckelord” i svensk statlig utbildningspolitik (Edström, 2005:114). Till en del har också arbetet med jämställdhet, under senare delen av 1990-talet och framåt, kommit att formuleras som en kvalitetsfråga inom svensk statlig utbildningspolitik. Huvudskälet till att analysera kommunala kvalitetsredovisningar är alltså att staten riktat betydande uppmärksamhet mot deras förväntade betydelse för såväl kommunernas arbete som arbetet med jämställdhet i förskolans och skolans praktik (Regeringens proposition 2004/05:11; Regeringens skrivelse 1996/97:112; Regeringens skrivelse 2001/02:188; Regeringens skrivelse 2002/03:140). Min uppfattning är att dessa dokument också är särskilt intressanta att undersöka eftersom de ska ingå som en del i kommunernas ordinarie arbete och inte kan väljas bort. Mer konkret har alla kommunala förskolor, fritidshem och skolor skyldighet att utifrån de nationella målen arbeta fram kvalitetsredovisningar, självvärderingar av den egna verksamheten, som därefter skickas till kommunen som har skyldighet att upprätta en kommunal kvalitets-

⁷ Eftersom jag vid förfrågan med förvaltningscheferna betonat att jag ville intervjua någon med överblick över detta arbete var det överraskande att i några fall bli rekommenderad att intervjua rektorer. Det är kanske inte rimligt att anta att rektorer generellt har full överblick över arbetet på kommunen.

redovisning. Denna redovisning skickas in till skolverket som har ett tillsynsansvar för i vilken mån kommunen lever upp till de nationella målen och utfärdar råd och riktlinjer för hur arbetet ska gå till. För skolan blev detta arbete obligatoriskt år 1997 och för förskolan år 2005 (Skolverket, 2006).

KOMMUNERNAS ARBETE MED JÄMSTÄLLDHET I FÖRSKOLAN

Var i kommunen det diskuteras och arbetas med jämställdhet i förskolan

Nedan tecknas en bild av nyckelpersonernas uppfattningar om det kommunpolitiska arbetet, arbetet på förvaltningen, rektorernas arbete och arbetet på enhetsnivå vad gäller jämställdhet i förskolan. Det finns stora skillnader mellan hur omfattande nyckelpersonernas beskrivningar av det kommunpolitiska arbetet med jämställdhet i förskolan är samt hur aktivt det politiska arbetet beskrivs vara. I de två glesbygdskommunerna samt i stad 1 är beskrivningarna av detta arbete väldigt kortfattade och beskrivs med några ord bestå av att skriva dokument och fatta beslut. Detta kontrasterar mot det resonemang nyckelpersonen i stad 2 för om att ansvarig politisk nämnd är ”aktiv” (N3). Den sistnämnda nyckelpersonen ger också flera exempel på politiska initiativ och anser, vilket jag återkommer till, att initiativen framför allt kommer från vänsterpartiet och socialdemokraterna.

I glesbygd 1 finns det en övergripande kommungrupp som arbetar med jämställdhet och i denna grupp finns det representanter från för- och grundskola. Nyckelpersonen i glesbygd 2 nämner att frågan uppmärksammas: ”Vår förvaltningschef han har ju sagt att vi ska jobba med jämställdhet. Ha det på agendan”(N5). Enligt intervjupersonen har det dock inte förts några mer ingående diskussioner med förtydliganden av innebörder i jämställdhet eller av hur detta arbete ska gå till. Arbetet på förvaltningen i stad 1 är uppdelat i geografiska områden och nyckelpersonen poängterar starkt att det är cheferna för dessa områden (snarare än förvaltningsstaben) som ansvarar för att verkställa nämndens beslut om att arbeta med jämställdhet. Det har alltså skett en decentralisering av frågan inom själva förvaltningen. För att underlätta arbetet med jämställdhet i förskolan har det enligt den intervjuade tillsatts en grupp som består av förvaltningens utvecklingsstrateg och tre pedagoger. I stad 2 har den intervjuade nyckelpersonen, som en del av sina arbetsuppgifter, särskilt ansvar för arbetet med jämställdhet i förskolan på förvaltningen. I denna kommun har jämställdhet identifierats som ett av flera områden för kompetens- och kunskaps-

utveckling inom för- och grundskola och ute i verksamheten finns det ett större antal jämställdhetsombud, som arbetar i både för- och grundskola.

Beskrivningarna av rektorernas ansvar för jämställdhetsarbetet varierar. I glesbygd 1 och stad 1 nämns att kommunens rektorer diskuterar och arbetar med jämställdhet i förskolan. Enligt nyckelpersonen i glesbygd 2 är det dock bara enstaka rektorer som är aktiva i frågan. I stad 2 nämner den intervjuade främst att de tidigare nämnda jämställdhetsombuden har till uppgift att driva på rektorerna. Slutligen bör det uppmärksammas att alla intervjuade nyckelpersoner nämner arbetet ute i förskolorna. De intervjuade i glesbygdskommunerna och i stad 1 betonar att diskussionerna om jämställdhet i förskolan framför allt förs ute i förskolorna. Man förmedlar att det är ute i förskolorna som det egentliga arbetet görs.

Hur kommunernas uppgifter i fråga om förskolans jämställdhetsarbete framställs

Inför intervjuerna har alla intervjupersoner genom muntlig information, informationsbroschyr och utskick av intervjufrågor i förväg vetat om att jag framför allt varit intresserad av förskolans jämställdhetsarbete med barnen. Följaktligen är det främst detta ämne som vi pratat om under intervjuerna och som kommer att behandlas i avsnittet nedan. Jämställdhetsarbete ur delvis andra perspektiv redovisas dock också i den mån det berörts under intervjuerna. De intervjuade i glesbygd 1 lyfter, till exempel, fram att förskolan utgör en till antalet kvinnodominerad arbetsplats. I relation till andelen kvinnor nämns både det jämställdhetsarbete som pågår med att arbeta bort deltider och i stället erbjuda mer heltider samt arbetet med att öka andelen män som är en ständigt närvarande fråga under rekryteringsprocesser. Betydelser av ”kvinnodominansen” i förskola och skola diskuteras ytterligare i kapitlet av Gannerud (denna volym). Det noteras dock under intervjun i glesbygd 1 att betoningen på andel män i förskolan minskat medan uppmärksamheten på arbetet med jämställdhet med barnen ökat sedan början av 2000-talet. Utöver detta är det framför allt det pedagogiska arbetet som behandlas under intervjuerna, främst jämställdhetsarbetet med barnen men också med föräldrarna.

I glesbygd 1 beskriver man att jämställdhetsarbetet med barnen handlar om förhållningssätt men också om material och miljö. Båda nyckelpersonerna från denna kommun poängterar också vikten av att jämställdhet i förskolan inte ska bli ett ämne som i grundskolan, utan integreras i verksamheten som är brukligt i förskolan. Under denna intervju går det att se en likhetsdiskurs eftersom pro-

blem med jämställdhet delvis framställs som att man inte behandlar varandra lika eller till och med medvetet gör skillnad. Vissa kopplingar görs också till lika-behandlingsarbetet.

Nyckelpersonen i glesbygd 2 framhåller också pedagogernas förhållningssätt som betydelsefullt. Den intervjuade framställer det som problematiskt att i vissa fall behandla flickor och pojkar olika, till exempel att låta flickor vänta under påklädning i hallen. Här går det att se ett underliggande antagande om att flickor och pojkar främst är lika och bör behandlas därefter. Samtidigt betonar intervju-personen ännu starkare vikten av att se till individ och inte till kön vilket jag tolkar som en individorienterad diskurs (jfr Eilard, denna volym). I stad 1 beto-nar nyckelpersonen flera gånger, i starkare ordalag än i glesbygd 1, att jämställd-hetsarbetet inte utgör någonting separat utan är en del av kommunen lika-behandlingsarbete. Den intervjuade i stad 2 betonar också att förskolans jäm-ställdhetsarbete ses som integrerat med jämställdhetsarbetet högre upp i åldrarna. I denna kommun är också den terminologi som används, till exempel för att beskriva arbete och initiativ, ibland feministiskt influerad.

Pedagogernas jämställdhetsarbete med föräldrarna lyfts framför allt fram av nyckelpersonerna i glesbygdskommunerna. I glesbygd 2 säger till exempel nyckelpersonen att pedagogerna fortsättningsvis tänkt vända sig till båda för-äldrarna (och inte enbart till mamman) ”när det gäller information och andra funderingar”(N5). Ett underliggande antagande i detta exempel, liksom i reso-nemangen om föräldrarna i övrigt, är att de främst är lika och därför ska behandlas lika. Kort sagt ska de ges samma ansvar.

Genomförda konkreta åtgärder

I samtliga kommuner finns det olika kommunala dokument som rör jämställdhet i förskolan. I glesbygdskommunerna har skolplanerna nyligen uppdaterats medan aktuella planer saknas i de två stadskommunerna.⁸ I glesbygdskommunerna och i stad 2 nämner man också de kommunala jämställdhetsplanerna medan nyckel-personen från stad 1 i stället förklarar att jämställdhet numera ingår som en del i arbetet med likabehandlingsplanen samt årligen följs upp i kvalitetsredovis-ningen. Nyckelpersonen i stad 2 nämner också att jämställdhet i förskolan finns med i verksamhetsplanen plus att det finns en årlig handlingsplan som innefattar aktiviteter.

⁸ I stad 1 har man valt att inte längre använda skolplaner utan i stället utgå från andra typer av kommunala dokument och i stad 2 skrevs den senaste skolplanen i början av 2000-talet.

I glesbygd 1 genomfördes under den period som man deltog i det större jämställdhetsprojektet en satsning på fortbildning i jämställdhet för alla förskolor i kommunen. Då hade man till exempel bjudit in externa föreläsare. Utöver detta finns det, som nämnts, en kommunal jämställdhetsgrupp men dess arbete verkar, som illustreras i citatet nedan, präglas av punktinsatser snarare än kontinuerligt arbete:

Det blir mer riktade [åtgärder]. Inte så att vi känner att vi har hela tiden stöd i vårt arbete. Det kan jag inte säga. (N1, mitt tillägg)

Som ett exempel introducerade jämställdhetsgruppen relativt nyligen ett pedagogiskt material ute i förskolorna som avsåg att höja jämställdhetskompetensen. Gruppen brukar också vara aktiv då policydokument behöver revideras. I glesbygd 1 har man reviderat kommunens jämställdhetsplan. Vidare har pedagoger från förskolor som medverkat i jämställdhetsprojektet också erbjudit sig att komma ut och berätta för de andra förskolorna i kommunen på samverkans-träffar, men det har inte funnits tillräckligt intresse för att detta ska bli av. Här verkar det alltså handla om initiativ från enskilda enheter snarare än centralt från kommunen. I stad 1 nämner nyckelpersonen arbetsgruppen med de tre pedagogerna och utvecklingsstrategen som ”arbetat med att se över och inspirera till fortsatt jämställdhetsarbete” (N4), arbetet ute i förskolorna och slutligen lika-behandlingsarbetet.

Nyckelpersonen från stad 2 har definitivt den mest omfattande beskrivningen av konkreta åtgärder och berättar att de tidigare nämnda jämställdhetsombuden för något år sedan fick en tvådagarsutbildning. Därefter träffas de två gånger per år för utbyte och kompetensutveckling. Utöver detta har kommunen också erbjudit kompetensutveckling för pedagoger och rektorer vid ett antal tillfällen de senaste åren.

Eftersom fortbildning eller informationsspridning står på dagordningen i alla kommuner verkar ett underförstått gemensamt antagande vara att jämställdheten ska förbättras (eller ojämställdheten minska) genom ökad kunskap. För att använda Bacchis (1999) ord så verkar diagnosen av ”problemet” vara att det inte finns tillräckligt med kunskap. I de två glesbygdskommunerna och i stad 1 tycks det framför allt handla om att öka förskolepedagogernas kunskap medan det i stad 2 tycks finnas ett bredare grepp riktat mot både pedagoger, rektorer och särskilda resurspersoner, jämställdhetsombud. Det verkar finnas skillnader i hur omfattande och djupgående de genomförda konkreta åtgärderna är, även när hänsyn tagits till kommunernas varierande storlek och resurser. Det finns också

skillnader i fråga om vart initiativen kommer ifrån. Därför är det min slutsats att det varierar vilken vikt kommunerna tillmäter arbetet med jämställdhet i förskolan.

Kommunal enighet eller oenighet

I alla fyra kommunerna uttrycker nyckelpersonerna sig relativt försiktigt när det gäller graden av enighet vis-à-vis oenighet i fråga om arbetet med jämställdhet i förskolan. En av nyckelpersonerna i glesbygd 1 lyfter fram att de största åsiktskillnaderna som hon upplevt var vid en utbildning med arbetsledare och politiker då de verkligen upptäckte ”vad olika vi ser på det här” (N2). De båda nyckelpersonerna i denna kommun verkar dock båda tycka att det oftast mera handlat om gemensamma ”aha-upplevelser” än om oenighet och konflikt, till exempel om förskolepedagoger som gemensamt insett att de inte arbetat så jämställt som de trott. Samtidigt pekar dock nyckelpersonerna också på att det generellt finns skillnader i åsikter mellan yngre och äldre förskolepedagoger samt mellan förskolepedagoger och dagbarnvårdare. De som är äldre och de som är dagbarnvårdare beskrivs generellt ha mer traditionella uppfattningar om föräldraansvar, närmare bestämt om att mamman bör ha huvudansvar för barnen.

Nyckelpersonen i glesbygd 2 uttrycker sig relativt tvetydigt och säger först att det finns enighet om att det är viktigt med jämställdhet i förskolan men tillägger att de flesta, med undantag för ett antal pedagoger på några förskolor, inte har fördjupat sig i frågan. En möjlig tolkning är att hon menar att det ytligt sett finns enighet men eftersom de flesta inte är insatta så är det svårt att veta hur det egentligen är med detta. Den intervjuade nyckelpersonen i stad 1 säger att det finns enighet om vikten av jämställdhet i förskolan och att det som kan variera är uppfattningar om agerandet för att synliggöra frågan.

Enligt nyckelpersonen i stad 2 så är jämställdhet i förskolan ingen politisk stridsfråga men däremot är det framför allt från vänsterpartiet och socialdemokraterna som inriktning och innehåll på arbetet kommer. Den intervjuade lyfter fram både initiativ som tagits av vänsterpartiet och initiativ där nämndens socialdemokratiska ordförande varit drivande. Nyckelpersonen påpekar också, vilket illustreras i nedanstående citat, att de andra partierna inte tar strid och opponerar sig mot initiativen:

Jag tycker att det råder nog ganska stor enighet kring att det är en viktig fråga. Kring att det är extra viktigt att frågan också finns med i förskolan. Ett allmänt tyckande om att förskolan är en viktig arena för att jobba med jämställdhet eftersom bilder och föreställningar växer fram där. (N3)

I denna kommun verkar det alltså finnas ett visst mått av enighet i frågan.

Nuläge och framtida konkreta åtgärder

Båda nyckelpersonerna från glesbygd 1 lyfter fram att förskolepedagogernas ökade insikter på jämställdhetsområdet är i linje med en generellt ökad pedagogisk medvetenhet som kommit efter införandet av läroplanen för förskolan (LpFö 98) i slutet av 1990-talet. Som en del i detta har det förts mycket diskussioner om i vilken mån förskolan ska utgöra ett komplement till eller kompensering för hemmet. Trots att nyckelpersonerna talar om en ökad medvetenhet och anser att det arbete som gjordes under jämställdhetsprojektets tid gav en del så är det inte något som man särskilt valt att arbeta vidare med. För närvarande finns det inga gemensamma planer som rör jämställdhetsarbete i förskolan. De intervjuade tror dock inte att intresset ute i förskolorna är lågt utan snarare att det finns en stabil grund att stå på. Dock kommer nog kunskapen att behöva uppdateras om några år.

I glesbygd 2 har arbetet som påbörjades ute i några av kommunens förskolor under perioden för det större jämställdhetsprojektet inte mattats av men inte heller fått någon större spridning enligt den intervjuade. Nyckelpersonen i stad 2 är av uppfattningen att det arbetas ute i förskolorna men att ”Det är möjligt att det [arbetet med jämställdhet i förskolan] legat på is under sista året” (N4, mitt tillägg). Nyckelpersonen från stad 2 säger att man på kommunen inte vet om de förskolor som deltog i jämställdhetsprojektet jobbar lika medvetet som under projekttiden. Det är inget som följts upp. Den intervjuade säger att de flesta förskolor i kommunen nog är medvetna om jämställdhet men att det är svårt att säga något om aktivitetsgrad och att det antagligen finns stor variation. På ett generellt plan har frågan kanske ansetts mera intressant för några år sedan jämfört med i nuläget, men denna kommun är den enda där framtida konkreta åtgärder nämns. Det har också nyligen kommit ny vind i seglen eftersom kommunens skolområdeschefer tagit ett initiativ till att belysa flickors och pojkars prestationer. Utöver detta finns det tidigare beskrivna ordinarie arbetet med jämställdhetsombud. Slutligen har det tagits ett politiskt beslut om att välja ut miljöer som särskilt arbetar med jämställdhetsfrågor.

De kommunala kvalitetsredovisningarna för år 2006 och år 2007

De fyra kommunernas kvalitetsredovisningar för år 2006 och år 2007 är mellan 15-56 sidor långa. Formuleringarna om jämställdhet i förskolan är genomgående kortfattade och omfattar som mest några rader men det finns ändå tydliga skillnader. De utförligaste skrivningarna finns i glesbygd 1:s kvalitetsredovisning från

år 2006. Den berör både vad som gjorts i fråga om jämställdhet i förskolan och vad man anser behöver göras. Under resultat och måluppfyllelse för *Normer och värden*, där ett mål är att höja kunskapsnivån om jämställdhet, lyfts det fram att personalen i förskola och skola arbetar mycket med ”normer och värden på olika sätt”. Diagnosen av ”problemet” verkar liksom under intervjuerna vara att pedagogernas nuvarande kunskapsnivå ifråga om jämställdhet anses för låg. Vad den ökade kunskapen ska avse utvecklas dock inte. Jämställdhet berörs också i ett avsnitt om elevinflytande vilket utgör ett särskilt utvecklingsområde:

Barnomsorg/skola ska verka för att pojkar och flickor får lika stort inflytande över och utrymme i verksamheten. (Kvalitetsredovisning glesbygd 1, 2006)

I utdraget ovan går det att urskilja en likhetsdiskurs. Eftersom personalen ska verka för att alla barn får samma inflytande och utrymme antas det underförstått att pojkar och flickor främst är lika. Ingenting nämns om skillnader inom dessa grupper. Det är möjligt att tolka denna formulering som en otydlig hänvisning till makten över dagordningen i förskolan (Edström, kommande). Här kan också noteras att formuleringarna i utdraget i stort är identiska med de i förskolans läroplan (LpFö 98). Arbetet med inflytande och utrymme konkretiseras till att handla om att utveckla förskolebarnens ”egna trivselregler så att alla känner att de ’äger’ dem” samt om att ”utveckla former för” deras ”delaktighet i utvärderingar”. Formuleringarna om just inflytande och utrymme återkommer också i 2007 års kvalitetsredovisning för samma kommun men jämställdhet i förskolan får sammantaget mindre utrymme detta år.

I glesbygd 2:s kvalitetsredovisning för år 2006 och år 2007 sägs ingenting om jämställdhet i förskolan. I stad 1:s kvalitetsredovisning för år 2006 nämns, under ett avsnitt om *Utveckling och tillväxt*, att några förskolor i kommunen deltagit i jämställdhetsprojekt. Här behandlas pedagogernas kunskap och det ges exempel på informationsspridning av förskolornas arbete. Återigen beskrivs kunskapen ute i förskolorna behöva öka men i kvalitetsredovisningen för följande år nämns ingenting om denna fråga. I stad 2:s kvalitetsredovisning för år 2006 nämns helt kortfattat att riktlinjer för arbetet med jämställdhetsfrågor utarbetats inom förvaltningen samt att initiativ tagits för att främja kompetens- och kunskapsutveckling, medan inget nämns i dokumentet för år 2007.

Sammanfattningsvis behandlas jämställdhet i förskolan sparsamt eller inte alls i de kommunala kvalitetsredovisningarna, och mindre år 2007 än år 2006. Flera av de intervjuade kommenterar vad det kan tänkas bero på. Nyckelpersonerna från

glesbygdskommunerna nämner, till exempel, att det i anvisningarna för arbetet med kvalitetsredovisningarna inte finns några särskilda kriterier som handlar om jämställdhet. I glesbygd 1 nämner man också skillnader över tid i fråga om hur omfattande underlaget är i form av kvalitetsredovisningar från förskolorna. Nyckelpersonen från stad 2 reflekterar, vilket jag återkommer till, kring att kvalitetsredovisningen i hög grad beskriver kvalitet som har med uppnåendemål, resultat och ämnen att göra och att detta inte riktigt stämmer in på jämställdhetsarbetet.

SLUTSATSER

En slutsats av intervjuerna är att det varierar var i kommunerna det diskuteras och arbetas med jämställdhet i förskolan. Med undantag av stad 2 nämns nästan inget om det kommunpolitiska arbetet medan samtliga intervjuade noterar att arbetet i olika mån uppmärksammas på förvaltningen. Beskrivningarna av rektorernas roll varierar och med undantag av stad 2 betonas framför allt arbetet ute på förskolorna. Ett underliggande antagande verkar vara att det framför allt är ute på förskoleenheterna som det viktiga arbetet med jämställdhet i förskolan bedrivs. Det är, vilket jag återkommer till, mer tveksamt i vilken mån den kommunala politiken och förvaltningen generellt bedöms ha ett ansvar för att arbeta med denna fråga.

Kommunernas uppgifter i fråga om förskolans jämställdhetsarbete handlar enligt de intervjuade om att minska andelen deltider och få en jämnare könsfördelning bland personalen men, framför allt, om pedagogernas jämställdhetsarbete med barn och föräldrar. Förskolans beskrivs alltså både från ett personalperspektiv och från ett pedagogiskt perspektiv. Det går att urskilja en likhetsdiskurs både i pedagogernas jämställdhetsarbete med barn och med föräldrar. Detta framkommer under intervjuerna med nyckelpersonerna från glesbygdskommunerna såväl som i 2006 års kvalitetsredovisning för glesbygd 1. I glesbygd 2 går det dock framför allt att skönja en individorienterad diskurs vilket kan tolkas som en delvis konkurrerande framställning. Det kan också noteras att i glesbygd 1 och framför allt i stad 1 framställs jämställdhetsarbetet som varande en del av lika-behandlingsarbetet. Att jämställdhet utmålas på detta sätt i två kommuner men inte i de två andra kan också tolkas som konkurrerande framställningar.

De konkreta åtgärder som kommunerna vidtagit handlar om att skriva och revidera dokument samt om fortbildning och informationsspridning. Ett underförstått gemensamt antagande verkar vara att jämställdheten kan öka (eller ojämställdheten minska) genom ökad kunskap, och att det följaktligen inte finns till-

räckligt med kunskap, framför allt inte hos pedagogerna. Detta framkommer både under intervjuerna och i glesbygd 1:s och stad 1:s kvalitetsredovisningar för år 2006. Sammantaget verkar dock åtgärderna, möjligen med undantag av glesbygd 1 men kanske framför allt stad 2, karakteriseras av punktinsatser snarare än kontinuerligt arbete. En slutsats är därför att det finns skillnader i fråga om vilken vikt kommunerna tillmäter jämställdhetsfrågan.

Som Wernersson (denna volym) tar upp är det i Sverige sannolikt bara en minoritet som inte anser att jämställdhet bör främjas. Detta innebär dock inte att alla är överens om innebörden i jämställdhet. Det är dock svårt att dra någon slutsats om i vilken mån det förekommer oenighet och konflikt angående jämställdhet i förskolan på kommunerna. Att uttalandena genomgående är relativt försiktiga kan kanske delvis förklaras av att jämställdhet är en fråga som omgärdas av en hel del politisk korrekthet. Som jag sammantaget tolkar utsagorna så kan det finnas vissa skillnader i åsikter, till exempel om huruvida mamman har huvudansvar för barnen, men det verkar inte vara någon stridsfråga.

En övergripande slutsats utifrån intervjuerna är att det verkar finnas markanta skillnader mellan kommunernas aktivitet, i politik och förvaltning, trots att de alla är socialdemokratiskt styrda och har deltagit i ett större jämställdhetsprojekt. Två typer av kommuner, glesbygd respektive större stad, ingår i studien. Det är tveksamt om någon typ av kommun i studien kan sägas vara mer aktiv då hänsyn tagits till varierande storlek och resurser. Snarare verkar en kommun av vardera sorten, stad 2 och möjligen glesbygd 1, vara mer aktiv. Den förstnämnda kommunen är också den enda där framtida konkreta åtgärder nämns. Vad dessa skillnader kan tänkas bero på återkommer jag till under diskussionen.

Ovan har ett antal underliggande antaganden om jämställdhet i förskolan som går att urskilja i kommunernas arbete redovisats. Vad lämnas då oproblematiserat? De kommunala kvalitetsredovisningarna innehåller lite eller ingen information om kommunernas arbete med jämställdhet i förskolan och redovisningarna av detta arbete minskade mellan år 2006 och 2007. En slutsats är att det mest påfallande inte är vad som står om jämställdhet i förskolan i dokumenten utan snarare frånvaron av sådana formuleringar.⁹ Som en av de intervjuade kommenterade så handlar kvalitetsredovisningarna till stor del om uppnåendemål, resultat och ämnen. Det som beskrivs som kvaliteten på jämställdhet handlar framför allt om flickors och pojkars prestationer i grundskolan. En slutsats är

⁹ Det finns likheter mellan detta resultat och resultaten i Vallberg Roth och Månssons (2006) studie där de insamlade individuella utvecklingsplanerna i liten mån behandlar kön.

att detta snäva fokus bidrar till att förskolan, där individer inte ska bedömas eller betygsättas (LpFö 98), och dess jämställdhetsarbete, hamnar i skymundan.

I glesbygd 1 men framför allt i stad 1 framställs jämställdhet som en del av en vidare ram, likabehandlingsarbete. Det är möjligt att tolka detta som att skärningspunkter mellan kön och andra socialt konstruerade kategorier i någon mån uppmärksammas eller som att det i alla fall ges utrymme för att lyfta denna fråga. Min tolkning är dock att likabehandling framför allt verkar handla om att varken kön eller de andra kategorierna ska spela roll, de ska inte utgöra en grund för diskriminering och kränkande behandling, snarare än om att uppmärksamma skärningspunkter (jfr Edström, kommande). Här kan också noteras att frågan om klass, den sociala bakgrunden, verkar ha hamnat lite i skymundan i likabehandlingsarbetet. Sammanfattningsvis är jag tveksam till om, och i vilken mån, detta arbete handlar om att lyfta fram skärningspunkter. Min tolkning är att det finns en klar risk för att könsdimensionen tonas ned om jämställdhet reduceras till att enbart framställas som en (mindre) del av likabehandling (jfr Wernersson, denna volym). Det är möjligt att tolka formuleringarna om inflytande och utrymme i 2006 års kvalitetsredovisning i glesbygd 2 som en otydlig hänvisning till makten över dagordningen i förskolan. I övrigt lämnas frågor om makt oproblematiserade både under intervjuer och i kvalitetsredovisningar.

Diskussion: Tunga Aktörer men Tysta som Möss?

I detta avsnitt diskuteras först val av intervjupersoner, därefter de kommunala kvalitetsredovisningarna och slutligen kommunernas arbete. En fråga som inställer sig eftersom mängden information om arbetet på kommunerna varit ganska varierande är huruvida jag verkligen intervjuat "rätt" personer. Respektive nämndordförande hade antagligen haft mer att säga om det politiska arbetet än de personer som jag nu intervjuade. Min uppfattning är dock fortfarande att det varit adekvat att låta förvaltningscheferna, utifrån den överblick som de har över förvaltningen, ge förslag på lämpliga intervjupersoner (sig själv eller andra). Min tolkning är också att jag, genom de intervjuer och kompletteringar som nu genomförts, sammantaget torde ha fått utförligare och mer konkret information än vad som varit fallet om jag valt något av de andra alternativen på intervjupersoner. Att jag rekommenderades att intervju rektorer kan, enligt min uppfattning, också ses som ett resultat i sig eftersom det säger något om hur föga centralt frågan om jämställdhet i förskolan är placerad på kommunen.

Trots att regeringen, som nämnts, har betonat kvalitetsredovisningarnas förväntade betydelse för kommunernas såväl som förskolornas arbete med jämställdhet

har de kvalitetsredovisningar som jag undersökt lite eller inget alls att säga om dessa frågor. Det finns stora skillnader mellan vad som framkommit under intervjuerna om kommunernas arbete med jämställdhet i förskolan respektive vad som står i de kommunala kvalitetsredovisningarna om detta arbete. Därför är det min tolkning att dessa dokument inte verkar vara några goda indikatorer på vad som görs i jämställdhetsfrågor i förskolan. Kvalitetsredovisningarna verkar ge föga utrymme åt jämställdhetsarbete som handlar om mer än flickors och pojkars prestationer. Dessa resultat är i linje med den ökade internationella men också nationella tonvikten på prestationer, framför allt på pojkars lägre prestationer, som beskrivs av bland annat Weiner och Öhrn (denna volym). I vilken mån och hur denna relativt ensidiga betoning kan tänkas påverka framtida jämställdhetsarbete i såväl förskola, fritidshem och grundskola är värt att uppmärksamma och ta upp till diskussion.

I det starkt decentraliserade svenska utbildningssystemet är kommunerna onekligen tunga aktörer med stort ansvar för att förverkliga de nationella målen. Förskolans ansvar för arbetet med jämställdhet med förskolebarnen är ett av de områden som särskilt uppmärksammats nationellt de senaste åren. I vilken mån har då detta fått genomslag ute i kommunerna? Det har arbetats med jämställdhet i förskolan i samtliga undersökta kommuner vilket kan tolkas som positivt. Som nämnts är jag dock, utifrån resultaten i studien, lite tveksam till *i vilken mån* den kommunala politiken och förvaltningen generellt bedöms ha ett ansvar för arbete med jämställdhet i förskolan. Detta arbete verkar inte, trots att det handlar om kommuner med gynnsamma förhållanden och ett antal aktiva förskolor, vara riktigt i blickpunkten. Snarare verkar frågan, med ett eller möjligen två undantag, ha hamnat lite vid sidan av den kommunala dagordningen. Resultaten i studien indikerar att aktiviteten på kommunerna är relativt varierande vilket väcker en rad frågor. Här skulle det, till exempel, vara intressant att jämföra resultaten i denna studie med situationen i kommuner med mindre gynnsamma förhållanden.

En intressant fråga är också vad dessa variationer i kommunernas aktivitetsgrad kan tänkas bero på? Som nämnts gick det inte att se att någon typ av kommun var mer aktiv än den andra men det är möjligt att andra strukturella faktorer har betydelse. En möjlig bidragande orsak till en högre aktivitetsgrad kan, till exempel, tänkas vara kommunens närhet till högre utbildning. Rimligtvis bör det också ha viss betydelse i vilken mån jämställdhetsfrågan mer generellt uppmärksammats i kommunal politik och förvaltning. Det är också möjligt att olika grad av aktivitet, kanske särskilt i mindre kommuner, delvis kan förklaras av enskilda

aktörers insatser. Avslutningsvis har jag under arbetets gång funderat en hel del över olika jämställdhetsprojekts betydelse för kommunernas arbete. I de studerade kommunerna verkar det som att det genomförda jämställdhetsprojektet sammantaget tagits emot positivt. Utifrån nyckelpersonernas beskrivningar så går det dock att sätta vissa frågetecken för vilket ansvar kommunerna tar för sådana projekt, inte minst när det gäller utvärdering och uppföljning av dem. Om man inom förvaltningarna är förberedda på att tillvarata och arbeta vidare med de frågor och idéer som olika projekt genererar ute i förskolorna borde detta rimligtvis ge större kontinuitet i både kommunernas och förskolornas arbete med jämställdhet i förskolan.

REFERENSER

- Bacchi, Carol. Lee. (1999). *Women, Policy and Politics. The construction of policy problems*. London: Sage Publications.
- Edström, Charlotta. (2005). Is there more than just symbolic statements? *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 3,103-130.
- Edström, Charlotta. (kommande) Early Childhood Education and Care (ECEC) as an Arena of Gender Policies: A Comparison between Sweden and Scotland. Inskickad för bedömning.
- Intervjuer i glesbygd 1, glesbygd 2, stad 1 och stad 2, juni 2008.
- Kvalitetsredovisningar för glesbygd 1, glesbygd 2, stad 1 respektive stad 2 år 2006 och år 2007
- Lindvert, Jessica. (2002). *Feminism som politik*. Umeå: Boréa.
- Marshall, Catherine. (Red). (1997). *Feminist critical policy analysis. 1. A perspective from primary and secondary schooling*. London: Falmer.
- OECD (2002) *Education at a glance* (Paris, OECD).
- Regeringens proposition (2004/05:11). *Kvalitet i förskolan*.
- Regeringens skrivelse (1996/97:112). Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet.
- Regeringens skrivelse (2001/02:188). Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning.
- Regeringens skrivelse (2002/03:140). Jämt och ständigt – regeringens jämställdhetspolitik med handlingsplan för mandatperioden.
- Rönblom, Malin. (2002). *Ett eget rum. Kvinnors organisering möter etablerad politik*. Umeå: Statsvetenskapliga institutionen vid Umeå Universitet.
- Skolverkets hemsida (2006) *Allmänna råd och kommentarer för kvalitetsredovisning*. www.skolverket.se, hämtad 080930.
- Skolverkets hemsida (2007) Barn, elever och personal – Riksnivå. Rapport 298. 2007. www.skolverket.se, hämtad 080626.

- SOU (2006:75). *Jämställd förskola*. Stockholm: Fritzes.
- Sveriges kommuner och landsting. (2008). Kommungruppsindelning fr.o.m. 1 januari 2005. <http://www.skl.se/artikel.asp?A=11248&C=445>, hämtad 080927
- Tallberg Broman, Ingegerd. (2006). Att förändra den sociala ordningen. *Educare*, 2 27-36.
- Thurén, Britt-Marie. (2003). *Genusforskning: frågor, villkor och utmaningar*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (2001). Läroplaner för de yngre barnen. Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(4), 241-269.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. *Utbildning och demokrati*, 15(3), 31-60.
- Winther Jorgensen, Marianne. & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

KAPITEL 4

MAMMA, PAPPA, FÖRSKOLEBARN

OM FÖRSKOLAN SOM JÄMSTÄLLDHETSPROJEKT

Ingegerd Tallberg Broman
Malmö högskola

INLEDNING

Detta kapitel behandlar förskola som struktur och förutsättning för jämställdhet och för förändring av köns- och genusordningar i familj och arbetsliv. En historia kantad av motstånd samt betydelsen av kvinnliga lobbygrupper och en aktiv skolmyndighetsfeminism kommer att framhävas. I ett europeiskt perspektiv är diskussionen om barnomsorg och förskola som strategier för jämställdhet och förändrade könsrelationer mycket aktuell. I Sverige är uppmärksamheten i början av 2000-talet riktad framför allt mot informella strukturer¹⁰. Här står pedagogernas kunskaper, genusmedvetenhet och praktiker för förverkligande av jämställdhet och förändrade könsmonster i fokus. Vikten av en kritisk diskussion om jämställdhetsambitionernas policy, perspektiv och praktik framhålls. Artikeln avslutas med en presentation av hur lärarna i förskolan, i en i projektet genomförd nationell enkät, kommenterar sitt professionella kunnande och sitt och föräldrarnas intresse, eller snarare brist på intresse, för jämställdhetsfrågor.

Förhållandet mellan stat och familj, mellan föräldrar och barn samt mellan kvinna och man har förändrats genom utvecklingen av en generell och tillgänglig förskola, d.v.s. en förskola riktad till alla barn, som har generösa öppettider och är allmänt förekommande över landet. Här skiljer sig den svenska förskolemodellen från i stort sett alla andra. I internationell jämförelse har Sverige en

¹⁰ Begreppet informella strukturer i detta sammanhang anförs i kommittédirektiven till jämställdhetsdelegationen för förskolan (Dir. 2003:101). I propositionen Jämställdhetspolitiken: delad makt – delat ansvar (1993/94:147) konstaterar regeringen att jämställdhetsarbetet måste breddas från att i alltför hög grad varit inriktat på att förändra formella strukturer och att påverka attityder till att inriktas på de informella strukturer som skapar och upprätthåller den ojämna maktfördelningen mellan könen (SOU 2006:75, s. 301).

påtagligt väl utbyggd barnomsorg som inbegriper ca 86% av förskolebarnen mellan åldrarna 1-5 år och i stort sett alla barn i åldrarna 4-5 år (98%) (Skolverket, 2008a). Den är idag en del av skolsystemet. Sedan 1996 är förskolan placerad under utbildningsdepartementet och anförd som första ledet i ett långsiktigt lärande. Förskolan har dock en mycket annorlunda historisk bakgrund än den obligatoriska skolan. Dess etablering har inneburit att ideologiska och politiska motsättningar relaterade till köns- och jämställdhetsuppfattningar har tydliggjorts. Kampen om projektet förskola kan sägas ha varit kontinuerlig sedan tillkomsten (Bergqvist & Nyberg, 2001; Hammarlund, 1998; Hultqvist, 1990).

KVINNANS PLATS I SAMHÄLLET?

Förskola av den svenska modellen representerar såväl ett barnpedagogiskt som ett könspolitiskt projekt. Under flera decennier kring 1900-talets mitt fördes en aktiv diskussion om småbarnsinstitutionernas inriktning och omfattning. Var det de institutioner som var inriktade på tillsyn eller de som syftade till barnpedagogik som skulle fokuseras och stödjas? Skulle satsningen göras på deltidsverksamhet som korttidsbarntädgård och lekskola, eller på heltidsinstitutionerna daghem, storbarnkammare och heltidsbarntädgård? Eller var det inte bättre att barnen var i ett Hem, om än i andras, som fosterhem och familjedaghem? Det var, och är, en diskussion som i högsta grad är relaterad till kön och könsrelationer, till frågor om ”kvinnans roll” och ”kvinnans plats i samhället”. Den svenska förskolans erövring av en plats i offentligheten är en mångårig process, som bjudit ”en lång och motig väg” som Alva Myrdal uttryckte det (1982). En djupt grundad föreställning om kvinnan, och barnen, som tillhörande det privata, och mannen som tillhörande staten och det offentliga har påverkat inställningen till denna fråga. Detta mönster illustreras väl av aktuella förhållanden gällande förskola i ett internationellt perspektiv och av den pågående debatten om barnomsorg utanför hemmet i ett EU-perspektiv (Esping Andersen, 1999; Holmlund, 1996; Michel & Mahon, 2002; Myrdal m. fl. 1938, 1982).

I komparativa studier inriktade på genus, omsorg och välfärd från 1900-talets slut och 2000-talets början utgör Sverige ett exempel på ett omfattande statligt deltagande (exempelvis Almqvist, 2005; Esping-Andersen, 1990, 1999; Letablier & Jönsson, 2005; Moss, 1996). Vad gäller förskolan var dock det statliga engagemanget mycket begränsat och tillfälligt och den statliga finansieringen så gott som obefintlig fram till 1900-talets mitt. Omsorg, fostran och utbildning av de yngre barnen uppfattades inte vara ett område för staten att styra och reglera. Det var familjens ansvar. Det var fadern, inte staten, som hade rätt att besluta

över sina barn och över sina kvinnliga familjemedlemmar. Detta återverkade både på utbyggnaden av förskolan och på framväxten av utbildningar för kvinnor. Förskollärarytbildningen förstatligades också uppseendeväckande sent, först år 1962.

Under 1930-talet aktualiserade en nedgång av födelsetalen en diskussion om statens roll som familjestödjare, vilket kom att föra in förskolan i ett mer offentligt ljus. Makarna Myrdal underströk statens ansvar för barnen och behovet att stödja mödrars möjlighet till yrkesarbete i sin numera klassiska bok *Kris i befolkningsfrågan* (Myrdal & Myrdal, 1934). Ett visst ökat kommunalt och statligt ansvar följde åren därefter. Under 1940- och 1950-talen sker en successiv kommunalisering av förskoleinstitutionerna och från år 1945 föreligger också en möjlighet att erhålla statligt stöd för drift av s.k. ”halvöppen barnavård”. Under krigsåren ökade behovet av kvinnlig arbetskraft och därmed även det statliga intresset för utbyggnad av heldagsomsorgen. 1950-talet innebar en återgång till uppdelning mellan livssfärerna för kvinna och man, men under åren därefter sker en kraftig förändring av kvinnors förhållande till arbetsmarknad, och förutsättningarna för ett mer jämlikt förhållande mellan kvinna och man i samhället ökar. Detta påverkade behovet av förskola/barnomsorg som nu vid 1960-talets mitt, var betydligt större än tillgången.

Men vilken var kvinnans plats i samhället? En hemarbetande kvinna? Eller en kvinna som utvecklade kvinnans två roller, som Alva Myrdal och Viola Klein (1957) skrev om? Den i Europa så dominerande familjeformen ”male breadwinner - housewife” var också den gällande tankefiguren för familj i Sverige fram till 1960-talet (Nauman, 2005). Men som Helga Hernes (1987) beskriver, så kan länderna i Skandinavien ses som kvinnovänliga stater med en svagare manlig försörjarmodell än övriga Europa. Kvinnor hade tidigt funnits i arbetskraften. Genom jordbruket som dominerande näring till några decennier in på 1900-talet, var den arbetande gifta kvinnan inte främmande i svenskt arbetsliv, framhåller Florin & Nilsson (2000, s. 20). Hemmafrumodellen var inte så cementerad i svensk familjekultur. Den åtskillnad som är markant i många länder mellan hemmet och samhället tog sig i Sverige andra former, bl. a. genom att ”folkhemmet” blev metaforen för det framtida samhället. Gränserna mellan stat och familj och mellan offentligt (public) och privat blev otydligare. Folkhemstanken byggde dock på könsåtskillnad, med mödrar i hemmet som ett ideal.

Förändrade samhälleliga villkor när det gäller arbetsmarknads- och ekonomiska förhållanden samt en politisk radikalisering vid slutet av 1960-talet och början av

1970-talet gav upphov till nya livsmönster och nya framtidsmodeller. Socialdemokraterna gick till val år 1969 med målsättningen: ”Mer jämställdhet” (Hirdman, 1998). Från början av 1970-talet ersatte socialdemokraterna den traditionella enföräldrarfamiljen som modell för sitt politiska handlande med en två-föräldrarfamilj. Detta korresponderar med en mycket omfattande expansion av den svenska förskolan, liksom en rad andra åtgärder som uttrycker statens önskan att ge förutsättningar för förändrade könsrelationer, - som exempelvis särbeskattning och föräldraförsäkring.

1900-talets tre sista decennier redovisar en mycket kraftig förändring av förhållandet mellan stat och familj och mellan kvinna - man - barn, i vilken förskola och offentlig barnomsorg har en mycket betydelsefull roll.

JÄMSTÄLLD FAMILJ FÅR FÖRSKOLEBARN

Förskolans nära koppling till och beroende av rådande könsdiskurser blir mycket påtaglig under 1970-talet. Under detta decennium genomfördes ett stort antal utredningar som knöt an till kön, jämställdhet och könsrelationer. Så många som 74 statliga delbetänkande publicerades bara under perioden 1970-1975 (Florin & Nilsson, 2000, s. 28). Parallellt med detta utredningsarbete kring förändrade könsrelationer, så arbetade flera statliga utredningar med att kartlägga och omfördela ansvaret för så gott som alla dimensioner i barns liv. Dessa utredningar kan ses som delar i samma tankemodell. Mycket inflytelserik blev barnstugeutredningen, som 1972 lade fram sitt betänkande Förskolan del 1 (SOU 1972: 26). Detta kom att få stor genomslagskraft på den förskola, som nu utvecklades i mycket snabb takt. Detta var en förskola som inte bara var ett led i en kommande omskrivning av förhållandet mellan kvinna – man – barn – stat, utan en förskola som i sig skulle vara en kraft för förändring. Här tog det nya barnet, *förskolebarnet*, gestalt. Förändrade könsrelationer och familjeformer inkluderade också ett förändrat barn. Jämställd familj har förskolebarn.

Perioden 1960-1976 har beskrivits av Hirdman (1994), som en omformuleringsperiod. Kvinnornas tidigare husmoderskontrakt, under framför allt 1950-talet, omformuleras till ett jämställdhetskontrakt. Ansvaret för barnen skulle nu delas av både kvinnor och män, med statens stöd. Den utbyggda förskolan blir den tredje parten som skall möjliggöra det förändrade genuskontraktet. Detta påverkar talet om förskola och argumenten för en utbyggd förskola. Diskurserna som kopplade förskola till ”För barnets och uppfostrans skull”, hade under 1930-talet kompletterats både med befolkningspolitiska och arbetsmarknadsmässiga argument. Under 1970-talet tillfördes så jämställdhets- och jämlikhetsmotiv samt

sysselsättningsargument. 1970-talet innebar ett genombrott för frågan om omsorg och pedagogik för de minsta barnen utanför hemmet, vilket ledde till en radikal utbyggnad av antalet platser i förskola/barnomsorg.

Genusregimen rymmer under 1970-talet en förskjutning i förväntningarna på kvinna och man, som innebär nya föreställningar om deras möjligheter och plats i samhället. Kvinna ses vara allt mer lik man. Hon blir hans like. Hennes arbetsliv kommer också att utformas efter de normer som utvecklats i den manligt dominerade arbetsmarknaden. Detta enligt en modell som hade utformats för den manlige arbetstagaren med en kvinna vid sin sida, som hade huvudansvar för hem och omsorg. ”Att vara pappa” och ”att vara mamma” förändrats så sakteliga av det dubbla deltagandet i såväl förvärvsarbete som hem- och omsorgsarbete, vilket möjliggjorts genom en väl utbyggd och kvalitativt väl fungerande förskola (Almqvist, 2005; Bäck-Wiklund, 2003; Klinth, 2002; Plantin, 2003, 2004). Medborgarskap och föräldraskap förändras både för kvinna och man, men bör tilläggas: dock inom ”det stabilas föränderliga former” - med Yvonne Hirdmans (2001) begrepp. Under 2000-talets första år framkommer på flera olika sätt hur komplicerad denna modell är som bas för småbarnsfamiljernas vardag. Aktiva debatter om föräldraskap, och svårigheter att få ihop vardagens många krav och motsägelsefulla könsförväntningar återfinns flitigt i dagspress och populärlitteratur, men också i forskning (exempelvis Björk, 2005; Björnberg, 2000; Kjöllér, 2008; Plantin, 2003, 2004).

Att dela ansvaret för barnen – mellan kvinnor

Kvinnornas ökade deltagande på arbetsmarknaden från 1970-talet möjliggjordes av att kvinnor inom den så starkt växande offentliga sektorn övertog stora delar av omsorg, vård och utbildning av de yngre barnen. En omfördelning kan sägas ha genomförts *inom* kvinnokollektivet. En omfördelning *mellan* könen av ansvar för vård och omsorg om barnen gestaltades däremot i begränsad utsträckning. Detta har uppmärksammats mer intensivt under det senaste decenniets debatt och med tydligt utslag i jämställdhetsutredningen *Makt att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål* (SOU 2005:66). Det var som Roger Klinth uttrycker det med sin avhandlingstitel hög tid att ”Göra pappa med barn” (Klinth, 2002).

Under de första decennierna av statlig jämställdhetspolitik på 1970- och 1980-talen hade jämställdhetspolitiken inriktats på att möjliggöra för kvinna att bli jämställd med man. Jämställdhetspolitiken var inskriven i en genusregim som överordnade manligt i förhållande till kvinnligt på samma sätt som arbetsliv och

arbete kommit att överordnas hem och omsorgsarbete i hemmet. Jämställdhetsutredningen från år 2005 (SOU 2005:66) kan ses som en ambition mot en förändrad genusregim och mer jämställda genusantaganden, vad gäller mäns och kvinnors genuspositionering inom såväl föräldra- som medborgarskapspraktiker.

FEMOKRATER, FÖRÄLDRAR OCH LIBERALFEMINISTER

I en jämförelse mellan barnomsorgsmodeller i Västtyskland och Sverige (Nauman, 2005), framhålls betydelsen av de svenska feministernas engagemang och lobbyverksamhet för en generell och tillgänglig förskoleverksamhet/barnomsorg. Olika grupper, pedagogers, kvinnliga politikers och administratörers och inte minst föräldrars, kamp för en utbyggd förskola sammanföll (Nauman, 2005). Politiken utformades såväl av krav ovanifrån, som underifrån. Föräldrars demonstrationer på 1970-talet med kraven: ”Ropens skalla, daghem åt alla”, möttes av stöd från kvinnliga politiker. Jämställdheten krävde formella strukturer, som gav förutsättningar för nya ansvarsfördelningar och könsrelationer mellan man och kvinna.

I flera länder, med Sverige som tydligt exempel, blev frågan om samhälleligt engagemang för barnomsorg en feministisk fråga med stöd från många håll. Det var då de formella strukturerna som stod i fokus. För ökad jämställdhet och förändrade könsrelationer krävdes en utbyggd förskola. Frågan drevs av feminister såväl utanför som innanför organisationer. Det var en fråga främst för liberal- och socialistfeminister, inte radikalfeministernas påpekar Randall (1995). Från svenskt perspektiv framhävs betydelsen av samverkan mellan feministiska aktioner underifrån och stödet från femokrater inom den politiska och administrativa byråkratin, samt fackföreningarnas, främst LO:s stöd, även om det också var tveeggat, som Hirdman (1998) beskriver det, och svagt och sent, som Myrdal (1982) anför.

Begreppet statsfeminism har angetts som kännetecknande för den svenska välfärdsstaten (Hernes, 1988; Weiner & Berge, 2001). Det betecknar i Helga Hernes definition ”feminism uppifrån i form av jämställdhet mellan könen och socialpolitiska åtgärder, samt en feminisering av yrken som är relevanta ur ett välfärdsstatligt perspektiv” (Hernes 1988, s. 153). Statsfeminismen har varit avgörande för utvecklingen av förskolan som formell struktur och som välfärdsstatlig strategi för jämställdhet. Den har varit av avgörande betydelse för konstruktionen av den svenska modellen av en generell förskola för omsorg *och* pedagogik, för alla barn, med tillgänglighet hela dagen och i hela landet.

Jämställdhetsarbetet styrt av centrala myndigheter

Jämställdhetsarbete i förskolans pedagogiska verksamhet har under sin framväxt främst på 1980- och 1990- talets första hälft, varit beroende av stöd från något som kan betecknas som ”skolmyndighetsfeminism” (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström 2002). Denna bars upp av grupper inom Skolverket, Utbildningsdepartementet, i samarbete med forskare och fackliga lärarorganisationer. Jämställdhetsarbetet har formulerats och drivits av engagerade personer vid dessa institutioner och myndigheter, framför allt under 1900-talets två sista decennier. Medel har reserverats, projekt på förskolor har stimulerats och nätverk mellan olika jämställdhetsarbetande förskolor har utvecklats och underhållits. Styrdokument av stor betydelse har formulerats. Dessa lobbygrupper och starka röster för förskola har varit av största betydelse för förskolans kvalitativa och kvantitativa utveckling och för förskolan både som formell och informell struktur för jämställdhet. Aktörer inom myndigheterna har samarbetat med aktörer utanför, som exempelvis forskargrupper, för att driva frågor om ökad och säkrad jämställdhet. Jämställdhetsarbetets beroende av enskilda drivande aktörer, såväl på strukturell nivå som i den pedagogiska jämställdhetspraktiken, har framhållits av många forskare (exempelvis Havung, 2001; Hedlin, 2004; Hägglund, Wernersson & Öhrn, 1997).

Studier redovisar däremot på ett generellt svagt intresse för jämställdhetsfrågorna på kommunal och lokal nivå (Edström, 2009; Månsson, 1996; Odelfors, 1996; Skolverket, 2004; Vallberg, 1992; Vallberg Roth, 1998), dock med en tendens till ett ökat intresse inom förskolesektorn de allra senaste åren, och då mer formulerat som ”genusfrågor” (Skolverket, 2008b). Detta kan ses som en effekt av samtidens uppmärksammande av könssegregerande processer bland barn och unga, samt av jämställdhetsdelegationens arbete, inklusive igångsättandet av diverse projekt och kompetensutveckling.

I samband med senare års allt mer uttalade decentralisering utvecklades en del centrala stödstrukturer för jämställdhetsarbetet. Delegationen för jämställdhet i förskolan (SOU 2004:115; SOU 2006: 75) markerade vikten av det professionella ansvaret och den lokala praktiken formulerad och genomförd av genusmedvetna pedagoger. Bristande kunskap och svagt intresse, liksom dålig förberedelse genom lärarutbildningen för att arbeta med värdegrundsfrågor har dock redovisats i flera studier liksom i jämställdhetsdelegationens betänkande (exempelvis Frånberg, 2006; Havung, 2006, Skolverket, 2004; SOU 2004:115; SOU 2006:75). Detta framkommer även i den studie som redovisas nedan. Jämställdhet utgör

inte någon högt prioriterad pedagogisk fråga, vare sig för pedagogen eller som denna/denne uppfattar det, för föräldrarna.

FÖRSKOLAN FORMAR KÖN

Kommittédirektiven (Dir. 2003:101) till jämställdhetsdelegationen för förskolan och det efterföljande slutbetänkandet (SOU 2006:75), lyfter fram hur traditionella könsroller och stereotypa könsmönster reproduceras i förskolan.

Förskolan formar kön och könsmönster. Det sker genom ramar, strukturer och innehåll, genom förhållningssätt och pedagogiskt material, vilka är relaterade till de genusregimer som dominerat i olika tidsperioder. Vallberg Roth (1998, 2002) har summerat de könsdidaktiska koder, som hon menar kännetecknat de förskolepedagogiska verksamheterna över tid. Hon beskriver en förändring från patriarkal och särartsbetonad inriktning via könsneutralitet till en aktuell pluralistisk könskod.

Mors lille Olle i centrum

Den tidiga frøbelsinspirerade förskolans idéhistoriska arv från Jean-Jacques Rousseau (1892) och Friedrich Fröbel (1887, 1995), markerar *gossens, pojkens* fostran som det pedagogiska objektet. Som Michael Kimmel betonar (1996) så synliggör uppfostringshistorien en asymmetrisk socialisation, i den meningen att det markeras större vikt vid att socialisera pojken till man, än flickan till kvinna. Det orsakar betydligt större oro om institutionerna förefaller misslyckas i sin uppgift visavi pojkarna, vilket illustreras väl i aktuell skol- och utbildningsdiskussion (se exempelvis Björnsson, 2005).

Frøbels stora verk ”Die Menschnerziehung” (1826, i svensk översättning redigerad av Jan-Erik Johansson, 1995), diskuterar uppfostran i förhållande till sonen, till pojken. Det personliga pronomenet i texterna är ”han”. Så också hos, den för Fröbel så betydelsefulla idékällan, Rousseau. Här står Émile i fokus för uppfostransdiskussionen (Rousseau, 1892). Detta idéarv fördes med Frøbelpedagogiken in i uppbyggnaden av förskoleverksamheter, såväl i Sverige som i många länder. Särartsföreställningarna var en del i den verksamma genusregimen. De kvinnliga ledarna som omsatte idéarvet till barnpedagogiska verksamheter byggde dock aldrig in särarten i en organisatorisk uppdelning av barnen. Den tog sig emellertid många andra former, där flicka och pojke skrivs fram som åtskilda kategorier med skilda förmågor, ”böjelser” och behov.

Perioden från 1950-tal till mitten av 1980-talet beskriver Vallberg Roth som kännetecknad av en könsneutral likhetskod. Utvecklingspsykologin skriver fram ett könsneutralt barn i stegvis utveckling. Detta barn möter fakta, könsneutralitet och social realism i förskolans texter och lekmaterial. Det särartsbetonade kulturarvet är verksamt, såväl i denna period, om än tillbakahållet, som in i nutiden. Gossen finns i fokus och ”Mors lille Olle blir aldrig gammal”, skriver Stina Hammar i tidskriften Barträdgården år 1964 (Vallberg Roth, 1998, s. 156), en rubrik som kan användas som symbolisk beskrivning av hur särartstraditioner och fokus på gosse förs vidare i förskolepedagogiken. Det är pojke som uppmärksammas, i det pedagogiska materialet likaväl som i pedagogernas interaktion (Månsson, 2000; Odelfors, 1996). Det är pojke som är det huvudsakliga pedagogiska objektet vid de vuxenstyrda aktiviteterna, ett mönster med ett idéhistoriskt arv från de tidigaste influenserna i förskolans historia. Det finns speciellt någon pojke, eller några pojkar, – herren på täppan – som drar till sig mer uppmärksamhet och mer uppfostran än de andra (Månsson, 2000). Fröbel för fram pojken som aktör, som handlande. I Frøbels visa om det goda barnet beskrivs det i översättning: *...Han sig själv kan sysselsätta, det jag måste er berätta, verksam hand och kraftig arm, leker utan gny och larm, han förstår sig på att bygga, och vi kunna vara trygga* (Morgenstern 1867, s. 78).

Flickorna knyts i sagor, som förekommer i barndomslitteraturen under mycket lång tid, gärna till förvandling genom någon yttre krafts försorg. Det är genom metamorfoser och genom en yttre, gärna prinsens, blick, som flickor och flickors liv blir till, som i Törnrosa, Snövit, Askungen och Prinsessan på ärten.

Särartsideologin, där det kvinnliga och manliga positioneras som åtskilt och i grunden olika och där flicka och pojke skrivs fram som bärare av olika behov, intressen, möjligheter och världar är en mycket seg struktur genom barnets århundrade 1900-talet. Den trycks tillbaka under kortare tidsperioder, men återuppstår i olika former och på olika arenor. Det förefaller finnas en omfattande och aldrig sinande marknad för exploatering av särart och könsuppdelning.

En pluralistisk könskod kännetecknar slutet på 1980-talet in mot de första åren på 2000-talet, menar Vallberg Roth (2002). Variation, mångfald och individualiseringsprocesser är mycket framträdande. Läroplanen markerar dock att vissa former av könsmonster skall strävas mot och andra skall motverkas. *”Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller”* (Lpfö 98, s 8). Förskolan skall möjliggöra vidgning av erfa-

renheter. Det är dock uppenbart att svensk medelklass har, eller tillskrivs ha, ”könsroller” som är mer näraliggande de som motsvarar genusnormerna i läroplanen (Jfr. SOU 2004:115).

Teoretiskt utvecklas förståelsen för kön under senare åren av 1900-talet och början av 2000-talet. Från att könskategorierna i hög grad beskrivits som enhetliga, stabila och inte minst universella, utvecklas en förståelse av kön som beroende av omständighet och sammanhang. Det intersektionella perspektivet lyfts fram. Därmed betonas vikten av att se variation i könsmonster och interaktionen mellan exempelvis kategorierna kön, klass, etnicitet, plats, sexualitet. Mycket centralt blir nu, att med denna förståelse för kön, så förskjuts fokus för jämställdhetsarbetet. Nu uppmärksammas i högre grad det som formar kön och könsmonster, däribland verksamhetens uppläggning, innehåll och pedagogernas egna socialt och kulturellt beroende könsföreställningar. Denna förändring av perspektiv kan sägas ha ökat intresset för köns-/genusrelaterade frågor inom förskola och skola. Detta avspeglas bl.a. i många exempel på kompetensutveckling och fortbildning om genus i teori och praktik. Skolverket kommenterar i sin utvärdering av förskolan (2008), i en jämförelse över tid: ”Den största förändringen sedan den förra utvärderingen¹¹ är att genusfrågor och språk och språkutveckling i dag prioriteras i betydligt fler skolplaner” (s. 23).

FÖRSKOLA SOM STRATEGI FÖR ÖKAD JÄMSTÄLLDHET I ETT EUROPEISKT PERSPEKTIV

I ett europeiskt perspektiv blir förskola och barnomsorg prioriterade politiska frågor för första gången under början av 2000-talet. Sjunkande födelsetal aktualiserar då familjens, och speciellt kvinnors, villkor och ansvaret för barnen i samhället. De starkt förändrade reproduktionsmönstren har väckt såväl jämställdhets- som familje- och barnomsorgsdebatt i många av länderna (Daumerie, 2004; Knijn, Jönsson & Klammer 2005; Moss, 1996).

Den pågående förändringen av familjemönster från enförsörjar- till tvåförsörjarfamilj, tydliggör bristen på stödjande strukturer för de nya levnadsvillkoren (Eurostat, 2002; 2006; Michel & Mahon 2002). Den låga graden av generell och tillgänglig barnomsorg har i de flesta europeiska länderna lett till en ökad social differentiering, så att mer välutbildade och högre avlönade kvinnor återfinns i högre rad i arbetskraften, även som småbarnsföräldrar. De välutbildade köper

¹¹ Skolverket (2004). Förskola i brytningstid, nationell utvärdering av förskolan. Stockholm: Skolverket, Rapport 239. Denna utgjorde den första nationella utvärderingen av den svenska förskolan.

tjänster av andra kvinnor för tillsynen av sina barn, och får förlita sig på olika system av förskola och privat omsorg, medan de lågutbildade kvinnor förblir hemarbetande (Knijn, Jönsson & Klammer, 2005).

Under senare år har andelen kvinnor i arbetskraften ökat betydligt i länder med tidigare hög andel hemarbetande, som Spanien och Irland (OECD, 2005). Det som framför allt skiljer kvinnors förvärvsverksamhet i Sverige mot andra länders, är att den inte påverkas i någon större utsträckning av om kvinnan är barnlös, har ett, två eller flera barn eller om kvinnan är välutbildad eller saknar utbildning. Kvinnor arbetar utanför hemmet och de arbetar mycket (Eurostat, 2006). Antalet barn och utbildningsnivå har annars tydliga effekter på kvinnors förvärvsfrekvens i ett generellt OECD perspektiv (Sleebos, 2003).

I den allt mer omfattande diskussionen om kvinnor, jämställdhet och barnomsorg/förskola i ett europeiskt perspektiv motiveras den senare som en förutsättning för att få en ökad andel av befolkningen på arbetsmarknaden, och som en förutsättning för förbättrat konkurrensläge i Europa. Här skiljer sig argumentation från den som en gång motiverade utvecklingen av den tidiga fröbelinspirerade förskolan i Sverige. Den motiverades för barnets, uppfostrans och gemenskapens skull. Förskolan introduceras i denna form som en fostrande och integrativ kraft i barndom och samhälle (Hultqvist, 1990). Den rubricerades också senare i det socialdemokratiska välfärdsprojektet som ”En förskola för alla”. Det var ett modernitetsprojekt, som uttrycktes syfta till kulturell modernisering och till att förändra barndom och föräldraskap, samt att utjämna skillnader mellan barn genom uppfostran och pedagogik. I ett bredare internationellt perspektiv tenderar omhändertagande av barn att utformas så, att det snarare bidrar till den sociala, kulturella och ekonomiska differentieringen i samhället. En ökad könsjämlighet – med det svenska begreppet, – en ökad jämställdhet kan diskuteras *inom* exempelvis högutbildade familjer, men en ökad social och klassmässig ojämlikhet *mellan* olika familjer utgör en reell problematik i större delen av Europa.

ATT ARBETA MED JÄMSTÄLLDHET I FÖRSKOLAN

Förskolan formulerades som en modernitetsinstitution. Upplysningsprojektets normativa ambitioner återfinns tydligt i förskoleinstitutionen. Genom denna skulle ett bättre samhälle kunna formas genom pedagogik och uppfostran. En strävan mot ökad ordning och kontroll, samt för ett gott handhavande och mot godtycklig behandling av barnen, kan ses som kännetecknande för förskolans verksamhet, såväl i den tidiga historien som i nutida verksamheter.

Förskolan har, liksom skolan, i sitt uppdrag att verka för jämställdhet och likvärdighet, samt att motverka hierarkiska och segregering relationer mellan barnen, mellan eleverna (Lpo 94, Lpfö 98). Här har såväl klass, kön som etnicitet lyfts fram som kategorier förknippade med ojämlikhet mellan barnen. Av dessa representerar kön den kategori, kring vilken det utvecklats allra flest åtgärdsprojekt för förändring i riktning mot uttryckta normer och ideal. Under de två senaste decennierna har många jämställdhetsprojekt initierats såväl i förskola som skola. En bakgrund till detta är all erfarenhet och forskning, som visar att barnen och eleverna positionerar sig och positioneras på ett påtagligt könsrelaterat sätt (Wernersson, 1988; Öhrn, 2002). Förskoleforskning har framför allt fokuserat kommunikations- och interaktionsmönster och visat på begränsande förväntningar och stereotypiserande förhållningssätt i förskolans verksamhet (Månsson, 2000). Tendensen till olika villkor relaterade till kön och bristande likvärdighet i förskola och skola tycks snarast ha förstärkts under den senaste tioårsperioden (SOU 2004:115; SOU 2006:75).

Lärarens kunskap och genusmedvetenhet

Lärarens ansvar har förstärkts i den målstyrda förskolan och skolan, vars målformuleringar skall omsättas i pedagogisk praktik av de professionella. Kraven på lärarens kompetens och professionella ansvar för genomförandet av de centralt formulerade målsättningarna är omfattande. Värdegrundsarbetet betonas alltså jämt, med en väsentlig skillnad, det markeras utgöra en del av kunskapsuppdraget.

Det som behövs är mer kunskap, inte mer lagar och bestämmelser.

Så sammanfattar delegationen för jämställdhet i förskolan sitt slutbetänkande (SOU 2006:75, s.11).

Kommittédirektiven till jämställdhetsdelegationen för förskolan (Dir. 2003:101) markerade vikten av förändring i fokus för jämställdhetsarbetet:

...jämställdhetsarbetet måste breddas från att i alltför hög grad ha varit inriktad på att förändra formella strukturer ... (s. 89).

Delegationen kan efter genomgång av styrdokumentet konstatera att aktivt jämställdhetsarbete ingår i förskolans uppdrag. Den avgörande bristen för genomförandet av detta uppdrag specificeras i utredningen som ”brister i kunskap” (se även delbetänkandet SOU 2004: 115, s. 9). Delegationen konstaterar med hänsyn till Skolverkets utvärdering (2004) att frågor om jämställdhet är något som tycks

ha låg prioritet i diskussioner och kompetensutveckling i förskolan (SOU 2004: 115, s. 22). Betänkandet lyfter vikten av genusmedvetet arbetssätt, kunskap om jämställdhet och genus samt vikten av utbildade genuspedagoger. Jämställdhet kopplas till professionellt ansvar och identifierade problem relateras till informella strukturer.

LÄRARE I FÖRSKOLAN OM DEMOKRATI OCH JÄMSTÄLLDHET

Hur ser då lärarna i förskola själva på frågor som handlar om att hantera inflytande, och jämställdhet? I en nyligen presenterad studie, som byggde på ett i projektet insamlat nationellt enkätmaterial från 1700 lärare (Tallberg Broman & Holmberg, 2008, se Wernersson, 2009) framgick att lärarna tydligt upplever att ökade krav ställs vad avser att hantera jämställdhet och barnens och föräldrarnas rätt till inflytande. Samtidigt redovisade lärarna att de uppfattade sig ha lägre kompetens för att kunna möta och hantera just detta, relativt andra områden som berördes i enkäten. Lärare i förskolan skattar sitt yrkeskunnande generellt som högt. När det emellertid gäller att hantera kulturell och social mångfald, jämställdhet, samt att beakta barns och föräldrars rätt till inflytande, är skattningarna lägre än för övriga variabler. (Rangordningar 16,5, 16,5, 18 och 20,5 av 21 påståenden.) De får alltså de lägsta skattningarna. Variablerna hänger väl samman ($\alpha=0,80$).

Tabell 4.1. Svartsfördelningen i procent för lärare i förskolan på frågan: Hur bedömer du ditt yrkeskunnande?

Hur bedömer du ditt yrkeskunnande?	Stämmer mycket/ ganska dåligt	Stämmer varken bra eller dåligt	Stämmer ganska bra	Stämmer mycket bra	M	Rang
Jag						
kan skapa trygghet och positivt klimat	0	2	34	59	4,78	1
kan ändra planering efter oförutsedda händelser	0	1	20	74	4,75	2
har goda föräldrakontakter	1	3	30	62	4,60	3
kan bidra till barnens/elevernas självförtroende	0	1	38	55	4,56	4
har goda kunskaper om barns utveckling	0	4	36	55	4,52	5,5
kan hantera konflikter i barn/elevgruppen	1	2	40	53	4,52	5,5
kan avläsa barnens/elevernas sinnesstämningar	0	2	41	52	4,51	7
använder många olika arbetsmetoder	0	6	43	46	4,42	8
arbetar för hela förskolans/skolans utveckling	1	10	37	48	4,39	9
lär barnen/eleverna arbeta i grupp	1	8	41	46	4,38	10
kan samarbeta med alla arbetskamrater	2	8	39	47	4,37	11
kan skapa god motivation	0	6	50	39	4,34	12
lär barnen/ eleverna arbeta självständigt	1	8	46	41	4,32	13
kan skapa arbetsro i gruppen/klassen	0	8	49	37	4,30	14
kan bedöma barnens/elevernas prestationer	0	11	52	31	4,20	15
kan beakta barnens/elevernas rätt till inflytande	1	16	54	26	4,09	16,5
kan skapa jämställdhet i barn/elevgruppen	1	14	56	24	4,09	16,5
kan hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna	1	18	48	28	4,07	18
har goda kunskaper om grupprocesser	2	18	48	28	4,06	19
kan beakta föräldrarnas rätt till inflytande	2	21	51	22	3,98	20,5
har goda ämneskunskaper	2	19	48	21	3,98	20,5

Motsvarande påstående bedömdes också utifrån frågan: Har kraven i läraryrket förändrats sedan du började arbeta? I samtliga avseenden anses kraven i yrket för lärare i förskolan ha ökat. Krav kopplade till flexibilitet och arbete för hela förskolans utveckling är de som markeras ha ökat mest. Därefter kommer variabler som behandlar inflytande, delaktighet och jämställdhet, som att beakta föräldrars rätt till inflytande (rang 4), att beakta barns rätt till inflytande (rang 6,5), samt att skapa jämställdhet i barngruppen (rang 8).

Tabell 4.2 Svartsfördelningen i procent för lärare i förskolan på frågan: Har kraven i läraryrket förändrats sedan du började arbeta?

Kraven har med avseende på	Minskat mycket/ något	Är samma	Ökat något	Ökat mycket	M	Rang
att använda många olika arbetsmetoder	2	20,9	39,3	33,3	4,10	1
att ändra planering efter oförutsedda händelser	2	27,7	27,7	38,1	4,08	2
att arbeta för hela förskolans/skolans utveckling	2	27,2	32,0	34,0	4,03	3
att beakta föräldrars rätt till inflytande	1	25,9	41,0	26,7	3,97	4
att kunna hantera konflikter i barn/elevgruppen	1	33,0	30,6	30,6	3,95	5
att beakta barnens/elevernas rätt till inflytande	2	26,9	42,3	24,1	3,94	6,5
att hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna	1	30,1	36,9	27,0	3,94	6,5
att skapa jämställdhet i barn/elevgruppen	1	30,8	42,7	20,4	3,87	8
att kunna skapa arbetsro i gruppen/klassen	2	35,9	31,3	26,2	3,86	9
att ha goda kunskaper om grupprocesser	1	36,1	56,9	20,4	3,81	10
att bidra till barnens/elevernas självförtroende	1	40,5	35,7	18,4	3,76	11,5
att ha goda föräldrakontakter	1	42,2	30,8	21,1	3,76	11,5
att bedöma barnens/elevernas prestationer	2	39,1	33,3	19,9	3,75	13
att kunna skapa god motivation	1	40,5	38,4	15,3	3,72	14
att kunna skapa trygghet och positivt klimat	1	43,4	32,8	17,5	3,70	15
att ha goda kunskaper om barns utveckling	3	43,9	31,5	17,2	3,66	16
att avläsa barnens/elevernas sinnesstämningar	1	49,3	28,7	15,8	3,62	17
att kunna samarbeta med arbetskamrater	2	48,5	28,2	16,2	3,61	18
att lära barnen/eleverna att arbeta i grupp	2	49,7	28,9	14,5	3,59	19,5
att lära barnen/eleverna arbeta självständigt	2	49,8	28,2	15,0	3,59	19,5
goda ämneskunskaper	5	41,8	31,8	12,1	3,56	21

Föräldrarnas förväntningar på lärarna i förskolan att ”ge föräldrarna inflytande i verksamheten” och ”arbeta med jämställdhet” bedömdes av lärarna, i förhållande till övriga variabler, som bland de mindre högt prioriterade. Jämställdhet och föräldrars inflytande och delaktighet representerar alltså inte frågor, där föräldrarnas förväntningar upplevdes som höga i förhållande till andra områden. Policydokumentens tydliga betoning på föräldrars medinflytande motsvaras inte av lärarnas bedömning av föräldrarnas förväntningar på detsamma, och inte heller av den egna kompetensen att möta detta (Tabell 4.1).

Tabell 4.3. *Förväntningar från föräldrar på lärare i förskolan*

I hur hög grad möter du förväntningar från föräldrar i följande avseenden? Föräldrar väntar sig att jag ska	Inte alls	I mycket liten grad	I ganska liten grad	I ganska hög grad	I mycket hög grad	M	Rang
se till att barnen/eleverna trivs	1	1	5	22	70	4,64	1
lägga stor vikt vid att skapa trygghet	1	2	5	29	60	4,49	2
behandla alla barn/elever lika	2	4	11	34	46	4,20	3
upprätthålla ordning/arbetsro i barngruppen/klassen	2	5	10	44	37	4,12	4
stödja självförtroende/självkänsla hos barnen/eleverna	2	5	12	42	38	4,11	5
skapa samhörighet bland barnen/eleverna	2	5	15	47	29	3,98	6
ha täta kontakter	4	13	22	40	19	3,69	7,5
se till att barnen/eleverna lär sig mycket	3	8	27	38	22	3,69	7,5
ta stor hänsyn till kulturella och sociala olikheter bland barnen/eleverna	6	9	30	32	20	3,53	9
hjälpa barnen/eleverna med kläder m.m.	6	13	22	36	20	3,52	10
följa upp barns arbete	3	13	27	43	12	3,50	11
prioritera barnens/elevernas kunskapsutveckling	4	13	29	41	10	3,41	12
ha goda ämneskunskaper	7	14	28	33	15	3,35	13
arbeta med jämställdhet	7	15	15	25	15	3,28	14
göra utflykter och studiebesök med barnen/eleverna	6	20	35	30	7	3,11	15,5
bedöma barnens/elevernas arbete	9	17	33	30	8	3,11	15,5
ge föräldrar inflytande i verksamheten	7	24	41	22	5	2,94	17
utveckla nya arbetssätt	13	24	41	16	3	2,71	18
att utveckla min pedagogiska kompetens	20	22	33	18	4	2,62	19

Föräldrarnas skattade ekonomisk situation, var den faktor om mest påverkade föräldrarnas skattade förväntningar. Ju resursstarkare föräldern bedömdes, ju högre förväntningar uppfattades de ha på delaktighet och inflytande, liksom på en rad andra frågor (Tallberg Broman & Holmberg, 2008). I 12 av de 19 ovan beskrivna variablerna fanns signifikanta skillnader, där alla skillnader går i samma riktning, d.v.s. föräldrarna anses ha högre förväntningar ju bättre ekonomisk situation de bedömdes ha.

MAJORITETSSVENSK OCH JÄMSTÄLLD – FÖRSKOLANS NORMATIVA PRAKTIKER

Jämställdhet har i sig en hög legitimitet. Det representerar något eftersträvningsvärt, något som har en gedigen placering i det som anförs som värdegrund för

svenska skolväsendet. Så mycket angelägnare är då att vara uppmärksam på och granska såväl dess bakomliggande policy, som dess perspektiv och praktik.

Jämställdhet, som ett slags allmän princip, har kommit att starkt förknippas med svensk kultur. Den passar väl in i den bild svensken har om sig som "förnuftig, rationalitetsbejakande och modern" (Arnstberg, 2005, s 19). Den kan ses som en del i den svenska nationella identiteten (Hirdman, 2001), vilket gör att den kan diskuteras i termer av etnisk markör. Idéhistorikern Svante Nordin (2001) framhåller att begreppet "jäm" är "absolut svenskt". Där finns tanken ("jäm"), att alla bör vara lika (eller så lika de kan bli). Och där finns tilltron till att detta kan ske genom inrättandet av en ambitiös byråkrati. Detta ser vi tydligt illustrerat i den digra svenska jämställdhetshistorien, så också vad gäller förskolan.

Delegationen för jämställdhet tar i sitt delbetänkande (SOU 2004:115) upp föräldrarna, förskolan och jämställdheten. Delegationen uttrycker det så här:

För ett framgångsrikt jämställdhetsarbete är det nödvändigt att också föräldrarna förstår och accepterar det genusbaserade jämställdhetsarbetet i förskolan (s. 56).

Delegationen påpekar dock också att variationen inom föräldragrupper kan vara stor:

Föräldrars åsikter, intressen och reaktioner kan variera stort mellan olika bostadsområden och olika delar av landet. Föräldrar till barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund skall få stöd att förstå och acceptera det genusbaserade jämställdhetsarbetet i förskolan (SOU 2004: 115, s. 57).

En bakgrund till varför så stora grupper, och just dessa, behöver stöd för att acceptera det genusbaserade jämställdhetsarbetet framkommer inte. Framställningen är att betrakta som både oreflekterad och kategoriserande. Den kan ses som en del i en diskurs, där jämställdhet fått en nationalitetsstämpel.

"Jämställdheten som en princip" representerar värden som markeras vid möten med andra kulturmönster, som t ex i mötet med olika minoritetsgrupper i Sverige. Då lyfts värdet av jämställdhet och jämställda levnadsmönster fram. Det illustreras exempelvis i textböcker i svenska för invandrare (Carlsson, 2002), i läseböcker för skolbarnen (Eilard, 2008, 2009) och i mötet med invandrarföräldrar i förskolan (Långby Grubb, 2004). Här aktualiseras konstruktioner av jämställdhet, som är kopplat till svenskhet, som något man värnar om i nivå med natur och hälsa. Att vara jämställd är något att sträva efter, och något som de

svenska samhällsinstitutionerna som förskolan har som sitt uppdrag att lära ut. Detta illustreras även i jämställdhetsdelegationens uttryckta ambitioner. Jämställdhet är eftersträvansvärt. Jämställdhet är en del av förskolans uppdrag, och en del i gällande normer. Något man ska förstå, något man ska acceptera. Dessa processer kan också problematiseras som en aspekt på den välfärdsnationalism som Nicholas Aylott (1999), lyfter fram i sin beskrivning av Sveriges förhållande till övriga världen.

I utvärderingar och kunskapsöversikter rörande jämställdhetsprojekt återkommer en kritisk diskussion om bristen på teoretiska utgångspunkter och risken för återskapande av könsstereotyper (Forsberg, 1998; Hägglund, Wernersson & Öhrn 1997; Sjölander, 2001). Det kan diskuteras även i förhållande till policy- och utredningsmaterial. Till kritiken kan läggas återskapandet av inte enbart könsstereotyper utan även klass- etnicitets- och plats- relaterade sådana. Jämställdhet och likvärdighet utgör så centrala målsättningar och värden i förskola och skola, att den kritiska granskningen av bakomliggande policy, perspektiv och tillämpade praktik utgör en nödvändig förutsättning för dess möjliga framgång.

AVSLUTNING

En analys av barnsomsorg och förskola i olika länder och tidsperioder ger en god inblick i de genusantaganden, som är invävda i olika välfärdsstater. Samhällets syn på kvinnors och mäns förhållande till familj och arbete samt på deras föräldraskap och medborgarskap avspeglas i konstruktionen av dessa institutioner för de minsta barnen.

Förskolan har gedigen förankring i det svenska - ja nordiska samhället - och är under stark utveckling i ett internationellt perspektiv. I argumentationen för en utbyggd förskola har jämställdhetsaspekterna varit av stor betydelse. Framväxten av en förskola som kombinerar omsorg och pedagogik, som är av hög kvalité och som innehar en omfattande legitimitet, kan sägas i grunden ha förändrat förhållandet mellan mamma-pappa-barn. Förskolan har utgjort både en strategi och en struktur för förändrade könsrelationer. Under senare år, med så gott som fullt utbyggd förskola, har fokus flyttats från formella till informella strukturer, till det som kan kallas jämställdhetsarbete i den pedagogiska praktiken.

Detta illustrerar en förändring från struktur till individ, från förskolan som institution som struktur för jämställdhet, till ett individualiserat och professionaliserat ansvar för värdegrunds- och likvärdighetsfrågor. Det illustrerar också en

kontinuitet i förskolans ambition, att med uppfostran och pedagogik bidra till att forma en bättre värld.

REFERENSER

- Almqvist, Anna-Lena. (2005). *The care of children: A cross-national comparison of parent's expectations and experiences*. Umeå: Umeå universitet.
- Arnstberg, Karl-Olov. (2005). *Typiskt svenskt: 8 essäer om det nutida Sverige*. Stockholm: Carlssons.
- Aylott, Nicholas. (1999). *Swedish social democracy and European integration: The people's home on the market*. Aldershot: Ashgate.
- Bergqvist, Christina & Nyberg, Anita. (2001). Den svenska barnomsorgsmodellen – kontinuitet och förändring under 1990-talet. I *SOU 2001:52*, s. 239-287.
- Björk, Nina. (2005). Gamla mamma är passe'. *Dagens Nyheter* 050528.
- Björnberg, Ulla. (2000). Kön och familj. I Anita Göransson (Red.), *Sekelskiften och kön* (ss. 39-56). Stockholm: Prisma.
- Björnsson, Mats. (2005). *Kön och skolframgång*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bäck-Wiklund, Margareta. (2003). Familj och modernitet. I M. Bäck-Wiklund & T. Johansson (Red.), *Nätverksfamiljen* (ss. 1-39). Stockholm: Natur & Kultur.
- Carlsson, Marie. (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*. Göteborg: Sociologiska institutionen.
- Cohen, Bronwen, Moss, Peter, Petrie, Pat & Wallace, Jennifer. (2004). *A New Deal for Children? Reforming education and care in England, Scotland and Sweden*. Bristol: Policy.
- Daumerie, Beatrice. (2004) Befolkningsfrågor. En arena för den genuspolitiska debatten. I Christina Florin & Christina Bergqvist (Red.), *Framtiden i samtiden. Könrelationer i förändring*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier. (s. 46-65).
- Dir. 2003:101. *Kommitté direktiv*. Jämställdhetsdelegationen för förskolan.
- Edström, Charlotta. (2009). Lite vid sidan om den kommunala dagordningen. En analys av fyra kommuners arbete med jämställdhet i förskolan. I I. Wernersson (red.) *Genus i förskola och skola: Förändringar i policy, perspektiv och praktik*.
- Eilard, Angerd. (2008). *Svensk, modern och jämställd. Om barn, familj och skola i grundskolans läseböcker*. (Malmö Studies in educational sciences, No 38). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Eilard, Angerd. (2009). Genus och etnicitet i interaktion och förändring i grundskolans läseböcker. I Inga Wernersson (red.) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik*

- Esping-Andersen, Gösta (1990). *The three worlds of Welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, Gösta. (1999). *Social Foundations of Post-industrial Economies*. New York: Oxford University Press.
- Eurostat. (2002). *Feasibility study on the availability of comparable child care statistics in the European Union*. Luxembourg: Eurostat.
- Eurostat (2006). *Statistics in focus. Population and social conditions*, nr 1 2006. Luxembourg: Eurostat.
- Florin, Christina & Nilsson, Bengt. (2000). "Något som liknar en oblodig revolution..." Jämställdhetens politisering under 1960- och 70-talen. Umeå: Jämställdhetskommittén, Umeå Universitet.
- Forsberg, Ulla. (1998). *Jämställdhetspedagogik: En sammanställning av aktionsforskningsprojekt*. Stockholm: Skolverket.
- Frånberg, Gun-Marie. (2006). Lärarstudenters uppfattning om värdegrunden i lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 1, 125-170.
- Fröbel, Friedrich. (1887). *The Education of Man*. New York: Appleton.
- Fröbel Friedrich. (1995). *Människans fostran* / redigerad av Jan-Erik Johansson. Lund: Studentlitteratur.
- Hammarlund, Karl Gustav. (1998). *Barnet och barnomsorgen: Bilden av barnet i ett socialpolitiskt projekt*. Göteborg: Historiska institutionen.
- Havung, Margareta. (2006). "Du som är kvinna – du kan väl ta det, det där om genus": Om jämställdhet och genus i nya lärarutbildningen. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 12(1), 171–206.
- Hedlin, Maria. (2004). *Det ska vara lika för alla, så att säga ... : en intervjustuide av lärarstuderandes uppfattningar om genus och jämställdhet*. Kalmar: Institutionen för pedagogik och metodik.
- Hernes, Helga Maria. (1987). *Welfare state and Women Power. Essays in State Feminism*. Oslo: Norwegian University Press.
- Hernes, Helga. (1988). *The Dimensions of Citizenship in the Advanced State*. Stockholm: Maktutredningen.
- Hirdman, Yvonne. (1994). Kvinnorna i välfärdsstaten. I Per Thullberg & Kjell Östberg (Red.), *Den svenska modellen* (ss. 180-192). Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Yvonne. (1998). *Med kluven tunga. LO och genusordningen*. Stockholm: Atlas.
- Hirdman, Yvonne. (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Holmlund, Kerstin. (1996). *Låt barnen komma till oss: Förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854-1968*. Umeå: Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet, 41.
- Hultqvist, Kenneth.(1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposion.

- Hägglund, Solveig, Wernersson, Inga & Öhrn, Elisabet. (1997). *Utvärdering av lokala jämställdhetsprojekt inom JÄMSAM*. Stockholm: Statens skolverk: Liber.
- Kimmel, Michael, S. (1996). *Manhood in America: A Cultural History*. New York: Free Press.
- Kjöller, Hanne. (2008). *I huvudet på en mamma*. Stockholm: Brombergs.
- Klinth, Roger. (2002). *Göra pappa med barn. Den svenska pappapolitiken*. Umeå: Borea.
- Knijn, Trudie; Jönsson, Ingrid & Klammer, Ute. (2005). Care packages: The Organisation of Work and care by Working Mothers. In U. Gerhard; T. Knijn & A. Weckwer (Eds.), *Working Mothers in Europe. A comparison of Policies and Practices* (pp. 97- 121). Cheltenham: Elgar.
- Letablier, Marie-Thérèse & Jönsson, Ingrid .(2005). "Caring of children: The logics of Public Action", i U. Gerhard, T. Knijn & A. Weckwert (Eds.), *Working Mothers in Europe. A comparison of Policies and Practices* (pp. 41-57). Cheltenham: Elgar.
- Lpo 94. *Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Längby-Grubb, Kristina. (2004). Att hantera olikhet: Konstruktionen av "dagisbarnet". Paper vid Nätverkskonferens i Linköping 10-11 maj, 2004.
- Mahon, Rianne. (2004). Barnomsorg. Hur kommer framtidens "Sociala Europa" att se ut? I C. Florin & C. Bergqvist (Red.), *Framtiden i samtiden. Könrelationer i förändring* (ss. 140-171). Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Michel, Sonya & Mahon, Rianne. (2002). *Child care policy at the crossroads. Gender and welfare state restructuring*. London: Routledge.
- Morgenstern, Lina. (1867). *Barndomens paradis: praktisk och utförlig handbok för mödrar och lärarinnor i småbarnskolorna*. Örebro: 1867.
- Moss, Peter. (1996). Barnomsorg i EU:s medlemsländer. I B. Arve-Parès *Konflikten mellan arbete och familjeliv*. Stockholm: Fritze, Ds 1996:66.
- Mulinari , Diana & Nergaard, Anders. (2004). Syster, du är annorlunda. I C. Florin & C. Bergqvist (Red.), *Framtiden i samtiden. Könrelationer i förändring i Sverige och omvärlden* (ss. 204-233). Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Myrdal, Alva m. fl. (1938). *Kvinnan, familjen och samhället*. Stockholm: Kooperativa förbundet.
- Myrdal, Alva. (1982). Förskolan segar sig fram. I A. Myrdal, B. Rosengren; O. Karlsson; L. Palme; L. Sundström & M. Hulth *Förskolan, 80-talets viktigaste skola* (ss. 9-18). Stockholm: Tiden.
- Myrdal, Alva & Gunnar. (1934). *Kris i befolkningsfrågan*. Stockholm: Bonnier.
- Myrdal, Alva & Klein, Viola. (1957). *Kvinnans två roller*. Stockholm: Tiden.

- Månsson, Annika (1996). Möte med pojkar och flickor: bekräftande interaktionsmönster på förskola i ett genusperspektiv. *Pedagogisk-psykologiska problem, nr 631*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Månsson, Annika. (2000). *Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Nauman, Ingela, K. (2005). Child care and feminism in West Germany and Sweden in the 1960s and the 1970s. *Journal of European Social Policy* 15(1) 47-63.
- Nordin, Svante. (2001). *En kommentar av Svante Nordin*. Sydsvenska Dagbladet. (2001-02-22).
- Odelfors, Birgitta. (1996). *Att göra sig hörd och sedd: Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Pedagogiska Institutionen.
- OECD. (2005). Fact book. Economic, Environmental and Social Statistics. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Plantin, Lars. (2003). Faderskap i retorik och praktik: Om ”nya fäder” i gamla strukturer. I M. Bäck-Wiklund & T. Johansson (Red.), *Nätverksfamiljen* (ss. 143-159). Stockholm: Natur & Kultur.
- Plantin, Lar.s (2004). Familj och föräldraskap i förändring: om mäns föräldraskap i det senmoderna samhället. I F. Magnússon & L.Plantin (Red.), *Mångfald och förändring i socialt arbete* (ss. 201-217). Lund: Studentlitteratur.
- Priegert Coulter, Rebecca & Wernersson, Inga. (1999). Education, gender equality, and women's organizing in Canada and Sweden. In L. Briskin & M. Eliasson *Women's organizing and public policy in Canada and Sweden*. Montreal: McGill-Queen's University Press. pp. 213-237.
- Randall, Vicky. (1995). Feminism and Child Daycare. *Journal of Social Politics*, 25, 4, 485-505.
- Rousseau, Jean Jacques. (1892). *Émile eller om uppfostran*. Wettergren & Kerber.
- Sjölander, Annik.a (2001). En könad kärnfråga. I B. Lundgren & L. Martinsson (Red.), *Bestämma, benämna, betvivla* (ss. 105-128). Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid, nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Skolverket, Rapport 239.
- Skolverket (2008a). *Tio år efter förskolereformen*. Skolverket: Rapport 138.
- Skolverket (2008b). Statistik om förskolan. <http://www.skolverket.se/sb/d/1663;jsessionid=2B7DEEF82FCF4A5B560B9B1528E33B93.20081022>.
- Sleebos, Joelle, E. (2003). *Low fertility Rates in OECD Countries. Facts and Policy Responses*. OECD Social, employment and migration working papers. Paris: OECD.
- SOU 1972:26. *Förskolan. Betänkande avgivet av barnstugentredningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- SOU 2004:115. *Den könade förskolan – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete.*
- SOU 2005:66. *Makt att forma eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål.*
- SOU 2006:75. *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete.*
- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena. & Hägerström, Jeanette. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla – historisk bakgrund och kritisk granskning.* Stockholm: Skolverket.
- Tallberg Broman, Ingegerd & Holmberg, Lena. (2008). *Läraryrke i förändring. Lärare i förskola och grundskola om inflytande, mångfald och jämställdhet.* (MUEP).
- Vallberg, Ann-Christine. (1992). *Kön, jämställdhet, jämlikhet och hierarki i relation till pedagogisk kvalitet i förskola.* Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik. Pedagogisk-Psykologiska problem, 569.
- Vallberg Roth, Ann-Christine. (1998). *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter.* Studia psychologica et paedagogica. Series altera; 136. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Weiner, Gaby & Berge, Britt-Marie. (2001). *Kön och kunskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Wernersson, Inga. (1988). *Olika kön samma skola?: En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation.* Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, Inga (2009). Pedagogerna och jämställdheten. I I. Wernersson (red.) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.*
- Öhrn, Elisabet (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan.* Stockholm: Statens Skolverk.

KAPITEL 5

PEDAGOGERS SYN PÅ NÅGRA ASPEKTER AV GENUS OCH JÄMSTÄLLDHET I ARBETET

*Eva Gannerud
Göteborgs universitet*

I detta kapitel behandlas några teman från projektets lärarenkäten. Inledningsvis presenteras några exempel på forskning kring teman som varit betydelsefulla för utformningen av enkätfrågorna och för reflektionerna kring resultaten. Därefter diskuteras enkät frågor, där förskola och skola som arbetsplatser står i fokus och frågor om lärares deltagande och kompetens i jämställhetsarbete behandlas. Slutligen ges en sammanfattning av svaren på den öppna fråga, som avslutade enkäten, samt några avslutande synpunkter.

BAKGRUND

Under de senaste decennierna har genusrelaterade aspekter varit vanliga såväl i den svenska som i den internationella debatten om lärare och deras arbete. En anledning till detta kan vara den ökande andelen kvinnliga lärare. I Sverige har det länge det varit en majoritet kvinnor som varit lärare för de yngre barnen, men idag är andelen kvinnor stor även bland lärare i senare delen av grundskolan och i gymnasieskolan (Skolverket, 2006). Detta kan ses som en anledning till att genusrelaterade aspekter är vanliga i den internationella debatten om lärare och deras arbete.

I debatten om feminisering av skolan är det vanligt att man blandar samman "the gender make up of the profession with the issues of feminised and masculinised discourse" (Ashley & Lee, 2003, s. 9). Ur ett feministiskt perspektiv kan man framhålla, att dagens svenska skola vilar på traditioner och innehåll i det manliga läroverket och dess inriktning på den "manliga" arbetsmarknaden och på den offentliga sfären (Florin & Johansson, 1993; Gannerud; 1999, 2003). Ashley & Lee beskriver liknande förhållanden i den brittiska skolan med orden "As already noted before, primary schools are subject to a very masculine, hierarchical and

technocratic management regime, (2003, s.9). Ur ett sådant perspektiv är det alltså en lärarkår med en majoritet kvinnor som reproducerar denna regim (jfr Gannerud, 1999).

Drudy (2005, 2007) beskriver ett antal genusrelaterade diskurser om lärares arbete som framstår som relevanta också i Sverige. Hon menar att skolan och lärares arbete beskrivs som präglad av "domesticity and femininity", nära relaterat till en traditionell social konstruktion av "kvinnlighet". Samtidigt finns enligt Drudy senare diskurser om "new managerialism", på betoning av organisations-teoretiska perspektiv och ekonomisk styrning, samt en prestationsinriktning som betonar mätbara resultat och i konkurrens mellan skolor. Dessa anknyter, menar Drudy, till "manligt" kodade sfärer och kan ses som maskulinisering av värden kring skola och lärararbete.

Diskursen om femininisering och "femininity" har varit framträdande i vissa tider och i vissa sammanhang, till exempel i diskussioner om lärares löneläge och om pojkars situation i skolan. En annan relaterad diskurs handlar om omsorg ("care") eller omsorgsetik. Det är vanligt att lärare, både kvinnor och män, uttrycker sig i altruistiska termer, och ser relationerna till barn och elever som centrala när de skall beskriva sina professionella motiv och drivkrafter (ex. Noddings, 2002, Gannerud, 1999, 2003; Goodson, 2003; Hjalmarsson, 2009), men omsorgsaspekter har inte varit framträdande i forskning om lärararbete och lärarprofessionalitet. Omsorg har i stället beskrivits som ett uttryck för, eller relaterat till, kvinnor och femininitet. Innebörden i begreppet "care" kan förstås på olika sätt. Man kan göra skillnad mellan "care for", vilket förknippas med vård och omhändertagande, och "care about" vilket handlar om att bry sig om hela skolsituationen och sträva efter att skapa en miljö som bidrar både till elevers lärande och emotionella och sociala utveckling (King i Ashley & Lee, 2003). "Care about" beskriver ett förhållningssätt som är förenligt med en professionell lärarroll. Det finns också, påpekar de, en genusdimension i dessa aspekter så att "care for" är mer knutet till förställningar om vård och omsorg och har lägre status, medan "care about", med sin anknytning till organisationsaspekter, kan ses som mer maskulint kodat. Gannerud & Rönnerman (2006) beskriver omsorg som knuten "till läraren/pedagogen och hennes görande och varande. Det handlar om hennes förhållningssätt, om omhändertagande och om att vara goda sociala modeller men också om ansvar för att utveckla personlighet, egenskaper, värden och förhållningssätt hos barnen" (sid. 39). Även Vogt (2002) menar att många lärare välkomnar en definition av "the caring teacher as committed to teaching and to professional relationships with pupils" (s. 264). De

lärare som Gannerud (1999), intervjuar beskriver relationer till eleverna som centrala i yrkesrollen och gör samtidigt en klar åtskillnad mellan de sociala och emotionella aspekterna i modersrollen respektive i den professionella lärarrollen

Inte minst har under senare år har skolans "feminisering" lyfts fram som en bakgrund till pojkars lägre prestationer i skolan. Problemet beskrivs ofta som brist på män som arbetar som lärare eller som brister hos de kvinnor som arbetar som lärare. Liknande prestationsmönster har dock både existerat och debatterats under hela förra seklet (Schånberg, 2004). Tidigare har pojkars sämre prestationer förklarats bl.a. med bristande social fostran i hemmet (Jones, 1995), som motståndreaktion på en hård och begränsande disciplin hos väldbestedda medelklasspojkar (Florin & Johansson, 1993) eller med arbetarklasspojkars dystra framtidsutsikter på arbetsmarknaden (Willis 1977). I många studier är det tonårspojkar som beskrivs, men resonemangen extrapoleras att gälla även yngre pojkar, utan att något belegg för detta finns (Ashley and Lee, 2003). Det är sällan som pojkarna själva, som individer eller som grupp, beskrivs ha del i ansvaret för sina prestationer och uppmanas till förändring av sitt beteende, till exempel att de bör ägna mer tid åt skolarbete. Flera studier har visat att flickor som grupp lägger ner mer tid på sina läxor (ex. Jakobsson, 2000; Svensson, 2002). Flickor möter ofta föreställningar om att de tillhör en underordnad grupp och därför måste prestera bra för att nå en god position på arbetsmarknaden, medan pojkarna möter en diskurs som beskriver dem som en privilegierad grupp och därför tycker de att de kan ta det lugnt, och nöjer sig med godkänt betyg (Jakobsson, 2000; Nordberg, 2005). Här kan man jämföra med situationen på arbetsmarknaden, där kvinnor ofta uppmanas att bli mer "som män" när det gäller t.ex. lönekrav och beslutsfattande.

Den nyliberala policy som präglat utvecklingen i skolan under senare år har medfört förändringar i synen på den individuella eleven och större krav på prestationer och utbildningslängd. Dessa förändringar har beskrivits som en maskulinisering av skolans interna värderingar och kan relateras till högre krav på arbetsmarknaden, dvs. faktorer utanför skolan (Mahoney, Menter & Hextall, 2004; Skelton, 2002). Detta kan innebära hårdare press på den enskilde individen samtidigt som individens relativa och reella prestationsnivå har blivit alltmer synliggjord genom krav på individualiserade dokumentationer, rangordningar och individuella utvecklingsplaner. En sådan utveckling kan kanske förstärka motståndreaktioner av många olika slag, och därmed bidra till oro.

En av de aspekter som finns med i enkäten är diskursen kring behovet av manliga förebilder. Johansson (2006) gör en genomgång av föreställningar om att brist på manliga förebilder har negativa konsekvenser, i första hand för pojkars identitetsutveckling men även för flickors. Denna föreställning kan beskrivas som en s.k. "travelling discourse" (Arnesen, Lahelma & Öhrn, 2004), dvs. en föreställning som sprids internationellt och som framstår som självklar, eller som Ringrose (2007) skriver, en "gender myth". Förgivettagna föreställningar om faderns betydelse har haft inflytande även över tolkningar som gjorts i forskning, t.ex i Tillers studie från 1958 som handlar om söner till norska sjömän som vistas borta från hemmet. Denna fadersfrånvaro, menar Tiller, kan leda till såväl feminin identifikation som kompensatorisk maskulinitet; tolkningar som framstår som klart motsägelsefulla (i Johansson, 2006). Diskursen innehåller ett underliggande tema, nämligen föreställningar om en ensam och otillräcklig moder: "Bristen är att hon inte är man/pappa och förebild" (Johansson, 2006, s 11). Många studier bygger på föreställningar om köns komplementaritet, till exempel att auktoritet förknippas med män och faderskap och inte med vuxenhet och föräldraskap, vilket skulle inkludera kvinnor/mödrar som auktoritativa personer (Johansson, 2006).

Diskussionen om manliga lärare kan ses som ett specialfall av denna diskurs som implicerar en parallell diskurs om den kvinnliga läraren som bristfällig och/eller överrepresenterad. Ashley & Lee (2003) menar, med hänvisning till Mead, att man verkar förutsätta att för pojkar måste "den generaliserade andre" vara en man, vilket idag kan dock framstå som giltigt för både pojkar och flickor (jfr Holm, 2008). Synen på läraren som "in loco parentis", dvs. i föräldrars ställe, innebär att relationen mellan lärare och elever har tolkats både med traditionella bilder av moderskap och faderskap som modell (jfr Shaw, 1995; Borgnakke, 2006). I ett pedagogiskt perspektiv är det intressant att lyfta fram, hur föreställningar om det faderskapets betydelse extrapolerats att gälla även situationen i skola och förskola. Thornton och Bricheno (2006) ifrågasätter detta, bland annat utifrån en intervjustudie med 397 såväl yngre som äldre elever. De tillfrågades vilka de ansåg vara deras förebilder (role models), vilket beskrevs som "a person you respect, follow, look up to or want to be like" (Thornton & Bricheno, 2006, s. 9). En överväldigande majoritet valde familj, nära släktingar och kamrater och ingen alls av dem nämnde någon lärare. Diskussionen om brist på manliga förebilder är som nämnts inte ny, men har då och då förs fram med större emfas. I en svensk kontext har argument om faran för "feminisering" av pojkar använts när kvinnor ville ha tillträde till lärartjänster på läroverket, vilket kan tolkas som en motståndsstrategi (Florin & Johansson, 1993). I analogi med detta kanske

man även kan se dagens debatt om kvinnliga lärare och deras brister som en motståndsstrategi, en reaktion mot jämställdhet och jämställdhetspolitiska diskurser inom och utanför skolans ram.

Föreställningar och myter är viktiga eftersom de påverkar människors uppfattningar och därmed också deras handlingar. Mycket av diskussionerna i anknytning till jämställdhet och genus i skolans värld är kanske snarare grundade på just myter än på fakta och evidens. I det följande presenteras och kommenteras resultat från delar av en enkät som behandlar föreställningar kring jämställdhet och genus, hur lärare ser på sin egen verksamhet och kompetens i dessa frågor och slutligen en sammanfattning av svaren på den öppna frågan som avslutade enkäten.

SKOLAN SOM ARBETSPLATS

I detta avsnitt redovisas och kommenteras inledningsvis resultat från frågor som rör informanternas uppfattningar om lärares löne- och anställningsförhållanden och frågor som behandlar lärares status och position i samhället. Slutligen beskrivs lärarnas uppfattningar om konsekvenser av könsfördelningen i pedagogiska yrken, dels för män som en minoritetsgrupp, och dels för flickor och pojkar.

Lärares löne- och anställningsförhållanden

När det gäller lärares löne- och anställningsförhållanden beskrivs lärares uppfattningar om lönenivån för yrkesgruppen, om löneskillnader mellan kvinnliga och manliga pedagoger och vad man tror om möjligheter till fast anställning.

I den första frågan som rör lönenivån finns ett liknande svarsmönster bland manliga och kvinnliga pedagoger: En klar majoritet instämmer helt eller delvis i påståendet att de låga andelen män i förskolläraryrket och läraryrket bidrar till att lönenivån blir låg. Endast en liten andel, dock fler män än kvinnor, instämmer inte i påståendet. Svarsfördelningen ses som ett uttryck för en samhällelig genusordning, där hög manlig närvaro och manligt genuskodade områden har samband med lönenivå.

Tabell 5:1. *Lärares löne- och anställningsförhållanden. Procent.*¹²

Påstående i enkäten	Kön	Instämmer inte alls /knappast	Har ingen uppfattning	Instämmer delvis/helt	Ej svar
”Få män i förskolläraryrket och läraryrket håller nere lönenivån”.	Kvinnor	6	14	78	2
	Män	12	12	73	3
”Manliga lärare får jämfört med kvinnliga lärare orättvist hög lön”.	Kvinnor	12	35	51	2
	Män	60	23	14	3
”Män får lättare fast anställning även om de är obehöriga”.	Kvinnor	22	50	25	2
	Män	42	46	9	3

I nästa fråga, som handlar om könsskillnader i lönenivåer, visar det sig vara stora skillnader mellan kvinnors och mäns uppfattningar. Hälften av de kvinnliga pedagogerna menade att manliga pedagogers löner är orättvist höga, medan inte mindre än 60 % av de manliga lärarna avfärdade detta påstående. Uppgifter från Statistiska Centralbyrån (www.scb.se/templates/tableOrChart_28336.asp 22 april 2008) visar att de manliga lärarnas uppfattningar är mest i överensstämmelse med de ”verkliga” förhållandena. SCB:s statistik avser förhållandena 2006. Då var medellönen densamma för manliga och kvinnliga grundskollärare (23 500), medan kvinnliga förskollärare hade något högre medellön än manliga, 21 200 mot 20 800, och tabellen visar att mönstret varit stabilt åtminstone sedan 2000. Vad grundar sig då de kvinnliga pedagogernas uppfattning på? Medellönen är beräknad på hela gruppen och tar inte hänsyn till skillnader i åldersfördelning eller kompetensnivå mellan grupperna. Det möjligt att den kan bero på att män oftare uppfattas som mindre kompetenta eftersom fler är obehöriga (se nedan). Att fler män lämnar yrket kan bidra till en lägre genomsnittsålder för män, så att det finns löneskillnader mellan jämnåriga pedagoger, som inte syns i statistiken men som kanske enskilda lärare känner till. Det är också möjligt, att kvinnliga lärare menar att en likalönsmodell inte är rättvis utifrån vad de anser vara reell arbetsinsats; att de upplever manliga arbetskamrater som mindre ansvarstagande och engagerade i arbetet och att deras lönenivå därmed borde vara lägre. Studier av förskollärare, lärare och rektorer (ex. Hjalmarsson, 2009; Brüde Sundin, 2007)

¹² Fördelningarna i den ursprungliga fem-gradiga skalan har signifikansprövats. Skillnaderna mellan män och kvinnor är statistiskt signifikant (P mindre än 0,05) i fråga 1, 2, 3, 4, 6 och 7 men inte i fråga 5 och 8. I tabellerna är alla siffror avrundade till heltal, varför summan i något fall ej blir 100.

antyder att en sådan tolkning skulle kunna vara möjlig. En annan förklaring kan vara att de drar slutsatser utifrån information om löneskillnader mellan könen på arbetsmarknaden i stort som presenterats i massmedia.

Nästa fråga handlar om anställningsförhållanden. I vilken utsträckning tror deltagarna att det är lättare för män, i synnerhet utan lärarutbildning, att få fast anställning? Ungefär hälften har inte någon bestämd uppfattning och det fanns stora könsskillnader. Bland de manliga lärarna tar över 40 % avstånd från påståendet, men bara drygt 20 % av de kvinnliga, medan knappt 10 % av männen instämmer helt eller delvis mot drygt 25 % av kvinnorna. Hur ser då verkligheten ut? Här verkar de kvinnliga pedagogerna ha viss fog för sin uppfattning. Enligt Skolverkets statistik (www.skolverket.se/statistik, Grundskolan Personal Riksnivå tabell 4 A, läsåret 2007-2008) saknar nästan dubbelt så många av männen pedagogisk högskoleexamen jämfört med kvinnliga anställda (23,5% resp. 12,2 %). Statistiken visar liknande siffror under hela 2000-talet. Det finns inga uppgifter om andelen kvinnor och män med tillsvidareanställning, vilket i dagligt tal brukar kallas fast anställning. När det gäller grundskollärargruppen är det dock ca 90 % som har tillsvidareanställning. För förskolans pedagoger saknas samma statistik. Det finns dock uppgifter om att av totalt 80396 årsarbetare 2007 var knappt 3 % män. Det var 11,6 % av männen och 4,8% av kvinnorna som helt saknade utbildning för arbete med barn (www.skolverket.se/statistik, Förskola Personal Riksnivå Tabell 2A). Även bland förskolans personal tycks det alltså vara mer än dubbelt så stor andel av de män som arbetar som pedagoger som inte har adekvat utbildning.

Läraryrkets status och position i samhället

I det följande presenteras resultatet på frågor som handlar om läraryrkets och lärararbetets status och position i samhället. En klar majoritet instämmer i att läraryrkets status påverkas negativt av den skeva könsfördelningen. Kvinnor lägger något större vikt vid detta än männen, dvs. de lägger större förklaringsvärde vid genusaspekten. Det kan ses som ett uttryck för genusordningens hierarkiska dimension; att det som är kodat som ”manligt”, eller som män gör, är mer värt än det som är kodat som ”kvinnligt” och som kvinnor utför.

De flesta deltagarna menar alltså att det låga antalet män i yrket påverkar statusen negativt. Ett tecken på att ett yrke har låg status är att man inte har möjligheter att påverka sin arbetssituation i någon större utsträckning (ex. Aronsson, 1990). I enlighet med detta borde en förändring mot större andel manliga pedagoger innebära högre status och att yrkeskårens påverkansmöjligheter skulle öka. Vad

tror enkättagarna detta? Ungefär hälften instämmer i påståendet men ungefär en tredjedel av båda könen menar att de inte har någon bestämd uppfattning. Även i denna fråga finns en tendens till att de kvinnliga pedagogerna lägger större vikt vid männens frånvaro än de gör själva.

Tabell 5:2. *Lärares status och position. Procent.*

Påstående i enkäten	Kön	Instämmer inte alls /knappast	Har ingen uppfattning	Instämmer delvis/helt	Ej svar
”Läraryrkets generella status påverkas negativt av att det är få män i yrket”.	Kvinnor	11	11	75	2
	Män	14	12	71	3
”Lärarkårens inflytande över beslut om förskolan/skolan skulle vara större med fler män i yrket”	Kvinnor	13	30	55	2
	Män	15	33	49	3
”Få män i förskolläraryrket ger arbetet med barn/elever lägre status”.	Kvinnor	10	10	78	2
	Män	15	10	72	3

Den tredje frågan behandlar könsfördelningens konsekvenser för synen på arbetet med barn och elever. I den samhällsliga genusordningen, liksom i läraryrkets historia finns som nämnts starka associationer mellan kvinnor och moderskap, mellan kvinnlighet och vård av/arbete med barn och lärararbete. I vad mån anser deltagarna att frånvaron av män de pedagogiska yrkena leder till att arbetet med barn och elever får lägre status? Även här finns stora likheter i svarsmönstret mellan män och kvinnor, och 78% av kvinnorna och 68% av männen instämmer i påståendet. Återigen syns alltså en viss tendens till att kvinnorna betonar betydelsen av mäns frånvaro mer än männen gör, dvs. att de tenderar att lägga mer förklaringsvärde i genusordningens hierarkiska dimension.

Konsekvenser av den könsmissiga fördelningen för pedagoger och barn/elever

Vilka konsekvenser har den könsmissiga fördelningen bland lärarna för manliga pedagoger och för flickor och pojkar? Formuleringen av den första frågan använder begreppet kvinnodominerad miljö, ett begrepp som ofta används i sammanhang där andelen kvinnor är större än andelen män. Ordvalet är dubbeltydigt, eftersom ordet dominans inte enbart för tanken till andelen kvinnor utan också innehåller en maktaspekt och kan implicera att kvinnor också

har större inflytande. En motsvarande fråga om könsfördelningens betydelse för kvinnliga lärare saknades.

Tabell 5:3. *Konsekvenser för manliga lärare och för barn/elever. Procent.*

Påstående i enkäten	Kön	Inst. inte alls/ knappast	Har ingen uppfattning	Instämmer delvis/helt	Ej svar
”Män har svårt att finna sig tillrätta i förskolans/skolans kvinnodominerade miljö”	Kvinnor	27	23	47	3
	Män	33	17	48	3
”Det är ett problem att pojkar saknar manliga förebilder i förskola/skola”	Kvinnor	4	3	90	2
	Män	3	4	91	3
”Det är ett problem att flickor saknar manliga förebilder i förskola/skola”	Kvinnor	6	6	86	2
	Män	4	8	85	3

Knappt hälften av deltagarna instämmer helt eller delvis i påståendet om att män har svårt att finna sig tillrätta i förskolans och skolans kvinnodominerade miljö. Något större andel män än kvinnor tar avstånd från påståendet (33 resp. 27%), vilket å ena sidan kan tolkas som att män lägger mindre vikt vid genus och kön, och å andra sidan som att män svarar mer utifrån egen erfarenhet än utifrån dominerande diskurser; alltså män som finner sig väl tillrätta i sin roll som pedagoger och med sina kvinnliga arbetskamrater.

Ett ofta förekommande ämne i den allmänna debatten rör betydelsen av manliga förebilder. Det visar sig att en överväldigande majoritet av både kvinnor och män anser att det är ett problem att pojkar saknar manliga förebilder i skolan, och nästan lika många ser det som ett problem för flickor. Det är en dominerande uppfattning trots att det saknas entydig forskning på området (Johansson, 2006).

Sammanfattningsvis kan sägas att pedagogernas förhållningssätt till enkätens påståenden avspeglar en genusordning, där det ges högre status och värde till män, det män gör och det som förknippas med maskulinitet. Det finns en betydande konsensus om att få män ger låga löner och låg status. Runt hälften i samtliga grupper tror att fler män skulle ge större inflytande för pedagogerna, vilket innebär att inflytande framstår som i lägre grad könsrelaterat än lön och status. Två påståenden som säger att män har fördelar, orättvist hög lön och

lättare att få fast jobb utan behörighet, ger stora skillnader mellan kvinnliga och manliga lärare. Män anser i mycket lägre grad än kvinnor att genusordningen ger dem fördelar. Att det är svårt för män i kvinnodominerade miljöer anser nästan hälften av pedagogerna. Nästan alla är däremot överens om att bristen på män är ett problem för både flickor och pojkar i förskola och skola.

LÄRARES ERFARENHET AV JÄMSTÄLLDHETSARBETE

I detta avsnitt presenteras resultat på några frågor som behandlar lärares arbete med jämställdhet. Lärargruppen är i tabellen uppdelad i kvinnliga och manliga lärare, och utifrån åldern på de barn och ungdomar de arbetar med. De yngsta barnen tillhör förskolan. Den förskoleklass som de alla flesta sexåringar befinner sig i, intar en särskild position. Det är framför allt förskollärare som är verksamma här, medan förskoleklassen organisatoriskt tillhör grundskolan. Även grundskolelärarna är indelade i efter elevernas ålder.

Den första frågan gäller i vilken utsträckning deltagarna arbetar aktivt med jämställdhetsfrågor i sin dagliga verksamhet. Tabell 4 visar att en majoritet av alla lärare, två tredjedelar eller mer, anser att de arbetat aktivt med jämställdhet i sin dagliga verksamhet. Lärarnas svar ger inte information om på vilket sätt eller hur ofta dessa aspekter involveras i det dagliga arbetet, utan om de anser sig arbeta med jämställdhetsfrågor över huvud taget. Det finns en svag tendens till att fler pedagoger som arbetar med yngre barn anser sig arbeta med dessa frågor än de som arbetar med tonåringar. Kanske ett oväntat resultat, eftersom frågor om kön, identitet och livsstil ofta beskrivs som mest angelägna i dessa åldrar. Manliga lärare beskriver sig som mer aktiva i jämställdhetsarbete än kvinnliga lärare, ett mönster som finns i alla åldersgrupper.

Tabell 5:4. *Andel lärare uttryckt i procent.*

Fråga	Kön	Elevernas åldrar				
		0-5	6	7	10-12	13-16
Andel lärare som anser sig arbeta aktivt med jämställdhetsfrågor	Kvinnor	67	68	69	65	63
	Män	68	72	72	69	66
Andel lärare som deltagit i fortbildning om jämställdhet	Kvinnor	37	33	32	20	22
	Män	41	43	38	31	30
Andel lärare som deltagit i jämställdhetsprojekt	Kvinnor	12	11	12	11	15
	Män	22	31	25	20	22
Andel lärare som anser sig ha god/ganska god kompetens i jämställdhetsarbete	Kvinnor	86	85	84	90	78
	Män	86	86	87	83	85
Andel lärare som anser att krav på att arbeta med jämställdhet har ökat något/mycket	Kvinnor	69	65	60	50	44
	Män	69	61	51	52	54

Lärare för yngre barn säger sig i större utsträckning ha deltagit i fortbildning i fråga om jämställdhetsfrågor och manliga lärare verkar i större utsträckning än kvinnliga ha deltagit i sådan utbildning. Mycket av de satsningar som gjorts för att implementera och stödja jämställdhetsarbete i förskola och skola har skett i form av jämställdhetsprojekt; dvs. mer eller mindre tillfälliga satsningar som tänkes leda till mer långsiktiga förändringar. Andelen manliga lärare som deltagit i jämställdhetsprojekt är eller överstiger en femtedel i alla ålderskategorier, och det är ibland dubbelt så många som de kvinnliga lärarna. Den största andelen finns även här bland manliga lärare i förskoleklass och i grundskolans första studieår.

Det finns ett mönster i ovanstående tre frågeställningar: att andelen män som arbetar med jämställdhet eller deltagit utbildning eller projekt är större än andelen kvinnor. Detta kan förstås som en konsekvens av de manliga lärarnas position i en genusifierad kontext. Manliga lärare, särskilt de som arbetar bland yngre barn, befinner sig i en kontext som är ”kvinnligt” genuskodad och där en överväldigande majoritet av deras arbetskamrater är kvinnor, och kan alltså betraktas som brytare av köns- och genusmönster. Detta kan medföra att de

manliga lärarna är mer benägna att intressera sig för olika aspekter av genusordning. En annan förklaring kan vara att kvinnliga lärare oftare har mer erfarenhet av jämställdhetsfrågor och/eller kunskaper om genusfrågor och därför inte anser att de är i behov av kompetensutveckling för att arbeta med jämställdhet i den dagliga verksamheten.

Denna tolkning överensstämmer dock inte med resultatet i nästa fråga, där den andel av lärare i respektive åldersgrupp som anser sig ha en god eller ganska god kompetens i dessa avseenden redovisas. En överväldigande majoritet av lärarna anser att de har en god eller ganska god kompetens i jämställdhetsfrågor, trots att en betydligt färre sade sig ha deltagit i kompetensutveckling eller i jämställdhetsprojekt. Detta gäller såväl manliga som kvinniga lärare, även om andelarna varierar något mellan könen bland lärare i de äldre studieåren. Hur kan man förstå detta? Det är möjligt, att många lärare anser att de fått tillräckligt med kunskaper och insikter från böcker, media eller från personliga erfarenheter. Det är då också möjligt att deras förståelse av genus och jämställdhet inte baseras på kunskaper från genusforskning utan snarare på ”common sense”-kunskaper. Sådana förståelser kan vara grundade på förgivettaganden och på hegemoniska populära diskurser som ofta betonar könsskillnader och biologiska förklaringar. Det är också möjligt att man underskattar behovet av specifik kunskap som krävs för genomförande av jämställdhetsuppdraget.

Frågor om jämställdhet i förskola och skola har varit ett omdiskuterat ämne de senaste åren. Särskilt i förskolan (SOU, 2006:75) har dessa varit omfattande, och såväl myndigheter som fackförbund har initierat kompetensutveckling och jämställdhetsprojekt. Upplever lärare att detta är ett område där krav och förväntningar på dem förändrats? I tabellen ovan redovisas andelen som svarat ”ökat något” eller ”ökat mycket” på en fråga som handlade om detta. Det verkar som om det är framför allt förskollärare i förskola och förskoleklass som upplever att krav på jämställdhetsarbete har ökat, medan kraven upplevs som mindre bland lärare för de äldre barnen. Det är också värt att notera, att betydligt mindre än hälften av de kvinnliga lärarna för tonåringar menar att kraven ökat.

Sammanfattningsvis kan man se ett genomgående mönster - att förskollärare och lärare i grundskolans första studier genomgående uppvisar högre siffror. Det är möjligt att detta, förutom ett större intresse från pedagoger och större satsningar från myndigheter och fackförbund, också kanske har med olikheter i synen på lärares professionella roll att göra. Kanske finns i större utsträckning en syn som

innefattar moraliska och sociala dimensioner och/eller ett större intresse för värdegrundsfrågor bland pedagoger verksamma bland yngre barn.

ENKÄTKOMMENTARER

Den gemensamma enkäten avslutades med en öppen fråga, där de svarande kunde skriva egna kommentarer och reflektioner till enkäten i sin helhet. 370 deltagare hade svarat på denna fråga. Här presenteras en sammanfattning och analys av svaren. Ett tjugotal av kommentarerna handlar i första hand om enkätens omfattning eller att frågorna var svåra att besvara eller otydligt formulerade. En ganska stor grupp av deltagarna menar att deras svar är ofullständiga eller ovederhäftiga eftersom frågorna inte anknyter till den arbetssituation de har, t.ex. att de inte arbetar i klass, eller att de undervisar i slöjd, bild eller idrott. Flera påpekar att de har arbetat kort tid i sitt yrke eller att könsfördelningen i deras barn- eller undervisningsgrupper är skev, vilket fått konsekvenser för deras svar.

Jämställdhet ett inte relevant område

En stor grupp pedagoger menar, att jämställdhetsfrågor inte är relevanta i deras arbete. Vissa matte/no-lärare liksom lärare i estetiska ämnen menar att jämställdhet inte berör innehållet i deras undervisning eller deras läroböcker. Några lärare i Waldorf- och Montessoriskolor menar att då de inte använder färdiga undervisningsmaterial är frågorna kring läromedel och pedagogiskt material inte relevanta. Pedagogernas uppfattningar om läromedel kan ifrågasättas utifrån den bild som ges i granskningar av deras innehåll (ex. Skolverket, 2006; Staberg, 1992; von Wright, 1996) som visar på att det ofta präglas av ett androcentriskt perspektiv. När det gäller lärare i estetiska ämnen kan det också handla om en snäv tolkning av ordet undervisningsinnehåll. Troligen finns anledning att diskutera jämställdhets- och genusfrågor i samband med musikval, låttexter, musikhistoria och flickors deltagande i pop- och rockvärlden, och i motsvarande sammanhang när det gäller bildundervisningen. Några idrottslärare ger liknande kommentarer, och samma reflektioner gäller även dem. Flera studier har visat att såväl val av aktiviteter, förhållningssätt som normer och ideal i idrottsundervisningen är viktiga att belysa ur jämställdhetsperspektiv (ex. Carli, 2004; Grahn, 2008).

En grupp menar att jämställdhetsarbete inte passar för den åldersgrupp som de arbetar med. Den flesta av dessa är förskollärare, framför allt bland de yngsta barnen. Å ena sidan verkar många förskollärare betona skillnaderna mellan den egna verksamheten och skolan. *Förskolan är en lite annorlunda värld än skolan vad det*

gäller t.ex. jämställdhet, å andra sidan verkar de uppleva sig exkluderade då de uppfattar att enkätens innehåll riktar sig mer mot skolan. Även här tas avsnittet om läromedel och pedagogiskt material upp som exempel. *Vi använder inte så mycket färdiga läromedel (mer än matteböcker) så jag har inte så stor erfarenhet av könsroller etc. i böcker* skriver en förskollärare, en annan: *Våra material består mest i pyssel spel böcker sagor språk motorik.* Sådana pedagogiska material tänktes innefattas i enkätfrågan. En grupp med lärare i år 7-9 menar att innehållet är mer anpassat för en arbets-situation med yngre barn och/eller för klasslärare, men de ger inte uttryck för någon motsvarande frustration. Vissa av dessa kommentarer kan tolkas som relaterade till bristande kunskap och insikt i jämställdhetsfrågor. Sagor och barnböcker kan ju både reproducera och ifrågasätta traditionella könsmonster och ge stoff till samtal och funderingar även bland små barn, och att reflektera över sådana aspekter vid val av böcker, pysselaktiviteter och lekar är förstås mycket relevant för dem som har ansvar för verksamheten med dessa barn.

Det är möjligt att det övergripande innehållet i enkäten kan uppfattas som mer riktat mot skolans verksamhet, och ibland är det uppenbart, att man uppfattar frågorna så. En enkätfråga handlar om bedömning av barns/elevs prestationer. En förskollärare kommenterar: *Frågan är för mig irrelevant ställd, ... Men om frågan handlar om huruvida jag kan bedöma vart barnen är i sin utveckling så är min förmåga att bedöma det mkt god.* En annan förskollärare påpekar: *Förskolans uppdrag är inte att bedöma barnen,* vilket skulle kunna tolkas som att hon inte uppfattar att ständiga bedömningar av barnen och deras utveckling är en integrerad del av förskolans dagliga verksamhet.

Många menar alltså, att frågor om jämställdhet inte är särskilt aktuella eller synliga deras verksamhet. Liknande åsikter har beskrivits i andra kontexter (ex. Magnusson, 1998; Gannerud, 1999; Angervall, 2005). Att det är svårt att upptäcka processer av normalisering och diskriminering i den egna vardagen har visats också när det gäller t.ex. etnicitet och heteronormativitet (ex. Lahdenpärä, 1997; Reimers & Martinsson, 2008). Bristande kunskaper om genusfrågor vara en förklaring till sådana uttalanden, men de kan också ses som en konsekvens av olika motståndsstrategier. En sådan strategi har betecknats som *ogiltigförklaring*, dvs. att man tar avstånd från att jämställdhetsfrågor över huvud taget har relevans. De kan också ses som exempel på *dubbla normsystem*, dvs. att man i princip anser att jämställdhetsfrågor är viktiga men värjer sig mot konkreta åtgärder eller mot att tolka den egna verksamheten ur ett genus- eller jämställdhetsperspektiv (Hedlin, 2006; Egeland, 2001). Samtidigt, och som en aspekt av detta, kan sådana kommentarer relateras till en nyliberal individualiseringsdiskurs, som betonar

individualitet och nedtonar betydelsen av olika kategoritillhörigheter för såväl enskilda individer som samhället i stort (jfr Hjalmarsson, 2009).

Jämställdhet i arbetsituationen

De flesta kommentarerna handlade om jämställdhetsarbete med barn och elever, men några gäller jämställdhet på arbetsplatsen och i relationer till kollegor. Några påpekar, att det saknas jämställdhetsplaner på skolan, eller att de sällan diskuteras. Flera kvinnliga deltagare påpekar, att de har svårt att svara på frågorna, eftersom de aldrig har arbetat tillsammans med manliga kollegor: *Under mina 18 år som jag arbetat som lärare har jag bara arbetat med kvinnor, förutom en manlig vikarie som var otroligt mesig och slutade snart.* Här finns uppfattningen att både kvinnor och män måste vara närvarande för att jämställdhetsvärderingar skall vara av betydelse på en arbetsplats. Flera forskare (ex. Hirdman, 2001; Wahl, 1996) har dock visat att enkönade arbetsplatser ofta är starka arenor för genuskonstruktion. Flera påpekar att enkätfrågorna, och arbetet med att besvara dem, har väckt tankar och reflektioner och därmed har bidragit med inspiration till diskussioner på arbetsplatsen.

Jämställdhetsmål och jämställdhetsbegrepp

Några deltagare reflekterar kring begreppen jämställdhet och jämställdhetsarbete. Vissa menar att de aldrig diskuterar jämställdhetsfrågor, andra att de alltid försöker arbeta med jämställdhetsaspekter för ögonen i det dagliga arbetet. En deltagare menar, att jämställdhetsarbetet varit för fokuserat på planer, dokument och utredningar och efterlyser tydliga krav och konkreta handlingsplaner. Flera lyfter fram betydelsen av att skolledningen är intresserad och drivande i arbetet, så att detta inte i första hand bedrivs av enstaka eldsjälar. När så är fallet, kan det leda till att engagemanget bland de övriga blir svagt.

När det gäller synen på jämställdarbetets mål och utgångspunkter, så finns uttryck för såväl särarts- som likhetstänkande. Ett exempel på det förra, finns i följande kommentar, som också visar en essentialistisk syn: *Fysiologiska/biologiska skillnader består i 100 000 år. Det är bara att acceptera i stället för att försöka starta ett könskrig!* Även mer nyanserade kommentarer bygger på ett särartstänkande: *Jag är emot tendensen att ett kön skulle vara bättre/sämrre. Heller talar jag utifrån olika-perspektivet. Olika: men ändå så lika... Vi bör VÄRDERAS lika, men har rätt att vara olika.* Andra påpekar att tänkande i köns kategorier är något de vill komma ifrån, eftersom *individuella skillnaderna kan vara stora inom samma kön, till och med större än mellan elever av olika kön,* vilket kan ses som uttryck för ett likhetsperspektiv. Man vill se till individen, snarare än till könstillhörighet, och ett sådant fokus på individen och

dess möjligheter ses som ett mål: *På vår skola försöker vi möta personen - alla människor är olika och bemöts därför utifrån vem hon/han är.*

Det är uppenbart att innebörden av begreppet jämställdhet inte är självklar för alla (jft Wernersson, denna volym). Flera vidgar diskussionen till att handla om kategorier som klass och etnicitet: *Är det underförstått att frågan gäller manligt/kvinnligt eller kan det röra svenskar/invandrare, rika/fattiga, intelligenta/ointelligenta?* Ytterligare några menar att jämställdhet mellan förskollärare och lärare är viktigare än mellan kvinnliga och manliga lärare, vilket pekar på att innebörden inte är given. Flera kommentarer nämner skolans värdegrund. En informant skriver att hon vill att eleverna ska bli *"vana"* vid det som är *annorlunda, lär sig att acceptera varandras olikheter, vare sig det handlar om genusfrågor, människor med handikapp (!), interkulturella frågor, frågor rörande klasskillnader etc.*

Att frågor om jämställdhet och genus kan uppfattas som kontroversiella av både pedagoger och föräldrar framgår också. Några har mött protester från föräldrar när det gäller jämställdhetsfrågor och en ser *jämställdhet som en "het potatis" båda bland barn och föräldrar. ... Tjejer jag hade blev mkt starka och pojkeföräldrar anklagade oss lärare för att hålla på med något "jävla experiment vi hade lärt oss på lärarutbildningen"*. Ett fåtal lärare uttrycker negativa åsikter, som att *jämställdhet har blivit en klyscha*, eller till och med: *Skicka inte mer sån här skit hit!*. Någon tycker att det *känns som feministisk front valt ut frågorna*. Betydligt fler uttrycker positivt intresse för jämställdhetsfrågor och för jämställdhetsarbete i förskola och skola och efterlyser mer utbildning och mer kunskap: *Har länge tyckt att det är så extremt viktigt och intressant med genusperspektiv i pedagogiken, men det är svårt att veta var man ska vända sig för att få mer kunskap*. Likaså efterfrågas större intresse från skolledning och kommun (jfr Edström, denna volym).

Slutligen finns några kommentarer som beskriver pedagogernas upplevelser av förändring när det gäller jämställdhetsaspekter i arbetet. Det handlar dels om förändringar i upplevelser av barn och elever: *Under mina 10 år som lärare har tjejer blivit tuffare och bättre på att ta för sig. Det är fortfarande en lång väg att gå men det har hänt saker*, (jfr Holm, denna volym) och dels om förändringar i förutsättningarna för jämställdhetsarbetet: *.. läromedel, debatter, läroplaner och andra dokument har ju ändrat sin inställning och insett att det måste jobbas på och förändras ur ett jämställdhetsperspektiv. Tidigare poängterades det inte på samma sätt.*

NÅGRA SAMMANFATTANDE KOMMENTARER

Framställningen har försökt ge en inblick i några aspekter av lärares syn på kön, genus och jämställdhet, och deras erfarenheter av jämställdhet i yrkesrollen och jämställdhetsarbete i den pedagogiska verksamheten. Det visar sig en övergripande överensstämmelse i pedagogernas uppfattningar i alla frågor, oavsett kön eller verksamhet, vilket kan ses som en konsekvens av den övergripande genusordningen i samhället, där mäns närvaro och det som förknippas med maskulinitet ges högre status och värde. Men det finns också några intressanta resultat som framstår som motsägelsefulla. Det verkar som om kvinnliga lärare lägger större vikt vid genusaspekter och betydelsen av kön vid lönevillkor och tjänstetillsättningar, medan män tonar ner dessa, framför allt när det gäller frågor om att deras eget kön medför privilegier. Samtidigt är det fler män som anger att de arbetar med jämställdhetsfrågor eller har deltagit i fortbildning och jämställdhetsprojekt, vilket borde innebära att de också skulle ha större kunskaper om genusordningen och dess konsekvenser. En stor majoritet av både manliga och kvinnliga pedagoger anser att de har god kompetens när det gäller jämställdhetsfrågor. När det gäller svaren på den öppna frågan, visar sig emellertid stora brister i medvetenheten om i vilka sammanhang dessa kan vara relevanta, t.ex. när det gäller ämnen, åldersgrupper och innehåll i läromedel. Dessutom visar många kommentarer på bristande kunskap om begreppets innebörd och innehåll. Den största enigheten bland deltagarna gäller behovet av manliga förebilder i skolan, trots att ingen entydig forskning påvisat detta, och trots att forskning visat, att lärarens kön verkar av ringa betydelse för barn och elevers resultat. I stället framhålls, den professionella kompetensen som avgörande för pedagogernas professionella verksamhet (SOU 2006:75).

REFERENSER

- Angervall, Petra. (2005). *Jämställdhetsarbetets pedagogik: dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet*. Göteborg studies in educational sciences, 230. Göteborg:Univ.
- Arnesen, Anne-Lise, Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet. (2004). *Travelling discourses on gender and education. Confusions and complexities of politics, ideas and 'facts'*. Paper presented at ECER Sept. 22-25, 2004, University of Crete.
- Aronsson, Gunnar. (1992). Handling och kontroll. I Gunnar Aronsson & Hans Berglind (Red.). *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.
- Ashley, Martin & Lee, John. (2003). *Women teaching boys: Caring and working in primary school*. Stoke on Trent, UK och Sterling, US: Trentham Books.
- Borgnakke, Karen. (2006.) Professionaliseringens könsdiskurs. *Nordisk Pedagogik*, 26(4) s. 246-57.

- Brüde Sundin, Josefin. (2007). *En riktig rektor: om ledarskap, genus och skolkulturer*. Linköping studies in pedagogic practices, 3. Linköpings universitet.
- Carli, Barbro. (2004). *The making and breaking of a female culture: the history of Swedish physical education 'in a different voice'*. Göteborg studies in educational sciences, 203. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Drudy, Sheelagh. (2005). *Men and the classroom: gender imbalances in teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Drudy, Sheelagh. (2007). Gender Balance/Gender Bias: Teaching, Teacher education and Professionalism in Changing International Environments. Paper presented at Gender and Education conference, Dublin, March 28-30
- Egeland, Cathrine. (2001). Bergsklätterskan och de militanta lesbiska feministerna. Om könsbarriärer och jämställdhet inom akademien. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 1-2001, s. 53-67.
- Epstein, Debbie. (1998). *Failing boys?: issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla. (1993). *"Där de härliga lagrarna gro": kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914*. Stockholm: Tiden.
- Gannerud, Eva. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg studies in educational sciences, 137. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gannerud, Eva. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker: ett genusperspektiv på lärares arbete*. IPD-rapporter, 2003:04. Göteborg: Inst. för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Gannerud, Eva & Rönnerman, Karin. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete*. Göteborg studies in educational sciences, 246. Göteborg: Univ.
- Goodson, Ivor. (2003). *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change*. Maidenhead: Open. Univ. Press.
- Grahn, Karin. (2008). *Flickor och pojkar i idrottens läromedel: konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen*. Göteborg studies in educational sciences, 264. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hedlin, Maria. (2006). *Jämställdhet – en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Hirdman, Yvonne. (2001). *Om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hjalmarsson, Maria. (2009). *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar*. Göteborg studies in educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, Ann-Sofie. (2008). *Relationer i skolan: en studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9*. Göteborg studies in educational sciences, 260. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Jakobsson, Ann-Katrin. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv: en studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg studies in educational sciences, 146. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis,
- Johansson, Helena. (2006). *Brist på manliga förebilder. Dekonstruktion av en föreställning och dess praktik*. Skriftserie 2006:4. Göteborg: Institutionen för socialt arbete.
- Jones, Dave. (1995). Stadsskollärarens genealogi. I K. Hultqvist & K. Petersson (Red.). *Foucault - namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS.
- Lahdenpää, Pirjo. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolvårigheter: en textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Studies in educational sciences, 7. Sthlm: HLS.
- Magnusson, Eva. (1998). *Vardagens könsinnebörder under förhandling: om arbete, familj och produktion av kvinnlighet*. Umeå : Umeå universitet.
- Mahony, Patricia, Menter, Ian & Hextall, Ian. (2004). Threshold Assessment and performance management: modernizing or masculinising teaching? *Gender and Education*, 16(2): s.131-149.
- Martinsson, Lena & Reimers, Eva (Red.). (2008). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- Noddings, Nell. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Nordberg, Marie. (2006), Barn och ungas livsvillkor och identitetsskapande; om kön, sociala ordningar och pojkars maskulinitetsskapande praktiker. Bilaga till Skolverket *Könskillnader i utbildning och utbildningsval*, Rapport nr 287.
- Ringrose, Jessica. (2007). Complicating post-feminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality. *Gender and Education*, 19 (4) 471-490.
- Schånberg, Ingela. (2004). *De dubbla budskapen: kvinnors bildning och utbildning i Sverige under 1800- och 1900-talen*. Lund: Studentlitteratur.
- Shaw, Jenny. (1995). *Education, gender and anxiety*. London: Taylor & Francis.
- Skelton, Christine. (2002). The 'Feminisation of Schooling' or 'Remasculinising' Primary Education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), pp. 77-96.
- Skolverket. (2006). *I enlighet med skolans värdegrund?: en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*. Skolverkets rapport 285. Stockholm: Fritze.
- Skolverket. (2006). *Könskillnader i utbildning och utbildningsval*. Rapport nr 287. Stockholm: Fritze..
- SOU (2006): *Jämställdhet i förskolan: om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. 2006:75. Stockholm: Fritze.

- Staberg, Else-Marie. (1992). *Olika världar, skilda värderingar : hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 32. Umeå: Univ.
- Svensson, Allan. (2002). *Den sociala snedrekryteringen till högskolan – när uppstår den?* IPD-rapport 2002: 10. Inst. för pedagogik och didaktik, Göteborg.
- Thornton, Mary & Bricheno, Patricia. (2006). *Missing men in education*. Stoke on Trent, UK and Sterling, US: Trentham Books.
- Vogt, Franziska. (2002). A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education* (14) 3, 251-64.
- Wahl, Anna. (1996). Företagsledning som konstruktion av manlighet. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 17:1, s. 15-29
- Willis, Paul E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wright, Moira von. (1999). *Genus och text : när kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?* Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- www.scb.se/templates/tableOrChart_28336.asp 22 april 2008
- www.skolverket.se/statistik, Grundskolan Personal Riksnivå tabell 4 A, läsåret 2007-2008
- www.skolverket.se/statistik, Förskola Personal Riksnivå Tabell 2 A).

KAPITEL 6

FÖRÄNDRADE KRAV I LÄRARYRKET?

*Maria Hjalmarsson
Göteborgs universitet*

Detta kapitel fokuserar aspekter av förändring i läraryrket. Såväl erfarenhet som nationell och internationell forskning ger vid handen att yrket förändrats över tid, men gäller det yrket som helhet eller bara vissa dimensioner? Är upplevelserna bland lärare desamma, oavsett kön eller vilken typ av kommun lärarna arbetar i? Syftet med den här texten är att försöka ge några svar på frågorna ovan.

Texten disponeras enligt följande: Inledningsvis ges en kort presentation av delar av nationell och internationell forskning som visar på förändringar i läraryrket och hur dessa påverkar lärarna och deras arbete. Främst riktar sig forskningsöversikten mot övergången från ett centraliserat till ett decentraliserat styrsystem för skolan och vad denna förändring genererat för läraryrket. Vidare presenteras några tendenser som framkommit genom analyser av projektets enkätstudie. Bilden som framträder ur enkätstudien relateras också till mönster som genererades ur analys av en intervjuer med lärare.

SKOLA OCH LÄRARARBETE UR SAMHÄLLSPERSPEKTIV

Lärares arbete är beroende av de idéer, värderingar och samhällsförhållanden som är tongivande vid en viss tid. I offentliga dokument (t ex SOU 1997:121) understryks ofta att lärares arbete är en central samhällelig angelägenhet och betydelsefullt för ett lands framtid. Att skolan är ett politiskt och ideologiskt viktigt område märks bl.a. genom att alla partier visar den stort intresse och att den ges betydande utrymme i massmedia. Skolan har också en speciell ställning genom att alla har erfarenheter av den, många både som elever och som föräldrar, och därmed synpunkter på den. Detta är en inramning som präglar lärares arbete.

Lärararbetet och dess villkor

Skola och undervisning är en social kontext, vars verksamhet påverkas av centrala och lokala styrdokument, utifrån kommande organisatoriska regler, politiskt bestämda ekonomiska villkor och det lokala samhällets sociala strukturer. Innehållet i verksamheten formas också av samspelet mellan elever och lärare. De konkreta verksamheterna kan se mycket olika ut och för de enskilda individerna kan samma klassrum upplevas olika. Många som studerat lärares arbete (t ex Goodson & Hargreaves, 1996; Rhöse, 2003), har betonat sammanhangets betydelse. Arfwedson (1994) liknar den enskilda skolan vid en ”minikultur” eller ”subkultur”, formad av närsamhällets, personalens, föräldrarnas och elevernas historia och aktuella situation.

Genom bland annat skollag och läroplan verkar alla lärare i viss mån under gemensamma villkor, men organisation och praktik kan ändå variera. Läraryrket i Sverige har till exempel länge varit konstruerat så att arbete i skolans lägre år innebär långvariga kontakter med en och samma elevgrupp, och med klassföreståndaransvar. Sådana villkor ger lärare förutsättningar att genom nära relationer till eleverna bygga upp en personlig auktoritet och möjlighet att påverka utifrån emotionella band. Lärarens yrkesutövning får därmed en grund i känslomässiga förhållanden som närts genom långvarig kontakt (se t ex Gannerud, 1999).

En förändrad övergripande organisation ändrar villkoren för utveckling av lokala miljöer. Kommunaliseringen av skolan under 1990-talet kom att innebära att lönesättningen för lärarna decentraliserades, vilket ledde till att variation i löner mellan lärare och kommuner ökade (se t ex Gustafsson, 2006). En kunskapsöversikt av Gustafsson & Myrberg (2002) visar att kommunaliseringen även i andra avseenden har lett till att skillnaderna mellan olika kommuners skolor har tilltagit. En period med snäva ekonomiska förutsättningar har på många håll lett till minskning av antalet specialutbildade kuratorer, psykologer och speciallärare, samtidigt som antalet elever som fått neuropsykiatriska diagnoser har ökat markant.

Lärararbetets dimensioner

Gannerud (1999) beskriver lärararbetet i följande dimensioner: Den *pedagogiska-didaktiska dimensionen* är relaterad till innehåll, arbetssätt och arbetsmetoder, planering och genomförande, medan den *sociala dimensionen* omfattar arbetsuppgifter som anknyter till relationer, till elever i grupp, till elevers föräldrar och kollegor. Den *emotionella dimensionen* innefattar även den relationer, men främst till

den enskilda eleven. Den *administrativa dimensionen*, slutligen, rymmer praktiskt organisationsarbete.

Enligt Gannerud är dimensionerna ovan möjliga att särskilja endast på ett analytiskt plan. Lärarens samspel med kollegor och elever i det vardagliga arbetet aktualiserar vanligen flera dimensioner. De är ömsesidigt överlappande och klara gränser dem emellan låter sig inte fastställas. Likafullt kan någon eller några dimensioner ha större utrymme eller större påverkan än andra. Ett exempel ger Gannerud (2003), som använder *relationella praktiker* som benämning på sådana handlingar hos läraren, som syftar till att skapa förutsättningar för gemenskap och gemensamma upplevelser, och därigenom en positiv stämning i gruppen. En sådan grund beskrivs av Hargreaves (1994) som avgörande då lärare många gånger har en mängd sociala och beteendemässiga problem bland eleverna att ta itu med innan själva undervisningen kan komma igång. Day (2004) skriver fram omsorgsriktade relationer mellan elever och lärare som fundamentala för framgångsrik undervisning och lyckosamt lärande. Omsorg¹³ kräver, menar Day, såväl personliga som professionella investeringar i klassrummet. Lärare riskerar därmed att bli sårbara, personligen och professionellt, då varma relationer till eleverna kan äventyra lärarens förmåga att disciplinera dem.

Från centralisering till decentralisering

I en statlig utredning om skolfrågor i en ny tid (SOU 1997:121) diskuteras förändringar i villkoren för lärares auktoritet. För några årtionden sedan, menar man, bar läraren med sig skolans självklara myndighet, dess traditioner och dess oskrivna och skrivna regler i mötet med eleverna. Skolinstitutionens auktoritet och legitimitet, dess självklara tradition, fungerade som draghjälp för läraren. Av många olika skäl har skolan inte längre denna auktoritet, vilket påverkar också lärarens position gentemot elever och föräldrar.

Förändringar i svensk utbildningspolicy under tidigt 1990-tal har, som beskrivits ovan, gått i riktning mot ökad lokal autonomi. Dessa förändringar inkluderar ett skifte från centralism (dominerande statlig kontroll) till decentralism (domine-

¹³ Day (2004) använder begreppet "caring" som här fritt översatts till "omsorg". Begreppet omsorg beskrivs av Gannerud & Rönnerman (2006) i relation till begreppet lärande, men de ses inte som kompatibla. Omsorg hävdas vara knuten "till läraren/pedagogen och hennes görande och varande. Det handlar om hennes förhållningssätt, om omhändertagande och om att vara goda sociala modeller men också om ansvar för att utveckla personlighet, egenskaper, värden och förhållningssätt hos barnen" (s. 39). Lärande beskrivs som "en aktivitet och en process hos barnen/eleverna, medan den aktivitet, process, som är bunden till läraren är i stället ansvaret för att skapa möjligheter för barns lärande" (s. 39).

rande lokal kontroll). Den tidigare regel- och centralstyrda verksamheten i skolan innebar troligen större trygghet för läraren, som hade kurs- och timplaner att följa. Samtidigt var lagarbete ovanligt och lärarna kunde därigenom arbeta individuellt efter egna principer. Yrkesrollen var tydligare i konturerna eftersom arbetsuppgifterna var klart uttalade. Lärargärning är inte längre lika rollbestämmd utan i högre grad personlig (Ahlstrand, Carlsson, Hartman, Magnusson, Naeslund, & Rannström, 1996). Förändringarna under de senaste decennierna förefaller dock inte ha gått entydigt i en riktning.

Förändringen mot dagens decentraliserade, mål- och resultatorienterade styrning av skolorganisationen inkluderade reformering av grundskolans läroplan 1994. Decentraliseringens grundläggande idé vilar på förtroende för att lärare är villiga och kapabla att utveckla skolan. I SOU (1997:121) uttrycks bekymmer för att traditionen i lärares arbete vacklar, som ett resultat av en mer övergripande samhällsutveckling, samtidigt som staten överlämnar ansvaret för skolans arbete till den lokala nivån. Lärares arbetsuppgifter blir breddade och förändrade genom decentraliseringen. De nya styrdokumenterna får dock implikationer i huvudsak för lärares arbete utanför själva klassrumssituationen. Nya arbetsuppgifter handlar bl a om uttolkning av mål, lokal skolutveckling, gemensamt arbete med lokala arbetsplaner, utvärdering och bedömning, diskussion med andra om meningen i och resultaten av skolans inre arbete. Decentraliseringen är alltså inte oproblematiske, men kan förstås som en strategi att möta förändring och möjliggöra förnyelse (Lindensjö & Lundgren, 2000). Den innebär bl a större möjligheter att lokalt välja vägar för att uppfylla kraven och nå målen.

I Lpo 94 och Skolverkets kursplaner finns mål att förhålla sig till och sträva mot, men Lpo 94 saknar konkreta beskrivningar av undervisningens innehåll och metoder (SOU 1997:121). Läroplanen som gäller för grundskolan (Lpo 94) är uppdelad i följande huvudområden: normer och värden, kunskaper, elevernas ansvar och inflytande, skola och hem, övergång och samverkan, skolan och omvärlden, bedömning och betyg samt rektors ansvar. Inom respektive område fastslår läroplanen mål som skolan ska sträva efter att eleverna uppnår. För huvudområdet kunskaper preciserar läroplanen även mål som skolan är skyldig att se till att alla elever når upp till. Målen skall förankras på gräsrotsnivå genom att pedagogerna själva är aktiva i arbetet med de lokala arbetsplanerna.

Intensifiering i lärararbetet

Whatever else might be said about teaching, few would disagree that the nature and demands of the job have changed profoundly over the years. For better or worse, teaching is not what it was (Hargreaves, 1994, s. 117).

Ovan har beskrivits hur villkoren för lärargärningen och skolans funktion i samhället har omvandlats. Arbetet innefattar idag hela skolans verksamhet, från planering till utvärdering, inklusive hantering av ekonomi och administration. Den enskilda elevens progression och lärande ska följas och alltmer individualiserad undervisning ska förenas med gemensamma diskussioner, flerstämmighet och värdegrundsarbete.

Lärares ansvarsområden beskrivs således vara mycket omfattande. Kontakten med kollegor och elevers föräldrar tar allt större plats i läraruppdraget. I läroplanen (Lpo 94) poängteras vikten av att skolans personal och elevernas föräldrar samarbetar. Läraren ska ”samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling, och hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iakttä resppekt för elevens integritet” (Lpo 94, sid. 16). I nationell forskning (t ex Persson & Tallberg Broman, 2002) beskrivs att problem med gränsdragning mellan lärare och elevers föräldrar kan uppstå. I internationell forskning hävdar t ex Shaw (1995) och Miller (1996) att lärare går in i rollen som ställföreträdande förälder eller ”kvasi-förälder”.

Det intensifierade lärararbetet innebär, menar Hargreaves (1994), att lärare måste hantera större press och rätta sig efter en rad förutsättningar som i värsta fall är försämrade. Tid för samarbete med kollegor är knapp, hävdar Day (2004). Det mesta arbetet där lärare deltar med arbetskamrater innefattar möten som behandlar praktiska och organisatoriska frågor. I Lindqvist (2006) påvisas stora skillnader i hur lärare hanterar kollisionen mellan det oavslutade arbetet och intensifieringen. Somliga lärare reagerar på yttre förändring med passivitet, medan andra navigerar sig fram på ett kreativt vis.

Ifråga om omfattningen av förändringen är forskare, enligt Hargreaves (1994), relativt ense. Däremot är frågan om förändringens innebörd mer omtvistad. Två motstridiga uppfattningar handlar om professionalisering kontra intensifiering. Handlar det om en ökad professionalism till följd av en vidgad lärarroll eller har lärararbetet snarare deprofessionaliserats genom intensifiering?

Sammantaget kan sägas att internationell forskning visar en trend i hela västvärlden som innebär att lärares arbete har intensifierats och blivit alltmer mångfacetterat genom ett decentraliserat styrsystem för skolan. Det betyder att det blir allt svårare att ge entydiga svar på vad det kan betyda att vara lärare. Rhöse (2003) poängterar att faktorer som den lokala traditionen, närsamhället och det övergripande skolsystemet inverkar starkare på lärare och skolverksamhet. Därmed blir det svårt att resonera om den svenska skolan som ett enhetligt fenomen.

RESULTAT

Ovan har en bild av förändringar, i Sverige och internationellt, inom läraryrket presenterats. Nedan kommer jag, med hjälp av projektets lärarenkät (bilaga 1) att beskriva hur lärare själva ser på förändring relativt en rad aspekter i yrket. En intervjustudie genomfördes 2004 bland lärare för barn i åldrarna 7- 9 år. Teman som dessa lärare i tagit upp i intervjuerna har omformats till enkätfrågor, vilket betyder att enkätens innehåll är utformat ur ett lärarperspektiv. Genom att ställa frågorna till en större grupp slumpmässigt valda lärare blir det möjligt dels att göra systematiska jämförelser mellan olika lärarkategorier, dels att få en bättre uppfattning om hur generaliserbara resultaten är.

I de här presenterade analyserna ingår närmare 600 lärare för elever i samma ålder som intervjustudiens lärare, dvs. barn som är mellan 7 och 9 år¹⁴. Kvinnors och mäns svar jämförs, liksom lärare som arbetar i olika typer av kommuner¹⁵. (För tekniska detaljer om analysen se bilaga 6:1.)

En fråga som ställdes i enkäten var: ”Har kraven i läraryrket förändrats sedan du började arbeta?”. Här har lärarna tagit ställning till en rad påståenden om olika aspekter i yrket. För att få större överskådlighet och en bild av de mönster som svaren bildar har påståendena grupperats med hjälp av faktoranalys¹⁶. Tre grup-

¹⁴ Enkätstudien besvarades av 1716 lärare i förskola, förskoleklass och grundskola. I de här texten fokuseras endast lärare för barn 7-9 år. Undersökningen genomfördes som en postenkät med två påminnelser. I syfte att kunna dra ett urval från populationen skapade SCB en urvalsram som avgränsar, identifierar och möjliggör en koppling till objekten i populationen. Ytterligare information om variabler, sekretess och bortfall finns hos författaren.

¹⁵ Jämförelser görs av lands-/glesbygdskommuner respektive övriga kommuner. En glesbygdskommun karaktäriseras av att den har mindre än 7 invånare per kvadratkilometer och mindre än 20 000 invånare. Övriga kommuner är indelade i tre grupper där den ena omfattar mindre än 12 500 invånare, den andra inkluderar mellan 12 500-25 000 invånare och den tredje har över 25 000 invånare (www.scb.se/081007).

¹⁶ Faktoranalys är en metod där olika aspekter grupperas efter vilka svarsmönster som finns i materialet. Den här sortens analys är användbar i försök att förklara korrelationen, samvariationen,

per (faktorer) av påståenden formades då. Påståendegrupperna har getts benämningar som så nära som möjligt skall spegla deras innehåll. I faktorerna ingår delvis aspekter som kan tyckas malplacerade, som om de inte riktigt hör hemma på sin plats. Därför ska nämnas att de olika aspekterna har olika stark "laddning", eller annorlunda uttryckt, att de har en mer eller mindre given placering i aktuell faktor. Nedan presenteras innehållet i de tre påståendegrupperna

Grupp 1, *social kompetens*, omfattar följande aspekter:

- ...att ändra planering efter oförutsedda händelser
- ...att kunna hantera konflikter i barn/elevgruppen
- ...att kunna skapa motivation
- ...att ha goda kunskaper om grupprocesser
- ...att avläsa barnens/elevernas sinnesstämningar
- ...att kunna skapa arbetsro i gruppen/klassen
- ...att lära barnen/eleverna att arbeta självständigt och i grupp
- ...att kunna skapa trygghet och positivt klimat
- ...att bidra till barnens/elevernas självförtroende

Grupp 2, *inflytande, jämställdhet och mångfald* innehåller:

- ...att ha goda föräldrakontakter
- ...att kunna samarbeta med alla arbetskamrater
- ...att arbeta för hela förskolans/skolans utveckling
- ...att hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna
- ...att skapa jämställdhet i barn-/elevgruppen
- ...att beakta barnens/elevernas och föräldrarnas rätt till inflytande

Grupp 3, *kunskap och bedömning*, innehåller:

- ...att ha goda ämneskunskaper
- ...att ha goda kunskaper om barns utveckling
- ...att använda många olika arbetssätt/metoder

mellan ett större antal observerade variabler, med hjälp av ett mindre antal bakomliggande tänkta variabler, faktorer. Faktoranalys möjliggör en dels en begränsning av antalet variabler och dels att materialet görs lättare att tyda. Metoden används främst inom samhälls- och beteendevetenskaperna men även inom andra områden (Bryman & Duncan, 1990).

...att bedöma barnens/elevernas prestationer

För varje påstående/aspekt har uppgiftslämnarna markerat ett av följande fem alternativ: Minskat mycket, minskat något, är samma, ökat något samt ökat mycket. I redovisningen har de båda svarsalternativen minskat mycket och minskat något slagits samman, liksom alternativen ökat något och ökat mycket. Detta har gjorts i syfte att öka överskådligheten.

I följande text presenteras analyser av huruvida det finns några skillnader i de tre ovan angivna faktorerna, när aspekter som kön eller typ av kommun (övriga kommuner respektive lands-/glesbygds kommun) tas i beaktande.

Jämförelser mellan kvinnliga och manliga lärare

En aspekt av lärarprofessionens genusordning är i vilken utsträckning kvinnliga och manliga lärare påverkas av och upplever förändringarna på samma eller olika sätt. I detta avsnitt görs därför jämförelser av hur kvinnor och män upplever förändrade krav i läraryrket. Denna sorts jämförelser har varit tämligen frånvarande i tidigare forskning om förändringar i läraryrket. I det följande diskuteras de olika påståendegrupperna var och en för sig. Samtliga tabeller som diskussionen bygger på presenteras i bilaga 6:1.

Tabell 6:1. *Kvinnors och mäns upplevelse av ökade krav inom de tre påståendegrupperna. Andel som angett ganska eller mycket ökade krav.*

	Social kompetens	Inflytande, jämställdhet och mångfald	Kunskap och bedömning
Kvinna	48 %	53%	35%
Man	40%	46%	34%

Mellan var tredje och varannan lärare i den studerade gruppen upplever ökade krav. Bland både kvinnor och män är det inom området ”inflytande, jämställdhet och mångfald” som flest, c:a hälften tycker att kraven ökat. Genomgående är det något större andel bland kvinnor än bland män som upplever ökade krav.

Närmare hälften av de kvinnliga lärarna uppfattar höjda krav inom området ”social kompetens” och även bland männen är det ganska många (två av fem) som gör en sådan värdering. En större andel män än kvinnor menar att kraven är desamma eller att de minskat mycket/något sedan de började arbeta som lärare. I intervjustudien uttryckte sig kvinnor och män på likartade sätt om arbetets sociala dimensioner. De verkade vara ense om att de sociala inslagen i yrket har

ökat över tid. Vissa tycktes dock mena att det var på den egna arbetsplatsen/skolan som kraven ökat snarare än en generell förändring. Det fanns heller inga påtagliga skillnader i vad de syftade till när de talade om ”det sociala”. Både kvinnor och män avsåg ibland elevens totala situation, såväl i skola som hem. Oro i elevgrupper, problem i elevers hemmiljö och relationer till elever och föräldrar var sådana teman som lärarna tog upp. Däremot fanns i intervjuerna tendenser till skillnader mellan könen då det främst var männen uppehöll sig vid att tala om arbetets sociala dimensioner. En tolkning kan vara att flera av dem tidigare arbetat med äldre barn och att omsorgsaspekter där möjligen inte var lika påtagliga. En annan tolkning är att de mött uttalade förväntningar från både skolledning och föräldrar på sin roll i elevgrupperna, som handlar om att ”hålla ordning” och skapa ro, och att de därför särskilt reflekterat över hur de i sin lärarroll ska bete sig i relationer till elever. Det framgick att vissa inte alls ville utöva den form av ledarskap som bygger på att bete sig på ett sätt som överensstämmer med stereotypen om en ”riktig man”.

Även när det gäller aspekter av *”inflytande, jämställdhet och mångfald”*, anser kvinnorna i högre grad än männen, att kraven har ökat något/mycket. Mer än varannan kvinna anger detta svarsalternativ, medan knappt varannan man gör en motsvarande skattning. Att andelen lärare som gjort en sådan värdering är hög är måhända inte helt överraskande. Frågor om jämställdhet och kulturell- och social mångfald har varit mycket aktuella under senare år. Dessa teman var mycket framträdande även under intervjustudien. Det torde delvis ha att göra med att två av de skolor som ingår i studien är belägna i etniskt segregerade områden. Beroende på konflikter och oroligheter i världen, kommer ibland ”nya grupper” till Sverige och till landets klassrum. Enligt de intervjuade lärarna kan placeringar av nya elever ske hastigt. Vissa av dessa barn saknar tidigare erfarenhet av skolgång. Vissa elever är också vana vid andra auktoritetssystem än de som präglar den svenska skolan. Lärarna använde ofta uttryck som ”i sådana här områden”/”i sådana här skolor” som för att beskriva hur det är att arbeta i ett område präglat av många nationaliteter i befolkningen, hög arbetslöshet och stor omflyttning. Uttrycken preciserades inte utan att jag frågade efter det, lärarna verkade se det som allmänt känt ”hur det är” i liknande områden.

Påståendegruppen/faktorn *”inflytande, jämställdhet och mångfald”* inkluderar också föräldrars rätt till inflytande. De intervjuade lärarna skildrade att föräldrakontakter kan vara svåra att hantera, dels genom att man har olika språk och dels skillnader i normer mellan hem och skola. Flera lärare beskrev att många föräldrar med annan etnisk bakgrund än svensk var passiva och ointresserade av

sina barns skolgång. Andra såg det omvänt, som att föräldrarna var nöjda och kände tillit till lärarens förmåga och arbete och därför inte direkt försökte påverka verksamheten. Det ska även nämnas att lärare i dag har att ”bryta ner” läroplanens strävande- och uppnåendemål i lokala arbetsplaner. Möjligen innebär det att lärarna mer påtagligt brottas med frågor som jämställdhet och inflytande, relaterat till den egna elevgruppen, idag än innan decentraliseringen av skolan. Innebörden i jämställdhetsbegreppet tolkas olika bland lärare (se Wernersson, denna volym) och dessutom kan det ses som ideologiskt laddat.

När aspekter i yrket knutna till ”*kunskap och bedömning*” fokuseras försvinner olikheterna i upplevelser mellan kvinnor och män. En av tre, oberoende av kön, uppfattar att kraven har ökat något eller mycket. En betydande majoritet (60 %) av såväl kvinnliga som manliga lärare uppfattar att kraven är desamma som när de började arbeta som lärare. Det är alltså de krav som rör ”kunskap och bedömning” som lärarna upplever ha förändrats minst. Även denna tendens överensstämmer med de uppfattningar som intervjustudiens lärare uttryckte. Någon menade att det är slitsamt att i undervisningssituationen ”vara i direkt-sändning”, men diskuterade inte utifrån upplevelser av förändring. Flera lärare uttryckte att arbetet med individuella utvecklingsplaner (IUP) tog mycket tid och energi, men det var inte själva bedömningen av elevers kunskap och färdigheter som var problemet, utan det administrativa pappersarbetet som sådant.

Sammanfattningsvis är resultatbilden genomgående den samma i intervju- och enkätstudierna när det gäller vilka aspekter av läraryrket som man upplever har förändrats. De ökade kraven gäller främst olika aspekter av den sociala kompetensen i lärararbete. Att kunna hantera jämställdhet, mångfald och inflytande kan kanske också ses som en form av social kompetens. Enkätstudien visar att en större andel av de kvinnliga lärarna uppfattar förändring, men relationerna mellan de olika aspekterna av yrket är det samma för båda könen. Notera skall att det i enkätstudien inte är mer än hälften av lärarna som anger att de upplevt en förändring.

Jämförelse mellan lärare i olika typer av kommuner

I det här avsnittet görs jämförelser mellan lärarna som är verksamma i olika typer av kommuner. En uppdelning har gjorts mellan lands-/glesbygdskommuner och övriga kommuner. Syftet med dessa jämförelser är att undersöka om demografiska faktorer har betydelse för genusordningen, eftersom det i intervjustudien visade sig att den typ av område som skolorna är belägna i hade betydelse för lärararbetets karaktär och lärarnas upplevelser. I följande text presenteras varje

påstående-grupp för sig. (Se bilaga 6:1 för en mer detaljerad bild av hur lärarnas uppfattningar fördelar sig i de olika svarsalternativen).

Tabell 6:2. *Lärares upplevelse ökade i lands-/glesbygdskommuner respektive övriga kommuner. Andel som angett ganska eller mycket ökade krav. Procent.*

	Social kompetens	Inflytande, jämställdhet och mångfald	Kunskap och bedömning
Lands- /glesbygds kommuner	48	50	38
Övriga kommuner	44	52	33

På det hela taget är skillnaderna mellan de två grupperna av kommuner inte så stora. Lärare i lands-/glesbygd uppfattar, i något högre grad än kollegorna i övriga kommuner, att krav i yrket som relaterar till *”social kompetens”* har ökat något/mycket sedan de började arbeta som lärare. Medan nästan varannan av lands-/glesbygdens lärare anger detta svarsalternativ, står två av fem kollegor i övriga kommuner för denna uppfattning. Skillnaden mellan grupperna är alltså liten. Förändrade krav relaterade till aspekter i yrket som t ex att kunna skapa motivation, trygghet och arbetsro uppfattas alltså relativt likartat bland lärare oavsett i vilken typ av kommun de arbetar i.

I fråga om aspekter i yrket som anknyter till *”inflytande, jämställdhet och mångfald”* visar sig ungefär hälften av lärarna i båda kommungrupperna uppleva att kraven har ökat. Oavsett i vilket typ av kommun man arbetar är det i denna faktor som flest upplever en ökning av kraven. Det är något förvånande att skillnaderna i uppfattningar mellan de jämförda lärargrupperna är så pass små. Lärarna i stads-kommuner, som sannolikt i högre grad än kollegorna på landsbygden i sin praktik möter sociala och kulturella olikheter, skulle kunna antas uppleva betydligt större och tilltagande krav på att hantera aspekter av *”inflytande, jämställdhet och mångfald”*. Sådan var tendensen bland de intervjuade lärarna, som arbetar i en svensk storstad. Flera av dessa lärare använde till exempel elevers *”kultur”* som förklaring till att kvinnliga och manliga lärare ibland bemöts olika av elever.

Ett par lärare med annan etnisk bakgrund än svensk såg sig själva som mycket betydelsefulla i mötet mellan *”vi”* och *”dom”*. De menade att de kan hantera *”de andras”* föräldrar på ett vis som en etniskt svensk lärare inte kan göra. Erfarenheter av att ha lämnat sitt ursprungsland ansågs vara en faktor som skapade gemenskap. Att lärare med annan etnisk bakgrund än svensk ser sig som viktiga

förebilder eller rollmodeller har även tidigare beskrivits i nationell forskning (se t ex Bredänge, 2000, Jönsson & Rubinstein Reich, 2007). Å andra sidan, om lärarna i stadskommunerna har en större vana av att arbetet har en sådan prägel, har de möjligen även en större erfarenhet av och beredskap inför dessa dimensioner i verksamheten. Samtidigt ska påpekas att faktorn ”inflytande, jämställdhet och mångfald” även innefattar exempelvis elevers och föräldrars rätt att påverka och utöva inflytande, liksom lärarens förmåga att skapa jämställdhet i barn-/elevgruppen. Sådana aspekter torde vara relevanta att förhålla sig till för lärare rent generellt, oavsett hur elevunderlaget ser ut i fråga om t ex etnisk mångfald.

”Kunskap och bedömning” har redan beskrivits som den faktor där lärarna, upplever den jämförelsevis minsta ökningen av krav. Knappt två av fem lärare i lands-/glesbygd uppfattar att kraven har ökat i förhållande till ”kunskap och bedömning” sedan de började arbeta som lärare. Bland kollegorna i stadskommunerna gör en tredjedel en sådan skattning. Skillnaden mellan kommungrupperna är störst i denna faktor. De intervjuade lärarna arbetar alla i en svensk storstad, men är verksamma i områden som är socialt och kulturellt olika. Inga noterbara skillnader relaterade till område fanns där i lärarnas uppfattningar om förändrade krav. Inte någon av intervjupersonerna tog upp bedömning av elevers prestationer som ett bekymmer. Däremot uppehöll sig lärarna i de segregerade områdena i hög grad kring bedömning av elevers kunskaper genom de nationella proven för elever i skolår 5. Flera menade att det var orättvist och orimligt att eleverna på de skolorna ska göra dessa prov, därför att de har varit i Sverige för kort tid för att ha en möjlighet att nå godkänt resultat. Det kan också sägas att i värderingen av sitt eget yrkeskunnande, satte lärarna högst tilltro till sin ämneskompetens, medan de var mer osäkra på kompetens knuten till aspekter av inflytande från elever/föräldrar och elever av olika social och kulturell bakgrund.

Sammanfattningsvis pekar alltså studien på att lärarkåren oavsett kön och var de arbetar har en liknande upplevelser av förändrade krav i yrket. Genomgående för både intervju- och enkätundersökningen är att många lärare upplever att en större etnisk variation i elevgruppen och krav på social kompetens i olika former har lett till ökade krav. Det är något vanligare bland de kvinnliga lärarna att uppleva ökade krav.

REFERENSER:

Ahlstrand, E., Carlsson, G., Hartman, S.G., Magnusson, A., Naeslund, L. & Rannström, A. (1996). Teacher Knowledge Development in a Social and Individual Context.. I M. Kompf, R.W., Bond, D. Dworet, & T. Boak.

- Changing Research and Practice. Teachers' Professionalism Identities and Knowledge.* London. Washington, D.C: Falmer Press.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare: Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning.* (Didactica 3). Stockholm: HLS Förlag.
- Bredänge, G. (2000). *Interkulturell kompetens i skolan. Utvärdering av ett EU-projekt för invandrade personer intresserade av att arbeta med barn och ungdomar.* IPD-rapporter nr 2000: 22. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Bryman, A. & Duncan, C. (1990). *Quantitative data analysis for social scientists.* London, New York: Routledge.
- Cowley, K. (1995). Teacher autonomy under siege? I J. Bell, (Ed.). *Teachers talk about teaching. Coping with change in a turbulent time.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching.* London, New York: Routledge Falmer.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: Om kvinnliga klasslärares liv och arbete.* Göteborg Studies in Educational Sciences, 137. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete.* IPD-rapporter nr 2003:04. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg Studies in Educational Sciences, 246. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Goodson, I.F. (1996). *Att stärka lärarnas röster. Sex essäer om lärarforskning och lärarforskarsamarbete.* Didactica 5: GLS Förlag.
- Goodson, I.F. & Hargreaves, A. (1996). Teacher Development and Educational Change. I I.F. Goodson, & A. Hargreaves, *Teacher Development and Educational Change.* London, Washington, D.C: Falmer Press.
- Gustafsson, J-E. (2006). *Barns utbildningssituation: bidrag till ett kommunalt barnindex.* Stockholm: Rädda Barnen.
- Gustafsson, J-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt.* Kalmar: Skolverket.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work culture in the postmodern age.* London: Cassell.
- Jönsson, A. & Rubinstein Reich, L. (2007). *Invandrade lärares arbetssituation och läraridentitet – efter fyra år som lärare i den svenska skolan.* Educare, Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning.* Stockholm: HLS Förlag.
- Lindqvist, P. (2006). *Lärares förtroendearbetstid.* Forskarutbildningen i pedagogik. Lärarutbildningen. Malmö högskola.

- Lortie. (1975). *Schoolteacher. A Sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Miller, J. (1996). *School for Women*. London: Virago.
- Persson, S. & Tallberg Broman, I. (2002). Det är ju ett annat jobb. Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. I *Pedagogisk forskning i Sverige*, årgång 7, (4), 257-278.
- Rhöse, E. (2003). *Läraridentitet och lärararbete. Fem livsberättelser*. Karlstad University Studies 2003:32.
- SCB. (2005). *Teknisk rapport för undersökningen "Jämställdhet i skolan"*.
- Shaw, J. (1995). *Education, gender and anxiety*. London: Writers and Readers.
- SOU (1997:12). *Skolfrågor. Om skola i en ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU (1997:118). *Delade städer: underlagsrapport från Stadskommittén*. Stockholm: Fritze.
- Stukát, S. (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 121. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

BILAGA 6:1

Tabell 1. *Antalet kvinnliga och manliga lärare för elever 7-9 år*

Stratum	Antal
Kvinnliga lärare	436 (74%)
Manliga lärare	152 (26%)
Totalt	588 (100%)

Tabell 2. *Antalet lärare för elever mellan 7-9 år i lands/
glesbygdskommuner respektive övriga kommuner*

Stratum	Antal
Lärare i lands-/glesbygdskommuner	241 (41%)
Lärare i övriga kommuner	347 (59%)
Totalt	588 (100%)

Tabell 3. *Kön relativt de tre faktorerna*

Faktor	Kön	Minskat mycket/ något	Är desamma	Ökat något/ mycket
Social kompetens	Kvinna (422)	1%	51%	48%
	Man (149)	3%	57%	40%
Inflytande, jämslällldhet och mångfald	Kvinna (420)	1%	46%	53%
	Man (149)	2%	52%	46%
Kunskap och bedömning	Kvinna (422)	5%	60%	35%
	Man (149)	6%	60%	34%

Tabell 4. Typ av kommun relativt de tre faktorerna

Faktor	Kommun-typ	Minskat mycket/ något	Är desamma	Ökat något/ mycket
Social kompetens	Lands/glesbygds kommun (237)	2%	50%	48%
	Övriga kommuner (334)	2%	54%	44%
Inflytande, jämslällldhet och mångfald	Lands/glesbygds kommun (235)	1%	49%	50%
	Övriga kommuner (334)	2%	46%	42%
Kunskap och bedömning	Lands/glesbygds kommun (237)	5%	57%	38%
	Övriga kommuner (334)	5%	62%	33%

KAPITEL 7

FÖRÄNDRADE GENUSMÖNSTER I GRUNDSKOLANS LÄSEBÖCKER

*Angerd Eilard
Malmö högskola*

BAKGRUND

Under de senaste decennierna har samhället förändrats i rask takt, globalt såväl som lokalt. Gränser i tid och rum har på olika sätt med teknologins hjälp utplånats, vilket i sin tur innebär nya villkor och möjligheter för arbete, familjeliv och identitetsskapande. Innebörden i begrepp som kön och familj har därmed förändrats, och nya eller hybrida identiteter, familjekonstellationer och genusuttryck har blivit synliga, inte minst i skolorna. Icke desto mindre talas det om vissa elever och/eller elevgrupper på sätt som tenderar att reducera dem till stereotypa kategorier (Gruber, 2007), vilket oavsett om det handlar om kön, sexualitet, etnicitet, nationalitet eller klass, riskerar att leda till ett snävt och fastlåst ”vi och dom”-tänkande. Vi-perspektiven kopplas till en normerande livsstil medan annat ses som avvikande. Ett sådant synsätt, som lär oss hur såväl flickor och pojkar som barn med olika bakgrund är och ser ut, kan även (re)produceras i skolans texter, som kan inkludera, marginalisera eller utesluta de olika elevgrupperna.

I detta kapitel¹⁷ ges utifrån ett genusperspektiv en bild av tidstypiska föreställningar om barn och familj i ett drygt 60-tal läseböcker som sedan år 1962¹⁸ har använts i den svenska grundskolan. Syftet är att beskriva hur våra samhällspositioner som barn, kvinnor och män av olika etnisk härkomst har framställts i skolans texter samt hur representationerna har förändrats eller inte förändrats under det senaste halvsekle. Samtidigt uppmärksammas barn- och familje-

¹⁷ Kapitlet grundar sig i avhandlingen *Modern, svensk och jämställd – Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007* (Eilard, 2008) som har skrivits inom ramarna för det nationella forskningsprojektet *Förändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning. Policy, perspektiv och praktik*.

¹⁸ Året har valts då grundskolans första läroplan (Lgr62) trädde i kraft år 1962.

konstruktionerna som i olika grad sammanvävda av bl.a. genus, etnicitet och generation. Begreppet generation har valts för att beskriva barndom i förhållande till en hittills normerande vuxenordning, på ett sätt som matchar genusbegreppets sätt att belysa förhållandet mellan könen (se t.ex. Halldén, 2007; Alanen, 2001).

Det som i det här avseendet gör läseböcker och skolböcker överlag till intressanta undersökningsobjekt, är att de såsom pedagogiska texter är särskilt framtagna för att användas i skolan (jfr Selander, 1988, 1996; Jackson & Gee, 2005). De är produkter av samspelande politiska, kulturella, individuella och ekonomiska processer, men när de läses i en skolkontext tenderar de vanligtvis att uppfattas som neutrala och ”objektiva” (Thavenius, 1995). Läseböckerna kan visserligen betraktas som ett mellanting mellan vanliga barnböcker och pedagogiska texter, men detta kan också inom skolans ramar tänkas förstärka deras osynligt fostrande funktion. Bortsett från de enskilda vuxna författarnas egna barndomsminnen, sociala och kulturella bakgrund samt rådande ideologi och tidsanda, påverkas läseböckernas innehåll av läroplanernas riktlinjer och förlagens marknadsstrategier, och de konsumeras som delar av det totala mediebruset, där kulturellt präglade värdehierarkier styr våra tolkningar. Även om en enskild läsebokstext bara är en del i det vardagliga multimodala textflödet, får skolan här en avgörande roll genom möjligheten att antingen förstärka eller kontrastera och utmana det hegemoniska bruset.

I resten av kapitlet ges först en kort beskrivning av den teoretisk-metodologiska ramen för den undersökning (i Eilard, 2008) som ligger till grund för kapitlet och därefter redovisas resultatet i form av en beskrivning av de genusmönster som kommer till uttryck i de analyserade läsebokstexterna, vilket ger läsaren en överskådlig bild av hela perioden. Noteras ska emellertid att den gjorda avgränsningen innebär att mycket har utelämnats och kapitlet får alltså inte ses som en heltäckande bild av läseböckernas innehåll. Det avslutas med en diskussion kring de tendenser som synliggörs.

TEORI OCH METOD

Läseböckerna i undersökningen betraktas som exempel på de tidiga skolårens läromedel och i förlängningen som en del av innehållet i undervisningen. Texterna ses som multimodala sociala konstruktioner av det omgivande samhället inklusive dess normer, ideal och värderingar. Detta betyder att både den tryckta texten och illustrationerna räknas som text. Text och bild ses då som

skilda textuella uttryckssätt eller modaliteter¹⁹, vilka tillsammans utgör och analyseras som samverkande delar av en (multimodal) helhet, såsom också läsaren tar del av dem (jfr Kress & van Leeuwen, 2001). De resultat som presenteras här, har alltså genererats ur både text och bild, ibland som komplement till varandra, andra gånger i kontrast. Vidare innebär utgångspunkten ovan även att texterna i sin tur är (re)producenter av rådande samhällsideal (Jfr Selander, 1988; 1996). Alla texter ses som delar av en specifik samhällskontext och ett ömsesidigt historiskt förlopp, där texterna formas av men också är med och formar historien (Svensson, Josephson & Selander, 1996). Ett sådant synsätt kan idag sägas vara allmänt vedertaget inom pedagogisk forskning och grundar sig ytterst i att man inom samhällsvetenskaperna under senare decennier har kommit att se språket som medskapare av våra världsbilder. Språket ger den fysiska verkligheten dess specifika betydelse och bevarar samtidigt vissa identiteter och maktstrukturer (Alvesson & Sköldborg, 1994). Det är med hjälp av språket som vi generaliserar, kategoriserar och strukturerar verkligheten, och därigenom tillskriver varandra de sociala positioner som vi känner igen oss själva och andra i.

Det är denna ömsesidighet mellan språk/text och samhälle som gör det möjligt och meningsfullt att studera utvecklingen avseende de aktuella aspekterna i de analyserade läsebokstexterna. Genom att koppla detaljer i textstrukturen²⁰ till företeelser och förhållanden i den samtida omvärlden, och därefter spåra dem bakåt i tiden till motsvarande historiska texter och/eller strukturer synliggörs historiens betydelse i nuet, t.ex. hur samtida underordningsmekanismer som femininering och infantilisering är en konsekvens av historien. Det historiska perspektivet underlättar då förståelsen av samtiden, medan nutidsaspekten innebär att analysens utgångspunkter också finns i samtiden. Detta sätt att tydliggöra språkets och texternas roll och funktion då det gäller våra föreställningar om världen och oss själva är i princip vad som brukar gå under benämningen *diskursanalys*. Diskursanalysen kan beskrivas som en form av textanalys, vilken metodiskt synliggör den världsbild och de kunskapsideal som ligger till grund för en enskild texts representationer, samt hur textens omtalade objekt och subjekt positioneras i förhållande till omvärldens etablerade strukturer. I föreliggande fall

¹⁹ Begreppet *modalitet* känns igen från grammatiken och används av den kritiske lingvisten och diskursanalytikern Norman Fairclough (1995; 2003) för att beskriva en texts varierande uttryckssätt, inte bara med hjälp av de modala hjälpverben som tänkt, önskat, faktiskt osv., utan även t.ex. såsom explicit/implicit eller formellt/informellt tilltal. I detta sammanhang kan alltså även text och bild ses som skilda modaliteter.

²⁰ I kapitlet illustreras denna koppling av utrymmesskäl endast i ett citat och ett par bildexempel från läseböckerna. För en mer detaljerad analys se Eilard (2008).

har inspirationen hämtats i en kombinerad nutidshistorisk eller genealogisk (se t.ex. Foucault, 1984; Beronius, 1991; Hultqvist & Peterson, 1994) och kritisk (se t.ex. Fairclough 1995; 2003) ansats, vilket riktar blicken mot texternas potentiella inflytande på vårt tänkande.

Sociala och kulturella förändringar i samhället speglas i interrelationen mellan kön, klass/ethnicitet och generation (jfr Aries, 1982; Gittins, 2004), vilket utgör bakgrund till det inledningsvis antydda s.k. *intersektionella* perspektivet med ursprung i feministisk och postkolonial teori (se t.ex. de los Reyes, Molina & Mulinari, 2003; de los Reyes & Mulinari, 2005). Detta är som framgår i Weiner & Öhrn (denna volym) ett relativt eftersatt forskningsområde då det gäller svensk skolforskning. Den feministiska infallsvinkeln behövs för att kunna ange ramarna för den historiskt specifika genusstrukturen, medan den postkoloniala, som motvikt till texternas västerländska perspektiv, belyser hur eurocentriska (patriarkala och heteronormativa) diskurser på olika sätt skapar ”vi och dom”-konstruktioner på en symbolisk nivå (jfr Eriksson, Eriksson Baaz & Thörn, 1999). Intersektionaliteten belyser det komplexa samspelet mellan dessa och andra parallella hierarkier på mikronivå, och hur de om vartannat förstärks och/eller försvagas av makronivåns inflytande, så att enskilda subjektskonstruktioner i olika utsträckning normaliseras och/eller marginaliseras (jfr Yuval Davies, 2005). Detta bidrar till att synliggöra (re)produktionsprocesser av kön och ethnicitet i läsebokstexterna parallellt genom att texternas barn och vuxna gestaltas som i olika grad maskuliniserade, femininiserade och etnifierade, vilket i sin tur positionerar dem som i olika grad inkluderade, alternativt marginaliserade och uteslutna ur texterna (jfr Knudsen, 2006). Detta synliggör också i kombination med det nämnda diskursanalytiska perspektivet hur ramarna för vad som anses normalt, tillåtet och accepterat bibehålls genom konsensus och/eller successivt utmanas och förskjuts, vilket då utmynnar i variation och förändring.

LÄSEBÖCKERNAS INNEHÅLL

I själva analysen utgick jag alltså från mönster jag funnit i ett par samtida läsebokstexter, vilka sedan lokaliserades bakåt i tiden, även om jag här liksom i avhandlingen har valt att redovisa resultaten ”baklänges”, i form av en omvänd genealogi som börjar i de äldsta texterna. Resultaten framställs vidare i en struktur som i princip överensstämmer med de olika läroplansperioderna (se utförligare resonemang i Eilard, 2008, s. 58-60, 73-75).

1960-talet – 1962 års läroplansperiod

Under periodens början, på 1960-talet, möts läseboksläsaren av en patriarkal genusdiskurs, som producerar en bild av den borgerliga familjen. Mannen (pappan) i vit skjorta och slips är familjeförsörjare, kvinnan (mamman) en prydlig husmoder och barnen lydiga och väluppfostrade. Gränserna och hierarkierna är tydliga, såväl mellan könen och deras respektive ansvarsområden, som mellan vuxna och barn och mellan nationerna. Inom sina respektive ansvarsområden är båda föräldrarna överlägsna i förhållande till barnen, och i skolan är läraren (”fröken” på ett ibland upphöjt katederpodium med pekpinnen i hand) en tydlig auktoritet. Längst ned i familjehierarkin finns flickan (jfr Westö, 2007). Andra nationaliteter beskrivs som exotiska eller primitiva människor i fjärran länder, långt bortom Sveriges gränser. Det handlar om inflytande från koloniala och rasistiska diskurser, som fram till denna tid inte var anmärkningsvärda. I läseböckerna producerar de ”nationalkaraktärer” eller nationella stereotyper såsom ”negern”²¹, indianen, ”orientalen” och därutöver även ”lapparna”.

Man kan i de här läseböckerna tala om enhetliga konventionella diskurser (Fairclough, 1995) dvs. i princip samma diskurser som tycks ha artikulerats i läseböckerna årtiondena dessförinnan, även om det redan nu finns tecken som antyder en ny ordning, t.ex. en pojkflicks- och en stadsflickeflickgestalt och en töntig mansfigur. Eftersom vi idag vet att det i samhället under denna tid artikulerades nya diskurser, vilka ifrågasatte den dittills rådande kunskapssynen, moralen och samhällets formella auktoriteter, kan man anta att eftersläpningen i läseböckernas diskurser beror på institutionell tröghet, bortsett från att de flesta böcker som användes under den här perioden faktiskt hade utgivits redan under det föregående decenniet.

1970-talet – 1969 års läroplansperiod

På 1970-talet blir de nya diskurserna synliga i läseböckerna. Det som märks allra tydligast är den nya jämställdhetsdiskursen, som nu har skrivits fram i läroplanen (Lgr69) och i andra politiska dokument (jfr Wernersson samt Tallberg Broman, denna volym). Den producerar främst den nye ”mjukismannen” och den könsneutrala flickan, samt återkommande till synes medvetet omvända könshierarkier i både text och bild. Skillnaden mellan de politiskt korrekta formuleringarna och den mer omedvetna kvardröjande strukturen, då gamla och nya diskurser artikuleras parallellt eller överlappande, blir uppenbar i en negativ markering av mäns könsgränsöverskridande såväl som i andra dubbla, kontrasterande och/eller

²¹ ”Negern” används t.ex. som illustration till bokstaven N *Första boken* (Byttner et al, 1967, s. 33).

inkonsekventa budskap. Flickorna förefaller stärkta i sina nya roller, medan det motsatta tycks gälla för männen, som när de träder in på tidigare kvinnliga domäner och hjälper till med bak, matlagning och barnpassning, närmast förlöjligas.

Om man uppehåller sig vid skärningspunkten kön/generation, kan man konstatera att den unga generationen, och alltså inte minst flickorna, framställs som allt mer frimodig och självständig jämfört med tidigare böcker, och äldre kvinnor som oberoende och handlingskraftiga, medan ”den nye mannen” närmast infantiliseras. Här kan man notera att det icke desto mindre är maskulinitet som i grunden värderas högst, trots att det yttligt sett förs in mjuka feminina ideal i diskurserna.²² Anammandet av maskulinitet förefaller lyfta och stärka flick- och kvinnokonstruktionerna, medan det motsatta alltså gäller för feminina värden och männen.

Då det gäller barn och vuxna tycks hierarkierna, om man jämför med äldre tiders läseböcker, raserade och det ges uttryck för en demokratisk familjediskurs. I hemmet såväl som i skolan framställs barnen som jämlika med vuxna och delaktiga. Fröken står inte längre vid en upphöjd kateder, utan befinner sig nu mitt i barngruppen, bland och tillsammans med dem. Vidare framträder en solidarisk erkännandediskurs, vilken skapar subjekt i form av funktionshindrade barn, adoptivbarn, fattiga människor i andra delar av världen och, för första gången, ett invandrat barn i det svenska klassrummet. Ur ett internationellt perspektiv är konstruktionen av det fattiga tredjevärlden-subjektet helt dominerande. Värmående lekande eller hobbyutövande nordiska/västerländska barn kontrasteras mot världens fattiga barn och synliggör det svenska 1970-talet i form av solidarisk välfärdspatriotism (jfr Tallberg Broman, denna volym). Socialrealistiska fotografiska skildringar ersätter alltså de rasistiska stereotyperna, men återskapar också det imperialistiska perspektivet i ny form. Socialrealismen ger sig även till känna i ett barnperspektiv, i barnporträtt där barnen själva är berättarna, samt i ett begynnande arbetarklassperspektiv.

²² Begreppen maskulinitet och femininitet ska här inte betraktas synonymt med traditionell kvinnlighet och manlighet, utan snarare som praktiker vilka utförs i större eller mindre utsträckning av alla människor (jfr Butler, 1990). Som sådana har de kommit att kopplas till män/manlighet respektive kvinnor/kvinnlighet och därmed i enlighet med dominerande kulturbundna värdehierarkier värderas i olika hög grad under vissa tidsperioder eller beroende på kulturellt sammanhang.

1980-talet – 1980 års läroplansperiod

De undersökta läsebokstexterna från början av 1980-talet domineras av arbetarklasskildringar. Den borgerliga familjen tycks vara ”ute”. Mer eller mindre social-realistiska skildringar beskriver i stället höghus- och arbetarklassmiljöer, den jämställda styvfamiljen samt även fortsättningsvis den fattiga världens allra fattigaste invånare. Detta producerar, sannolikt i kontrast till ett välmenande solidariskt inkluderande syfte, förutom då det gäller arbetarklass som alltså tillfälligtvis är läseböckernas självklara utgångspunkt, ett bristperspektiv. De subjekt som i sin tur skapas av detta är problematiska och utstötta individer, ”stackare”, så till exempel de fattiga samt invandrare och andra nykomlingar i klassen. Barnperspektivet, vilket framställer barnen som allt mer självständiga, kompetenta och delaktiga (jfr Lgr80) utvecklas och blir successivt allt påtagligare. Inneboende i den dittills om än tillfälligt förändrade strukturen var för övrigt vid periodens början arbetarklassnormer, könsneutralitet och mjuka manliga ideal (jfr Wernersson, denna volym).

Från andra delen av 1980-talet sätter emellertid nyliberalismen, med dess fokus på individualisering och den enskilda individen²³, sina spår i texterna, vilket bl.a. märks i att de könsneutrala barngestaltningarna redan har börjat avta samt i att en traditionell men outtalad klassdiskurs återkommer. Hädanefter kommer barnen i läseböckerna (åter) att konstrueras som ”riktiga” flickor och pojkar. Det handlar egentligen både då det gäller genus och etnicitet om att gamla diskurser, med rötter i biologiska särartsdiskurser (jfr Nordberg, 2005), återkommer och i texterna framstår som ”nya”. För flickornas del innebär det att de successivt kommer att positioneras inom ramarna för det som har kommit att benämnas den heterosexuella matrisens (Butler, 1990) normerande vuxna kvinnlighet och för pojkarnas del att mjukheten består, men att konstruktionerna för att balansera femininiteten samtidigt tillförs en rejäl portion ”traditionell pojkighet”. Femininitet och maskulinitet knyts alltså åter tydligt till kvinnliga respektive manliga gestalter. Både pojkar och flickor uppehåller sig hädanefter vid sitt utseende, och det heterosexuella (vuxen)spelet, där parrelationen blir ett ideal, kommer i allt högre grad att finnas med i skildringarna som en del av de unga barnens vardag, under den här perioden främst i form av klassiska heteroromantiska diskurser.

²³ Individualismen som ideal kan ses som en konsekvens av (det nyliberala) marknadsekonomiska tänkandet (Alexandersson & Mårdén, 1997, s. 31). Jfr begreppet *individorienterad diskurs* i Edström (denna volym).

I mitten och under senare delen av decenniet utkommer ett par nya individualiserade läseboksserier, där samma bok ges ut i ett par tre olika svårighetsgrader. Det intressanta är att denna kunskapshierarki på olika sätt då har matchats mot samhällshierarkin. I den ena bokserien, vilken är namngiven efter tre barn, har den lättlästa boken riktats till och namngivits efter arbetarklasspojken i texten, den medelsvåra har flickans namn och hon kommer från en småföretagarfamilj. Den svårlästa boken, slutligen, är konstruerad och namngiven efter akademikerbarnet i texten, en pojke, som för övrigt delvis förlöjligas genom ett avvikande utseende. Han är rundlagd och har små runda glasögon. Denna konstruktion kan ses i relation till den antipluggpojkkultur som beskrivits i dagens skola (jfr Phoenix, 2003) och återkommer i senare perioder läseböcker (jfr Gannerud samt Weiner & Öhrn, denna volym). Den andra likartade bokserien finns i två versioner, också de namngivna efter barnen i texten i fråga, en lättläst version med flickans namn och en svårläst, namngiven efter textens pojke.

Åren runt år 1990 – skolans kommunalisering²⁴ och marknadfiering

Parallellt med det tilltagande barnperspektivet har skildringarna blivit allt mer humoristiska eller med en litteraturvetenskaplig terminologi ironiska (se t.ex. Nikolajeva, 2002). Det kan i kontrast till klassisk hjältedyrkan beskrivas som en form av realism, där de litterära figurerna gestaltas som vanliga dödliga människor med alla sina mänskliga skavanker. Den här realismen övergår ibland i parodi, vilket kan tolkas som både humor och satir, och bl.a. ses som ett försök att möta barnen på deras nivå eller som ett uttryck för det lustfyllda lärandet (jfr Lpo94). Omkring år 1990 tycks det ha nått sin höjdpunkt. I en av de analyserade läseboksserierna har barnen helt tagit kontrollen i eller över berättandet och de vuxna tycks ha retirerat. Det kompetenta barnet är ett faktum, men ”lustmänniskan” har samtidigt ersatt ”pliktmänniskan”, vilket blir ett symboliskt uttryck för hur modernistiska ideal har ersatts av postmodernistiska. Livet är en fest – eller en parodi.

Det heteronormativa budskapet finns som ett mantra i bakgrunden. Kvinnorna och flickorna gestaltas som starka, initiativtagande individualister, men förlöjligas om den osynliga genusgränsen överträds för mycket. Pojkarna och männen framställs som svagare och mer beroende, och därmed i individualismens tidevarv såsom ganska töntiga. Till exempel har huvudpersonen – som för första gången är en ensam pojke – hela tiden en flickvän vid sin sida. Denna tidvis

²⁴ Jfr Hjalmarsson, (denna volym).

starka flickgestalt, som vid ett tillfälle dessutom kommer från ett annat land, befinner sig visserligen i närheten av huvudpersonsstatus, men främst så i egenkap av pojkens partner. Ur ett genusperspektiv är detta ganska anmärkningsvärt då läseböckerna, med undantag av antologierna²⁵, dittills har haft både en pojke och en flicka som huvudpersoner. I en annan samtida läsebok är det också fortfarande så, och dessutom skildras då två vitt skilda familjer. Den boken ger för övrigt uttryck för en mer nyanserad form av realism, som varken kan kallas socialrealism eller ironi/satir. Pojken kommer från det som kan beskrivas som en etniskt svensk medelklasskärnfamilj, medan flickan lever med sin mamma i det som kan tolkas som och kallas en ensamstående eller separerad etnisk hybridfamilj. Pappan bor i Italien. Detta dubbla perspektiv ger på många sätt den här boken en föredömlig utgångspunkt, om det inte vore för ett förekommande internationellt perspektiv som i hög grad knyter an till en överlägsen biståndsdiskurs med koloniala rötter. Den uttrycks t.ex. i ett kapitel som utspelar sig i Etiopien, där läsaren får möta landets fattiga barn, men också huvudpersonen och henne faster som representant för en utlandsstationerad senmodern västerländsk ”koloni”. På samma sätt som flickans familj kan ses som en symbol för ett nytt utvidgat medelklassperspektiv och den pågående internationaliseringsprocessen, där Sverige blir en del av det nya Europa, handlar det här inte enbart om Sveriges, utan om Europas och västvärldens överlägsenhet i förhållande till resten av världen (jfr Hall, 1992).

Åren runt millennieskiftet – 1994 års läroplansperiod

I de läseböcker som har utkommit och används under den innevarande läroplansperioden (Lpo94), både förstärks och förändras de hittills funna diskurserna. Vuxen/barn-relationerna präglas av jämlikhet och barnen skildras som initiativrika och kompetenta. Mammorna är delvis upptagna med karriär och självförverkligande, medan papporna inte sällan är de som (då mammorna är bortresta) ”servar” barnen och t.ex. tar hand om morgonruljansen. Ett framträdande drag i denna periods böcker är ett än tydligare gestaltandet av det heterosexuella spelet och det därmed förknippade parrelationsidealet. Den heteronormativa tvåsamheten förefaller i detta avseende ha ersatt (kärn)familjen som ideal, och kan på olika sätt ses i relation till individualism, ensamhet och/eller osäkerhet i det samtida samhället. I synnerhet flickorna skildras inte sällan som små tonåringar, intresserade av kläder, disco samt att ”bli ihop” med någon av det motsatta könet. De är oftast starka, självständiga och initiativ-

²⁵ Ofta har det handlat om ett syskonpar. I antologierna har detta uppvägts av balans mellan de olika berättelserna, där en flicka är huvudperson i någon och en pojke i en annan.

tagande och uppmanas på detta vis att anpassa sig till vuxenvärlden. Pojkarna däremot är mest barn, som sparkar boll eller leker med lego, och tillåts alltså vara både barnsliga och pojkiga. ”Läsebokspojken” förefaller därmed vid en tillbakablick mer oförändrad än ”läseboks flickan”.

I synnerhet i en av de senaste böckerna i undersökningen ges det utrymme för ett pojkperspektiv, som kan tänkas vara orsakat av varningsropen i samhället då det gäller pojkars skolsituation (se t.ex. Björnsson, 2005) samt för en jämställdhetsdiskurs som förespråkar en mjuk feminin maskulinitet. Visserligen är pojken då, också här, ensam huvudperson, med en flickvän implicit kopplad till sin sida. Detta är i all sin mjukhet en anmärkningsvärd genuskonstruktion i en läsebok som används i den svenska grundskolan år 2007. Vidare förekommer barn av till synes annan etnicitet än svensk i ökad grad i texterna, som ett naturligt och normaliserande inslag i de klassrumsmiljöer och den skolvardag som kommer till uttryck i läseböckerna. Oftast är de diskret inkluderade på bilder i bakgrunden, utan att nämnas, men andra gånger ges de större utrymme, vilket dock tycks utmytna i traditionella stereotyper, såsom den tuffe svarte macho-pojken och den förtryckta beslöjade muslimska flickan, båda med rötter i gamla koloniala diskurser. Hierarkin mellan dessa båda genustypiska ”invandrarkonstruktioner” är i princip densamma som den mellan pojkar och flickor för övrigt, i det att pojken ges större handlingsutrymme, medan flickkonstruktionen är mer begränsad. Därutöver kan de i ett helhetsperspektiv sägas kontrastera och utmana de beskrivna konstruktionerna av ”läseboks flickan” och ”läsebokspojken”, inte bara som etniska konstruktioner i sig, utan genom de ideal och livsstilar de står för.

KVARLEVANDE OCH FÖRÄNDRADE DISKURSER

Svenska eller västerländska heteronormativa ideal präglar alltså läseböckerna genom hela perioden. Sammantaget kan man säga att både då det gäller jämställdhet och mångfald är det uppenbart att de föredragna tolkningarna är i linje med tidstypiska kulturella normer och värden, så som de också skrivs fram i läroplanerna. Vid en första anblick förefaller sannolikt samtidens läseböcker både jämställda och inkluderande, men om man skrapar på ytan märker man att det inte är självklart. Under ytan pågår en ständig diskursiv kamp om betydelserna, vilken döljer konkurrerande motdiskurser i form av både gamla hierarkier och nya potentiella diskurser, vilket kommer att förtydligas i detta avsnitt.

Den koloniala vita västerländska diskursen

Den koloniala diskursen ger intryck av att vara en av de allra mest stabila och oföränderliga diskursordningarna²⁶ i materialet. När den interagerar med andra maktordningar, såsom genus, sexualitet/heteronorm och klass, skapas symboliska identiteter utifrån olika grader av underordning i förhållande till en oartikulerad vit norm. Allra tydligast kommer detta till uttryck i de ovan nämnda subjektspositioneringarna, den svarte flyktingpojken och den muslimska beslöjade flickan. En flicka med huvudduk finns ibland med i bakgrunden på bilder i senare läseböcker. Någon gång ser hon ut som en liten gumma (Hultén, 2004, s.). Platsadverbet *där*, dvs. rötter i ett avlägset rum, sammanblandas i en sådan representation med tidsadverbet *då*, dvs. en gammalmodig svunnen tid, i relation till här och nu. I den läsebok som har fungerat som utgångspunkt för hela undersökningen, *Förstagluttarna* (Nilsson Brännström, 1999) och den efterföljande *Mer om Moa och Mille* (Nilsson Brännström, 2001) får läsaren lära känna henne närmare i en liknande representation som här kommer till tals. Hon duschar då inte med de andra flickorna efter gympan och hennes pappa tillåter henne inte att gå på fest/disco eller att bli kär i killar, och hon är, tycker huvudpersonen, sötare utan sin huvudduk. Hon beskrivs alltså främst i form av ett antal negativa attribut i förhållande till den svenska normen och framstår på så vis som en symbol för ojämställdhet, förtryck och patriarkal kultur. Jämställdheten blir en svenskhetsmarkör i förhållande till de både inom och utom landet ”ojämställda andra” (de los Reyes, 2001, s. 119; jfr Tallberg Broman, denna volym).

Likaså finns en svart pojke med i bakgrunden på en del bilder i senare läseböcker, och även den här gestalten kommer till tals i den nämnda bokserien. Hans berättelse inkluderar flyktingskap och misshandel, men han har räddats av ”den vite mannen” i skepnad av den svenska barnomsorgen, och blivit omhändertagen av sin dagisfröken. För övrig karaktäriseras han av ett bristfälligt språk, som tycks vara dominerat av svordomar och en macho-jargong. Han ”blir ihop” med bokens ena huvudperson, Moa, som han sedan talar om som ”min brud”. Förhållandet kan visserligen i sig ses som ett mångfaldsbudskap om kärlek och vänskap över gränserna, men tilltalet blir otrevligt med tanke på det sexistiska språkbruk som i verkligheten förekommer på många av dagens skolor (se t.ex. Tallberg Broman, 2002). Den svarte pojken blir en symbol för en etnifierad

²⁶ En diskursordning i detta avseende är då likartade diskurser blir synliga över många olika samhällsområden (Fairclough, 1995, s. 55ff; 2003, s. 24ff). Genusordningen (se t.ex. Wernersson, denna volym) kan i princip ses som en diskursordning.

underklassig machokultur, som i förlängningen kan associeras till förortens invandrarkultur.

Bild 1. *Moa, Victor och hans mamma i Mer om Moa och Mille B av Moni Nilsson-Brännström (2001, s. 123). Illustratör: Jonas Burman.*



I senare läseböcker får alltså barn med olika sociokulturell bakgrund komma till tals, men även om ansatsen ytligt sett förefaller inkluderande, begränsas deras handlingsutrymme av samhällets övergripande strukturer. Dessa barn underordnas på olika sätt svenska/västerländska ideal och normer, och tillskrivs sina identiteter på majoritetens villkor, vilka definierar vad som är ett normalt och socialt eftersträvansvärt beteende eller utseende, samt vad som är annorlunda och avvikande. Kvarlevande rasism märks enligt Grinell (2004, s. 218) i resebroschyrernas bilder av afrikaner. Samma egenskaper som tillskrevs "negrerna" i raslärorna framhävs här ännu under senare delen av 1900-talet, menar han. "Negern" fanns också med i 1960-talets läseböcker under bokstaven N och ända fram på 1970-talet (i böcker som används och säljs än idag) som en bananätande gestalt. I 2000-talets böcker anspelas det i stället subtilt på det som kan kallas det trivialt kulturella, såsom machomanlighet, brokig färgglad klädsel, rastaflätor och det rytmiska. Detta kan ses som ett exempel på det Tesfahuney (1999, s. 72) kallar kulturrasism. De koloniala subjekten underordnas och feminiseras, då de i likhet med kvinnor och barn en gång nedvärderades som mindre utvecklade och underlägsna "den vite mannen". Vuxenrollen gällde alltså ursprungligen endast den vite mannen (Lee, 2001). Av detta följer att de koloniala stereotyperna ofta blir dubbla, å ena sidan exotiska och sexualiserade, å andra sidan, infantiliserade (jfr Hall 1992, s. 210; 2002). Att denna dubbeltydighet präglar stereotypa kategoriseringar som används än idag bekräftas i de båda gestaltningarna ovan. I texterna kontrasteras de vidare som framgått på olika sätt mot för-givet-tagna normerande ideal i det svenska samhället.

Jämställdhetsdiskursen och det heteronormativa budskapet

Den andra bestående diskursen är den heteronormativa diskursen, vilken paradoxalt nog har sin förankring inom jämställdhetens diskursordning. Samtidens läseböcker förefaller också oftast ytligt sett att vara jämställda. Flickorna och kvinnorna framställs som framgått såsom starka individualister i förhållande till svagare och till synes mer beroende män, vilket ger intryck av att jämställdhet råder. Som också nämnts positioneras emellertid den för övrigt självständiga

flickan i början av 2000-talet ibland som en partner till läsebokspojken. I grunden handlar det alltså än idag om samma ursprungliga hierarkisering (jfr Hirdman, 2001) där kvinnan underordnas mannen och reduceras till partner. Ett kanske än mer heteronormativt fostrande tvåsamhetsideal, den heterosexuella parrelationen, tycks alltså ha ersatt det gamla kärnfamiljsidealet. Mor hade, även om hon var underställd och beroende av familjens försörjare, makt över hemmets sfär, men när jämställdheten blir norm och kvinnan får utrymme i offentligheten underordnas hon där de manliga idealen. I läseböckerna tycks detta handla om att läseboks flickorna och kvinnorna, inklusive de kvinnliga författarna, underordnas en mer eller mindre sexistisk västerländsk diskurs. Således tilltalas också de flickor (och pojkar) som läser texterna utifrån denna diskurs. Den uttrycktes först som en klassisk romantisk diskurs, men genom den mediala diskursordningens inflytande över alla samhällsområden, har den sedan fått en mer sexistisk karaktär. Samtidigt har gränserna mellan det privata och offentliga blivit otydligare, vilket bland annat märks i språket. Offentlighetens språk (och texter) blir med tiden allt mer informella, vilket läsebokscitatet nedan delvis kan ses som ett exempel på:

Rummet var fullt av nakna tjejer.

- Öh, sa Mille och försökte låta bli att titta. Jag la dom där.

Anton och Danne stod bara och glodde. Anton fnissade. Mille fick gå själv genom rummet. Han blev alldeles yr. Yr av parfym. Till slut hittade Mille sina skor. De låg under ett par trosor. /.../ Mille sprang ända ut på skolgården. Han flämtade efter luft. Benen skakade.

- Wow, vrålade Danne. Såg ni! Vilka bröst!

- Jag har aldrig sett så stora flämtade Anton.

(*Förstagluttarna B*, Nilsson-Brännström, 1999, s. 77)



Bild 2. *Flickornas omklädningsrum, ur Förstagluttarna B, Nilsson-Brännström (1999, s. 76). Illustratör: Jonas Burman*

På tre tillhörande illustrationer visas omklädningsrummet med tjejer i högt skurna trosor och bh, eller som på bilden till höger insvepta i handdukar. Dessa illustrationer kan betraktas i skenet av att vissa skolor i 2000-talets början (Carlsson, 2007) har tvingats införa explicit förbud mot fotografering i sina omklädningsrum, då sexistiska trakasserier och kränkningar på nätet har blivit ett tilltagande problem.

Sammantaget blir bilden den, att läseboks flickan har förändrats från en snäll och skötsam flicka i de tidigaste läseböckerna mot rådande vuxennormer. Dessa i sin tur präglas å ena sidan av det som kan kallas maskulinisering, dvs. anammandet av vad som traditionellt räknats som manliga egenskaper, och å andra sidan, sexualisering, dvs. ett slags frigjordhet i jämställdhetens namn i form av icke ifrågasatt anpassning till den manliga blickens ideal. Detta mönster kan mycket väl jämföras med både det som nämns i Weiner & Öhrn (denna volym) om sådana tendenser i annan forskning och det resonemang kring ungdomars tankar som förs i Holm (denna volym). Samtidigt indikerar en förändrad generationsordning i läseböckerna (jfr Eilard, 2008; kommande) att vuxennormerna eller vuxenrollen, som ursprungligen var tillägnad den vite mannen, i sig har ”förbarnsligats” (jfr Lee, 2001). Barn- och vuxenrollerna har sammanblandats och uppgått i varandra, vilket lett till ett allomfattande ungdomsideal eller en allomfattande ”barnslighet” (jfr Eilard, 2008; kommande). Läsebokspojken tycks också i grunden, i motsats till flickan, ganska oförändrad. Han har – i princip – alltid varit en mjuk och ibland lite tafatt ”mammans gosse”, vilket i hög grad förstärks i de allra senaste böckerna, genom att de feminina egenskaperna där inte längre förlöjligas. Det tycks emellertid närmast ske genom en återgång till en traditionell könsordning (jfr Holm, denna volym), där flickan tilldelas en roll som partner – och en pockande macho-jargong där pojkar åter är aktörer och flickor objekt tonar fram i bakgrunden.

AVSLUTANDE ORD

Den tillämpade metoden syftar till att med historiens hjälp synliggöra den för oss själva genom tal och berättelser kamouflerade samtiden – dvs. det av retoriken ”osynliggjorda” och anmärkningsvärda i de självklara vardagsstrukturerna. Icke desto mindre blev jag själv mycket överraskad av att samhällsutvecklingen kom att framstå som så tydlig i de undersökta läseböckerna. De mönster som har framkommit antyder svängningar och förändringar i det senaste halvseklets genusordning i interaktion med andra samhällsordningar, men närmast ett vidmakthållande av eller en återgång till en vit manlig heterosexuell medelklassnorm, med enda skillnad att den förefaller ha föryngrats och i viss bemärkelse femininiserats²⁷. Detta tål att fundera över i vår dagliga verksamhet samt i ett framtidsperspektiv, då vi ju alla på något sätt är delaktiga i samhällsdiskursernas utveckling, som kvinnor och män, föräldrar, lärare, studenter osv. och inte minst som samhällsmedborgare.

²⁷ Jfr Ganneruds (denna volym) resonemang kring feminiseringen av skolan som sådan.

REFERENSER

- Alanen, Leena. (2001). Explorations in generational analysis. In L. Alanen & B. Mayall (ed.) *Conceptualizing child-adult relations* (pp. 11-22). London & New York: Routledge Falmer.
- Alexandersson, Mikael & Mårdén, Björn. (1997). ”Att sitta på två stolar. Målstyrningens demokratiska dilemma” i *Utbildning & Demokrati*, nr. 1: 17-37.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aries, Philippe (1982). *Barndomens historia*. Stockholm: Gidlunds.
- Björnsson, Mats. (2005). *Kön och skoframgång: tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Butler, Judith. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Byttner, Elsebill, Edfeldt, Åke W. & Naeslund, Jon, under medverkan av Torsten Husén. 1967 (första upplaga 1959). *Läseböcker för lågstadiet: Första boken* (för första skolåret). Svenska bokförlaget Norstedts.
- Carlsson, Annika. (2007). ”Ökad nätmobbning problem för lärare”. *Dagens Nyheter* 07.11.22.
- Edström, Charlotta. (2009). ”Lite vid sidan om den kommunala dagordningen. En analys av fyra kommuners arbete med jämställdhet i förskolan”. I I. Wernersson (red.) *denna volym*.
- Eilard, Angerd. (2008). *Modern, svenske och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962-2007*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 38. Malmö: Lärarutbildningen.
- Eilard, Angerd. (kommande). *Grundskolans läseböcker: barndom i förändring. Educare*.
- Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria & Thörn, Håkan. (1999.) Den postkoloniala paradoxen, rasismen och ”det mångkulturella samhället”. En introduktion till postkolonial teori. I C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn (Red.) *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället* (ss. 13-56). Nora: Nya Doxa.
- Fairclough, Norman. (1995). *Media Discourse*. London: Arnold.
- Fairclough, Norman. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for social research*. London: Rotledge.
- Foucault, Michel. (1984). ”Nietzsche, Genealogy, History“. I Rainbow, P. (ed.) *The Foucault Reader*. Pantheon Books, New York.
- Foucault, Michel. (2000). ”Governmentality”. I Faubion, J.D. (ed.) *Michel Foucault – Power*. New York: The New Press. (Original publicerat 1978)
- Gannerud, Eva. (2009). ”Lärares uppfattningar om jämställdhetsaspekter på arbetsplats och i lärararbete”. I I. Wernersson (red.) *denna volym*.

- Gittins, Diana. (2004). The historical construction of childhood. I M. J. Kehily (Ed.) *An Introduction to Childhood Studies* (s. 25-38). Maidenhead: Open University Press.
- Grinell, Klas. (2004): *Att sälja världen. Omvärldsbilder i svensk utlandsturism*. Akademisk avhandling i idé- och lärdoms historia. Gothenburg studies in the history of science and ideas 17. Göteborgs universitet: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Gruber, Sabine. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping Studies in Arts and Science no. 387. Linköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Hall, Stuart. (1992). "The West and the rest: Discourse and Power" in S. Hall, Stuart & B. Gieben (eds.) *Formations of Modernity*. Polity Press in Association with the Open University.
- Hall, Stuart. (2002): "The spectacle of the "other"" in Hall (ed.) *Representation: Cultural Representations and signifying Practices*. London: Sage Publications. Original publicerat 1997.
- Halldén, Gunilla (red.). (2007). *Den moderna barndomen. Om barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons.
- Hellspong, Lennart. (2001): *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Yvonne. (2001): *Genus – om det stabilas föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Hjalmarsson, Maria. (2009). "Förändrade krav i läraryrket?" I I. Wernersson (red.) *denna volym*.
- Holm, Ann-Sofie. (2009). "Ungdomars syn på kön – nu och då". I I. Wernersson (red.) *denna volym*.
- Hultén, Richard. (2004). *Ottos klass/Ottos klass lättläst*. Illustratör: Åsa Gustafsson. Malmö: Gleerups utbildning Bumerang.
- Jackson, Sue & Gee, Susan. (2005). 'Look Janet', 'No you look John': constructions of gender in early school reader illustrations across 50 years. *Gender and Education*, 2: 115-128.
- Knudsen, Susanne V. (2006). "Intersectionality – A Theoretical Inspiration in the Analysis of Minority Cultures and Identities in Textbooks" in Bruillard Éric, Aamotsbakken Bente, Knudsen V. Susanne & Horsley Mike (eds.) *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Conference Volume from the Eighth International Conference on Learning and Educational Media. STEF, IARTEM, IUFM de Basse-Normandie, Paris: Jouve.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo. (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Lee, Nick. (2001). *Childhood and Society. Growing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Lgr62. 1967 (1962). *Läroplan för grundskolan*. Kungliga skolöverstyrelsen. Stockholm: SÖ-förlaget.

- Lgr69. 1975 *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.
- Lgr80 (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del. Mål och riktlinjer. Timplaner. Kursplaner*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- Lpo94 1999 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Nikolajeva, Mari.a (2002). *The Rhetoric of Character in Children's Literature*. Lanham: Scarecrow Press.
- Nilsson-Brännström, Moni. (1999). *Kom och läs: Förstagluttarna B*. Teckningar Jonas Burman. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nilsson-Brännström, Moni. (2000). *Kom och läs: Mer om Moa och Mille B*. Teckningar: Jonas Burman. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nordberg, Marie. (2005). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskuliniteter, femininitet och heteronormativitet*. Akademisk avhandling. Göteborg: Arkipelag.
- Phoenix, Ann. (2003). Neoliberalism and masculinity. Racialization and the Contradictions of Schooling for 11- to 14-Year-Olds. *Youth & Society*, 2: 227-246.
- Reyes, Paulina de los. (2001). *Mångfald och differentiering. Diskurs, olikhet och normbildning inomsvensk forskning och samhällsdebatt*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Reyes, Paulina de los, Molina, Irene & Mulinari, Diana. (2003). Intersektionalitet som teoretisk ram vs mångfaldsperspektivets tomma retorik. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3-4, 159-164.
- Reyes, Paulina de los & Mulinari, Diana. (2005). *Intersektionalitet – Kritiska reflektioner över o(jäm)likhetens landskap*. Liber AB.
- Selander, Staffan. (1988). *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan. (1996). "Läromedel – en konstruktion för pojkar?" i *Skolbarn* 9: 14-16.
- Skeggs, Beverly. (2005). *Class, Self, Culture*. Routledge.
- Svensson, Jan, Josephson, Olle & Selander, Staffan. (1996). *Svensk sakprosa – en projektbeskrivning*. Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Tallberg Broman, Ingegerd. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel*. Studentlitteratur: Lund.
- Tallberg Broman, Ingegerd. (2009). "Mamma, pappa, förskolebarn. Om förskolan som jämställdhetsprojekt". I I. Wernersson (red.) *denna volym*.
- Thavenius, Jan. (1995). Det avpolitiserade språket. *Utbildning & Demokrati*, 2: 5-17.
- Tesfahuney, Mekonnen. (1999). "Monokulturell utbildning" i *Utbildning & Demokrati*, 3: 65-84.

- Weiner, Gaby & Öhrn, Elisabet .(2009). ”En talande tystnad. Om frånvaro och närvaro i forskning om utbildning och kön”. I I. Wernersson (red.) *denna volym*.
- Wernersson, Inga. (2009). ”Pedagogerna och jämställdheten”. I I. Wernersson (red.) *denna volym*.
- Westö, Anette. (2007). ”Så var det i Sverige också för hundra år sedan” *En undersökning av familjeideologiska diskurser i fyra sfi-läromedel*. Specialarbete (D-uppsats) i Svenska som andraspråk. Göteborgs universitet: Institutionen för svenska språket.
- Yuval-Davies, Nira. (2005). Gender mainstreaming och intersektionalitet. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2-3: 19-29.

KAPITEL 8

UNGDOMARS SYN PÅ KÖN – NU OCH DÅ

Ann-Sofie Holm
Högskolan i Borås

INLEDNING

I de tidigare kapitlen i denna bok har olika jämställdhetsaspekter diskuterats utifrån vuxnas perspektiv. Detta kapitel fokuserar på elevers syn på kön/genus och jämställdhet. De resultat som diskuteras utgår främst från den enkätstudie som våren 2005 genomfördes inom projektet bland drygt 3500 elever i år 9. Enkäten fokuserar ungdomarnas upplevelser av sin skolvardag i stort, hur de anser sig bli behandlade av lärare, hur de ser på flickors och pojkars agerande i klassrummet, normer för att nå status i skolan, frågor om framtiden etc. Detta kapitel syftar till att särskilt lyfta fram några av dessa frågor och ge en bild av hur ungdomar idag ser på jämställdhet och kön, men också studera hur detta kan ses i ett nutidshistoriskt perspektiv. För att kunna fånga in förändringar över tid var ett antal av enkätfrågorna formulerade så att resultaten direkt kunde jämföras med hur elever under början på 1970-talet och 90-talet svarat på samma frågor (Wernersson, 1977²⁸; Larson, Wernersson & Öhrn, 1993²⁹). De frågor som fokuseras i kapitlet handlar om hur elever a) kopplar vissa ageranden i klassrummet till specifik könskategori, b) i vilken grad de bedömer olika aspekter som viktiga för dem i framtiden samt c) vilket kön de tror det är bäst att tillhöra. Vid fråga a och b görs jämförelser mellan 2005 och 1992, vid fråga c jämförs enkätresultat från 2005 och 1974. Bortsett från att de specifika frågorna är formulerade på samma sätt i de jämförda undersökningarna, skiljer sig studierna åt vad

²⁸ Redovisningen bygger på data insamlad 1974 i årskurs 7 och presenterad i Wernersson (1977).

²⁹ Studien gjordes 1992 inom projektet BASK (Betydelsen av sociala könsskillnader för inläring, utveckling och prestationer i skolan) vid Pedagogiska Institutionen, Göteborgs Universitet. I Larson m.fl. (1993) beskrivs urval och genomförande av BASK-studien, dock inte någon redovisad data. De resultat som presenteras i föreliggande kapitel är analyserade utifrån projektets statistiska rådata och har inte redovisats tidigare. Viss rapportering av enkätresultaten har tidigare gjorts i Gannerud (1995) och i Wernersson och Öhrn (1994).

det gäller elevernas ålder och antal samt skolornas geografiska läge.³⁰ Undersökningarna från 1992 och 2005 fokuserar samma årskurs och analyserna är därför något mer ingående än vad som gäller för jämförelserna mellan 2005 och 1974. I kapitlet jämförs både elevers uppfattningar om flickor och pojkar som kategorier, men också hur flickors och pojkars *svarsmönster* ser ut. I nedanstående tabell ges en kort översikt av de tre studier som diskuteras.

Tabell 8:1. *Beskrivning av de olika studierna. Årtal, årskurs samt antal elever.*

Studie	År	Årskurs	Totalt	Flickor	Pojkar
Studie 1	1974	7	470	233	237
Studie 2	1992	9	538	237	301
Studie 3	2005	9	3535	1776	1759

UPPFATTNINGAR OM FLICKORS OCH POJKARS AGERANDE I KLASSRUMMET

Alltsedan 1970-talet visar skolforskning att pojkar som grupp dominerar genom att ta störst fysiskt och verbalt utrymme i klassrummet. De får i jämförelse med flickorna större uppmärksamhet av lärare, både vad gäller intresse och tillrättavisningar. Flickor som grupp beskrivs inta mer skolanpassade och tysta positioner i klassrummet (se t.ex. Wernersson, 1977; Tallberg Broman, 2002). Samtidigt pekar studier också på stora variationer mellan olika klasser/skolor och också på att en mer frimodig, kritisk och framåt flicka, ibland kallad den ”nya flickan”, blivit allt mer synlig i skolan (Lahelma & Öhrn, 2003; Öhrn 2002). För att kunna fånga upp elevernas uppfattningar om förhållandena i den egna klassen ställdes i enkäterna 1992 och 2005 ett antal frågor om huruvida de kopplade specifika ageranden till ettdera könet. Det är således generella mönster som studeras, dvs. hur kategorierna flickor och pojkar uppfattas agera i förhållande till varandra, vilket gör att variationer inom grupperna försvinner.³¹

Eleverna i år 9 fick ta ställning till huruvida de uppfattade att någon av könskategorierna hade mer att säga till om i klassen än den andra: ”Tänk på vilka som har

³⁰ I studien från 1974 fokuseras elever från en västsvensk storstad med omkringliggande delar. I 1992 års studie ingår även skolor från mindre kommuner och landsbygdsområden inom samma region. Studien från 2005 utgår från ett nationellt urval. De tre olika datamaterialen har bearbetats och analyserats i separata filer i statistikprogrammet SPSS.

³¹ Även om kapitlet enbart fokuserar könskategorierna är det viktigt att hålla i minnet att kön i det levda livet samspelar med andra indelningar såsom t.ex. social- och etnisk bakgrund, sexualitet och ålder.

mest att säga till om i din klass. Är det flickor eller pojkar?” med svarsalternativen ”Mest flickor”, ”Mest pojkar” eller ”Ingen skillnad”. När eleverna år 2005 svarade på denna fråga uppgav mindre än hälften att det inte är någon skillnad, medan svaren i övrigt fördelades jämt vid alternativen mest flickor respektive pojkar. Detta tyder på att relationerna mellan könen i detta avseende uppfattas som ganska jämna. Hur ser då resultaten från 2005 ut i förhållande till dem från 1992? I nedanstående tabell görs en jämförelse mellan de båda studierna.

Tabell 8:2. *Vilka har mest att säga till om i din klass? Jämförelser mellan 1992 och 2005 samt mellan kön. Procent.*³²

År	”Ingen skillnad”			”Mest flickor”			”Mest pojkar”		
	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
1992	54	62	48	10	11	10	35	27	42
2005	45	50	40	28	29	28	27	22	32

Elevernas bedömningar pekar på en förskjutning i dominansförhållandena i klassrummen under den aktuella tidsperioden. I 1992 års studie var det en större andel elever som uppgav att det inte var någon skillnad jämfört med 2005, men i övrigt uppfattades pojkarna i betydligt högre grad än flickorna vara den kategori som hade mest att säga till om. Svaren i den senare studien tyder på att flickor har fått en mer framskjuten position och uppfattas ha lika mycket att säga till om som pojkarna i klassen. Andelen flickor och pojkar som anger svaret ”Mest flickor” har nästan tredubblats över tid, medan andelen som valt alternativen ”Ingen skillnad” eller ”Mest pojkar” minskat med närmare 10 procentenheter vardera. Både flickors och pojkars svarsmönster har förändrats på liknande sätt mellan de båda studierna, vilket stärker tolkningen att det faktiskt handlar om en förändring.

I enkäterna 1992 och 2005 fick eleverna även jämföra flickors och pojkars klassrumsageranden i andra avseenden. I ett ganska omfattande frågebatteri fick eleverna ta ställning till vilka i klassen de uppfattar oftast deltar i diskussioner, kommer med förslag om vad man ska göra på lektionerna, får hjälp av läraren, tar ansvar för att ordna klassfest, samlar in pengar, tävlar med varandra om att vara bäst, hjälper klasskamrater som har svårt att hänga med på lektionerna samt

³² Procentandelar utgår från de elever som svarat på den specifika frågan. N=3465 för år 2005, N=509 för år 1992.

stör alternativt är tysta på lektionerna.³³ Svaresresultaten diskuteras nedan, men finns också presenterade i tabell i bilaga 8:1 (se även Gannerud & Holm, 2008³⁴).

Analysen visar att i båda undersökningarna har eleverna ofta markerat svarsalternativet ”Ingen skillnad” vid de olika agerandena. Detta kan tolkas som att de inte förknippar dessa med specifikt kön. När man däremot studerar de könsåtskiljande svaren visas följande övergripande mönster: Flickor anses vara den grupp i klassen som oftast tar ansvar för att ordna saker i klassen, hjälper andra, är tysta på lektionerna samt får hjälp av läraren. Pojkar bedöms i sin tur i högre grad än flickor tävla om att vara bäst, störa på lektioner och få tillsägelser. Dessa generella stereotypa bilder av flickors och pojkars ageranden i klassrummet tycks tämligen stabila över tid och ligger i linje med vad tidigare forskning visat (t.ex. Tallberg Broman, 2002). Samtidigt visar analysen också tecken på förskjutningar i könsmönstren mellan år -92 och -05. I vissa avseenden går det att se att de uppfattade skillnaderna mellan flickors och pojkars agerande har *ökat* något. Detta gäller exempelvis synen på flickors större ansvarstagande och pojkars benägenhet att tävla. I andra avseenden tyder elevernas svar på att könsskillnaderna har *minskat*, dvs. skillnaderna mellan andelen som svarat ”Flickor oftare” och ”Pojkar oftare” har minskat mellan 1992 och 2005. Flickor uppfattas i båda undersökningarna vara den kategori som oftast är tysta under lektionerna och hjälper klasskamrater, men över tid har andelen som svarat ”Pojkar oftare” ökat något, vilket gör att skillnaderna reducerats en aning. Motsvarande gäller vid frågorna om vilka som stör och blir tillsagda på lektionerna. Pojkarna uppfattas i dessa avseenden dominera starkt i båda studierna, men enkätsvaren pekar på en tendens till att könen närmat sig varandra. Andelen som uppger svarsalternativet ”Ingen skillnad” eller ”Flickor oftare” har totalt sett ökat, medan ”Pojkar oftare” minskat.

En trend är att flickors aktivitet och delaktighet under lektionerna i flera avseenden uppfattas ha ökat, medan pojkars minskat. Denna förskjutning är tydligast vid frågorna om vilka som oftast deltar i diskussioner samt kommer med förslag. Flickor uppfattas här både ha kommit i kapp och gått om pojkarna i aktivitet. Från 1992 till 2005 har andelen elever som markerat att flickor flitigast deltar i

³³ Svarsalternativen var här ”Flickor mycket oftare”, ”Flickor något oftare” ”Ingen skillnad”, ”Pojkar något oftare” samt ”Pojkar mycket oftare”. I resultatredovisningen har svaren ”mycket oftare” och ”något oftare” slagits ihop för respektive kön och redovisas under den samlande beteckningen ”Flickor oftare”, ”Pojkar oftare”, ”Ingen skillnad”.

³⁴ I Gannerud och Holm (2008) görs liknande jämförelser, men här kompletteras även med svar från lärare.

diskussioner respektive kommer med förslag ökat med tio respektive femton procentenheter, medan pojkarnas deltagande minskat i motsvarande grad. Mönstret i 2005 års studie är alltså det omvända mot det som visades tretton år tidigare. Totalt sett är andelen elever som svarat ”Ingen skillnad” närmast oförändrad över tid, men här visas en intressant förskjutning i svarsmönster då andelen flickor som gett detta svar sjunkit medan andelen pojkar ökat något.

Vid flera av frågorna skiljer sig flickors och pojkars svar ganska mycket från varandra. En tendens är att båda könen tenderar att ange svar som är fördelaktiga för det egna könet. Exempelvis uppger pojkar i lägre grad än flickor att pojkar stör i klassrummet, medan flickor karaktäriserar kategorin flickor som betydligt mer hjälpsamma än vad pojkarna gör. Ett annat genomgående mönster, framförallt i 2005 års studie, är att flickorna differentierar mer mellan könen, medan pojkarnas svar tyder på att de uppfattar könsskillnaderna i agerande som mindre.³⁵ Ett undantag finns dock vid frågan om vem som oftast får hjälp av läraren, där en betydligt större andel flickor än pojkar (20 procentenheter) uppger att det inte är någon könsskillnad. I övrigt bedöms flickorna vara den kategori som oftast får lärarhjälp, framförallt visas detta i pojkarnas svar. Här kan vara intressant att jämföra med hur högstadielärare i projektets lärarenkät svarade på motsvarande fråga; ”Vilka får mest hjälp av läraren i klassrummet?”³⁶ 71 procent av lärarna svarar att det inte är någon skillnad, medan övriga anser att pojkar oftare än flickor får hjälp (22% jämfört med 7%). Elevernas egna bedömningar ligger i detta avseende alltså inte i linje med lärarnas (jfr Gannerud & Holm, 2008).

Sammantaget tyder det övergripande mönstret på en stabilitet mellan 1992 och 2005. I flera av frågorna är svaret ”Ingen skillnad” vanligast, vilket indikerar en relativt stor överlappning mellan flickors och pojkars agerande. Samtidigt finns tecken på vissa förändringar. Enligt elevernas svar tycks flickors agerande och aktivitet i klassrummet ha ökat ganska markant, medan pojkar blivit något mer dämpade.³⁷ Flickorna uppfattas i den senare studien som mindre tysta, mer aktiva i diskussioner och mer initiativrika än tidigare. Här kan man göra

³⁵ Här utgår jag från flickors respektive pojkars svarsmönster vid alternativen ”Flickor oftare” och ”Pojkar oftare”. Ser man däremot endast till svarsfördelningen vid alternativet ”Ingen skillnad” uppvisar inte flickor större benägenhet än pojkar att differentiera.

³⁶Totalt var det 545 lärare i grundskolans högre åldrar (dvs ”högstadielärare”) som besvarade enkäten.

³⁷ Här bör påminnas om att det finns forskning som visat att flickors aktivitet tenderar att övervärderas och pojkars underskattas i klassrummet (Öhrn, 1990). Då flickor och pojkar lyfts fram lika mycket uppfattas det ofta som om flickor får mest plats.

kopplingar till den ”nya flickan” som nämnts tidigare. Samtidigt bör det påpekas att observationsstudier som gjorts av klassrumsdeltagande inte pekar på att det skett några påtagliga förändringar i könen agerande under den aktuella perioden (Öhrn, 2002). Att flickorna i jämförelserna ovan uppfattas ha tagit större utrymme i klassrummet kan möjligen framstå som nytt, men ligger samtidigt delvis i linje med traditionella mönster. De områden där flickorna tycks ha stärkt sin position handlar bland annat om att visa omsorg om andra, att ordna alternativ och ansvara för att verksamheten fungerar, dvs. områden som traditionellt har en tydlig könsprägel och förknippas med kvinnor. Å ena sidan kan detta tyda på ett ökat demokratiskt ansvarstagande bland flickorna. Å andra sidan kan deras stärkta position och ökade frimodighet i klassrummet också ses som en möjlighet för dem att ”ta för sig”, hävda sin rätt och driva egna intressen, vilket kan sägas ligga i en mer individualistisk anda. Det finns studier som visar att elever i grundskolans sista årskurs uttrycker att de behöver anamma en ”odemokratisk” attityd för att klara skolan (Skolverket, 1999). Möjligen kan de förskjutningar som diskuterats ovan ses som tecken på att flickorna, och i viss mån även pojkarna, breddat sin ”repertoar” och tagit till sig ageranden som tidigare tydligt förknippats med det andra könet (Holm, 2008).

FLICKORS OCH POJKARS TANKAR OM FRAMTIDEN

Hur ser då ungdomar som snart ska sluta grundskolan på sin framtid och vad anser de vara viktigt inför vuxenlivet? Vilka likheter och skillnader framträder i flickors och pojkars svar och har mönstren förändrats över tid? I enkäterna 1992 och 2005 ställdes en övergripande fråga: ”Hur viktiga är följande saker för dig då du tänker på ditt framtida liv?” varpå eleverna fick ta ställning till en rad olika aspekter rörande familje-/privatliv och yrkesliv.³⁸ Svaresresultaten diskuteras nedan, men finns även redovisade i tabell i bilaga 8:2.

Analysen visar att de aspekter som eleverna bedömer som viktigast både år 1992 och 2005 handlar om sociala relationer och välbefinnande, dvs. frihet, trygghet, familjebildande och förhoppningar om att få arbeta tillsammans med andra. Det går dock att se en svag tendens till att dessa aspekter minskat något i betydelse, samtidigt som en motsatt trend visas för de lägre rankade aspekterna med inrikt-

³⁸ Eleverna fick i tur och ordning ta ställning till hur viktigt det var för dem att i framtiden: ha en hög utbildning, tjäna mycket pengar, ha ett arbete där man kan leda, respektive hjälpa, andra, ha en hög ställning i samhället, få arbeta tillsammans med andra människor, hitta någon att leva med/gifta sig med, få barn, påverka samhällets utveckling, ha ett tryggt liv, bo kvar där man bor nu, kunna flytta och bo på olika ställen, behålla kontakten med de kompisar man har nu, känna sig fri. Svartalternativen var ”Inte alls viktigt”, ”Inte särskilt viktigt”, ”Ganska viktigt”, ”Mycket viktigt”.

ning mot karriär och yrkesliv. Några år in på 2000-talet betonar ungdomarna vikten av att tjäna mycket pengar, ha en hög ställning, ha ett ledaryrke samt möjlighet till mobilitet mer än vad ungdomar gjorde ett decennium tidigare. Detta kan relateras till studier som visar att tillvaron för många unga i hög grad handlar om att kunna marknadsföra sig och konkurrera med andra på olika sätt (jfr Dovemark, 2004; Osbeck, 2006).

Analysen av 2005 års studie visar att pojkar i signifikant högre grad än flickor betonar vikten av att i framtiden bo kvar på hemorten, ha en hög ställning i samhället samt ha ett yrke där man leder andra. Vid frågorna om att tjäna mycket pengar och påverka samhällsutvecklingen finns däremot inga säkerställda könsskillnader. Övriga aspekter (att känna sig fri, att ha ett tryggt liv, att hitta en partner, att behålla kompiskontakter, att få barn, att arbeta tillsammans med andra, att skaffa hög utbildning, att ha ett hjälpande yrke, att kunna flytta) bedömer flickorna som viktiga i högre grad än pojkarna. Öhrn (1993) fann liknande mönster i gymnasieelevers uppsatser utifrån temat "Mitt liv om tio år". Även där betonade flickorna i högre grad än pojkarna relationer till andra, samtidigt som de också uttryckte strävan efter självständighet. Flera av de nämnda skillnaderna visar sig vara relativa stabila sedan 1992, men det går också att se vissa förskjutningar, exempelvis då eleverna värderar vikten av att i framtiden kunna känna sig fri. Medan betoningen på detta ökar bland flickorna minskar den bland pojkarna, vilket gjort att könsskillnaderna ökat och blivit signifikanta.³⁹ Motsvarande gäller för elevernas syn utbildningens betydelse. I den tidigare studien värderade båda könen betydelsen av hög utbildning lika mycket. 2005 ligger pojkarnas bedömning kvar på ungefär samma nivå, medan flickornas ökat ganska markant. Betoningen på att i framtiden hitta någon att leva med och att få barn har minskat något hos båda könen. Att detta är viktigare för flickorna kvarstår dock och skillnaden är statistiskt säkerställd i den senare studien, vilket även gäller frågan om vikten av att behålla kompisar. Könsskillnaderna rörande mobilitet har ökat 2005 och blivit statistiskt säkerställda. Betydelsen av att kunna flytta har ökat för båda könen, men ökningen är tydligast bland flickorna.

Båda könen betonar vikten av att ha en hög ställning i samhället starkare 2005 än vad de gjorde 1992. Ökningen märks mest bland flickorna, vilkas bedömningar

³⁹ Även 1992 fanns små skillnader mellan flickors och pojkars medelvärden, men de var inte statistiskt säkerställda. Eftersom elevantalet är så olika i de båda undersökningarna och det är mer sannolikt att finna signifikanta skillnader i stora grupper får det förda resonemanget tolkas med viss försiktighet. Eftersom jag främst försöker studera trender och mönster i materialet talar jag ibland i termer av skillnader även om dessa inte är statistiskt säkerställda.

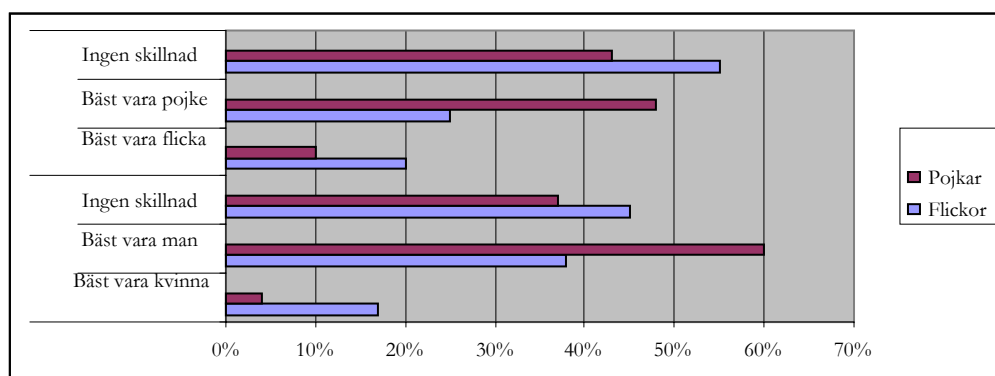
har närmat sig pojkarnas. I den tidigare enkäten betonar pojkarna vikten av att tjäna mycket pengar i framtiden betydligt mer än flickorna. 2005 betonar båda könen vikten av hög lön lika mycket genom att pojkarnas svar ligger kvar på samma nivå, medan flickornas medelvärde ökat ganska markant. Könsskillnaderna har även minskat vid värderingen av att ha ett arbete där man leder andra. Pojkarna framhåller detta tydligare än flickorna vid båda tillfällena, men skillnaderna har minskat i och med flickornas betoning har ökat mer än pojkarnas. Flickors och pojkars svarsmönster har även närmat sig varandra då det handlar om att i framtiden arbeta tillsammans med andra människor. Flickor anger detta vid båda tillfällena som viktigare än pojkarna, men trenden är att betoningen har minskat för båda könen och märks tydligast bland flickorna.

Sammantaget tyder resultaten på att vissa av de övergripande mönstren är stabila, samtidigt som det också finns förskjutningar. Vid framtidsfrågor rörande socialt inriktade aspekter visas att flickorna genomgående värderar dessa högre än pojkarna, vilket ligger i linje med traditionella föreställningar om kvinnan som den omsorgsinriktade. Samtidigt har könsskillnaderna i svarsmönster minskat och ibland även försvunnit vid frågor om olika karriäraspekter. Båda könen tenderar idag att betona vikten av lön och ställning starkare än tidigare och det är i flickornas svar förändringen märks tydligast. Samtidigt framhåller de också värdet av familj och sociala relationer tydligare än vad pojkarna gör. Självständighet och nära relationer står således inte i motsättning till varandra (jfr Öhrn, 1993) utan ligger snarare i linje med ökade förväntningar på flickor/kvinnor att "vara allt" (t.ex. Walkerdine, Lucey & Melody, 2001). Elevernas ökade betoning på karriär kan relateras till samhällsförändringarna i stort och ses som uttryck för nyliberala strömningar med individen i centrum och ökad konkurrens (Bauman, 2002). Det kan också ses som en följd av långsiktigt förändrade produktionsförhållanden och att jämställdhet uppfattas som ett ideal i genusordningen (se Wernersson i denna bok).

ÄR DET BÄST ATT VARA FLICKA/KVINNA ELLER POJKE/MAN?

I enkäten 2005 fick eleverna svara på två frågor om huruvida de trodde att det var mer fördelaktigt att tillhöra det ena könet framför det andra. Frågorna var: "Vilket tror du är bäst när man är i din ålder, att vara flicka eller pojke?" respek-

tive ”Vilket tror du är bäst när man är vuxen, att vara kvinna eller man?”⁴⁰ Svartalternativen var ”Flicka”/”Kvinna” ”Pojke”/”Man” respektive ”Ingen skillnad”. Svartsfördelningen visas i nedanstående figur.



Figur. Vilket tror du är bäst när man är i din ålder? Vilket tror du är bäst när man är vuxen? Jämförelser mellan flickors och pojkars svar år 2005. Procent.

Närmare hälften av eleverna (55% av flickorna och 43% av pojkarna) uppger 2005 att de inte tror att det är någon skillnad i den egna åldern. En fjärdedel av flickorna och hälften av pojkarna svarar att det är bäst att vara pojke, medan en femtedel respektive tiondel tror det är bäst att vara flicka. Liknande uppfattningar uttrycker även niondeklassarna i den observations-/intervjustudie som gjordes inom projektet (Holm, 2008). Där omtalar såväl flickor som pojkar ”manliga” aktiviteter och relationer i mer positiva termer än ”kvinnliga” sådana, och även de mest framgångsrika och populära flickorna tenderar att glorifiera pojkarnas sätt att vara. Framförallt lyfter de fram pojkarnas mer avslappnade hållning och deras sätt att framstå som fria från andras förväntningar.

Då frågan i enkäten handlar om vilket kön eleverna tror är mest fördelaktigt att tillhöra som vuxen förstärks det ovan beskrivna mönstret. Andel markeringar vid svaret ”Man” ökar, samtidigt som de minskar vid ”Kvinna”. Liksom i den föregående frågan svarar en större andel flickor än pojkar att det är bättre att vara kvinna (17% jämfört med 4%), medan pojkarna i högre grad än flickorna tror att det är bättre att vara man (60% jämfört med 38%). Resultatet kan möjligen tyda på en medvetenhet hos ungdomarna om de strukturella ojämlikheter som väntar dem i framtiden beträffande makt, löner, hemarbete etc. Liknande tankar fram-

⁴⁰ Det bör påpekas att innebörden i ”bäst” inte är närmare definierat i enkätfrågorna. Eleverna har således kunnat tolka det i termer av exempelvis ”mest värderat”, ”enklast”, ”roligast”, ”bäst villkor” eller någon annan aspekt som de tänkt på när de svarat.

fördes även i intervjustudien (Holm, 2008). De flesta elever, flickor såväl som pojkar, menar där att de uppfattar skolan som jämställd, men att det troligen inte kommer att vara så i arbetslivet. Då förväntas pojkarna ha lättare att få anställning.

1974 ställdes motsvarande frågor till elever i årskurs 7 (Wernersson, 1977). I nedanstående tabell jämförs svarsfördelningen i de båda studierna.⁴¹

Tabell 8:3. *Vilket tror du är bäst när man är i din ålder, att vara flicka eller pojke? Jämförelser mellan 1974 och 2005 samt mellan kön. Procent.*⁴²

År	”Ingen skillnad”			”Flicka bäst”			”Pojke bäst”		
	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
1974	54	62	46	17	30	5	27	7	47
2005	49	55	43	15	20	10	36	25	48

Ser man till de övergripande svarsmönstren för hela elevgruppen visar de båda studierna på relativt stor överensstämmelse. Både år 1974 och 2005 uppger närmare hälften av eleverna att de inte tror det är någon skillnad mellan att vara flicka eller pojke. De övriga svaren tyder på att det totalt sett uppfattas som bättre att vara pojke än flicka. Studerar man däremot flickors och pojkars svarsmönster separat visar sig ett mer komplext mönster. Flickorna i 1974 års studie menar att det är bättre att vara flicka än pojke - såvida de tror det är någon skillnad överhuvudtaget - men i den senare studien lyfter båda könen fram pojkar mest. Sammantaget har den totala andelen elever som svarat ”Ingen skillnad” respektive ”Flicka bäst” sjunkit, medan värderingen av att vara pojke ökat. Förändringen går framförallt att hitta i flickornas svarsmönster där andelen markeringar vid ”Pojke bäst” nästan har fyrdubblats mellan de båda studierna. Flickorna omvärderade således flickors position i negativ riktning, samtidigt som de uppvärderade pojkarnas. Pojkarna tycks däremot vara mera stabila i sitt svarsmönster, även om andelen pojkar som angett svaret ”Flicka bäst” har ökat något. Hur ser det då ut då man jämför flickors och pojkars förväntningar inför vuxenlivet? Detta redovisas i nedanstående tabell.

⁴¹ I 1974 års studie gavs även svarsalternativet ”vet inte”. I resultatredovisningen ovan har dessa svar räknats bort och analyserna bygger enbart på de elevsvar som angivit något av de övriga alternativen. Eftersom dataunderlaget från 1974 på så vis skiljer sig något från 2005 bör de jämförelser som görs tolkas med försiktighet.

⁴² Procentandelar utgår från de elever som svarat på den specifika frågan. N=336 år 1974, N=3436 år 2005.

Tabell 8:4. *Vilket tror du är bäst när man är vuxen, att vara kvinna eller man? Jämförelser mellan 1974 och 2005 samt mellan kön. Procent.*⁴³

År	”Ingen skillnad”			”Kvinna bäst”			”Man bäst”		
	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
1974	46	59	33	13	24	1	42	17	66
2005	41	45	37	11	17	4	49	38	60

Det övergripande mönstret är att eleverna i båda undersökningarna bedömer det som bäst att vara man i vuxen ålder, alternativt att det inte är någon skillnad. Endast omkring en tiondel - nästan enbart flickor - svarar att de tror det är mer fördelaktigt att vara kvinna. Värderingen av att vara vuxen kvinna sjunker mellan 1974 och 2005 på motsvarande sätt som värderingen av att vara flicka i tonåren. Även här är förskjutningen tydligast i flickornas bedömningar och andelen flickor som svarat ”Man bäst” har dubblerats mellan 1974 och 2005. Samtidigt går det i pojkarnas svar att skönja en svag förskjutning åt motsatt håll.

Sammanfattningsvis tyder resultaten på uppfattningar om att pojkars/mäns ställning förstärkts i förhållande till flickors/kvinnors. Framförallt är det i flickornas svarsmönster denna förskjutning går att finna. Andelen flickor som svarat ”Ingen skillnad” har sjunkit ganska mycket mellan undersökningarna 1974 och 2005 och detta gäller framförallt förväntningarna på hur det är i vuxen ålder (minskning med 14 procentenheter). Pojkarnas svarsmönster tycks mer stabila, även om det finns tecken på en förskjutning i positiv riktning beträffande värderingen av kvinnor. Sammantaget visas i båda undersökningarna stora skillnader i flickors och pojkars svarsmönster, men tendensen är att skillnaderna minskat över tid.

Mönstren att uppvärderingen av pojkar/män förstärkts över tid går i motsatt riktning mot det förväntade, med tanke på de förändringar som skett i skola och samhälle under de gångna trettio åren. Möjligen är det så att flickor med ökad ålder⁴⁴ och över tid blivit mer medvetna om att de som kategori värderas lägre och har mer begränsade möjligheter i olika avseenden än pojkar. Tidsandan var

⁴³ N=338 år 1974, N=3464 år 2005.

⁴⁴ Här bör påminnas om att det skiljer två år mellan elevernas ålder i de båda jämförda studierna. Wernersson (1977) diskuterar i sin avhandling hur ålder kan ha betydelse för ungas uppfattningar om könstillhörighet. Hennes jämförelse mellan elever i årskurs 4 och 7 visar att de yngre i högre grad än de äldre uppvärderade det egna könet, men att ett ”manligt” sätt att bete sig blev allt mer positivt värderat i den äldre åldersgruppen. Framförallt var det flickorna som ändrade sig från en negativ till en positiv uppfattning.

annorlunda under sjuttioalet jämfört med idag. Då fördes en mycket framträdande diskussion om jämställdhet och en stark kvinnorörelse växte fram (se Weiner & Öhrn, denna bok). I den då nya läroplanen, Lgr-69, framhölls jämställdhetsfrågor starkt och kanske fanns det en större optimism och tro på förändring. Jämställdhet sågs möjligen som ett okomplicerat ideal och kanske fanns också mer av ”särart” kvar i föreställningarna som gjorde att kvinnor och män inte jämförde sig i samma dimensioner (se Wernersson denna bok). En bit in på 2000-talet är ungdomarna troligen mer luttrade och mer medvetna om problem och svårigheter. Media förmedlar dagligdags ny statistik om de ojämlika förhållanden som råder mellan könen i samhället (exempelvis inom sjukvård, lönestatistik, rekryteringar etc.), men också om flickors/kvinnors utsatthet för våld och sexuella kränkningar. Även om kvinnor idag har helt andra möjligheter än tidigare, vad det gäller ekonomiskt och socialt liv, har de fortfarande ansvar för merparten av hemarbete och fortfarande har männen de högre positionerna (SCB, 2008). Troligen är det en ökad medvetenhet om sådana orättvisor som påverkar resultaten.

SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

Jag har i detta kapitel valt att särskilt lyfta fram och diskutera några frågor från projektets elevenkät. Dessa är särskilt intressanta utifrån ett förändringsperspektiv eftersom de kan jämföras med undersökningar gjorda på tidigt 70- och 90-tal. De utvalda frågorna fokuserar elevernas uppfattningar om flickors och pojkars agerande i klassrummet, deras tankar inför framtiden samt vilket kön de tror har mest fördelar i tonår och vuxenliv. Resultatredovisningen ger en bild som är både komplex och svårfångad. Det handlar både om elevers uppfattningar om flickor och pojkar som kategorier, men också om hur flickors och pojkars *svarsmönster* ser ut.

Resultaten pekar både på stabilitet och förändring. Stabiliteten visar sig framförallt i de övergripande könsmonstren, vilka framstår som traditionella. Pojkar anses vara de som stör och får tillsägelser i klassrummet, medan flickor utgör huvuddelen av den grupp som uppfattas ta ansvar för att ordna saker i klassen, hjälper andra, är tysta etc. Flickor betonar också i högre grad än pojkar betydelsen av att skaffa familj och ett tryggt liv.

Elevernas svar tyder samtidigt också på att könsskillnader utjämnats i olika avseenden. Flickorna uppfattas i högre grad än tidigare ha blivit synliga aktörer. De

ses som mindre tysta, får fler tillsägelser, har mer att säga till om i klassen etc.⁴⁵ Detta skulle kunna tolkas som att flickor har förstärkt sin position relativt pojkarna, vilket stöds även av andra data från 2005 års elevenkät, men som av utrymmesskäl inte redovisas här. Resultaten där visar exempelvis att flickor generellt uppger större trivsel än pojkarna, att de i högre grad än pojkarna upplever sig bli väl bemötta av lärare, har lättare att hantera olika arbetsätt etc. (jfr även Osbeck, Holm & Wernersson, 2003). Statistiska redovisningar visar också att flickor idag presterar bättre betygmässigt än pojkar och att skillnaderna tenderar att öka (Utbildningsdepartementet, 2004). En logisk följd borde således vara att flickors ställning skulle ha stärkts i förhållande till pojkarnas och att skillnader i värdering minskat. Så är dock inte fallet. Paradoxalt nog pekar resultatmönstret snarare i motsatt riktning. En jämförelse mellan enkätsvaren 1974 och 2005 visar att uppfattningen att det är bättre att vara pojke/man än flicka/kvinna har förstärkts över tid. Detta kan ses som anmärkningsvärt med tanke på de förändringar som skett i kvinnors samhällsliga förhållanden under tidsperioden. Exempelvis har kvinnors anställningsmöjligheter, politiska representation och synlighet i media ökat. Detta borde ha lett till att kvinnors och mäns liv blivit mindre begränsade av traditionella könsstereotyper. Samtidigt ska man inte glömma den sexualisering som finns i samhället och att kränkningar i skolan lyfts fram allt mer i media och forskning (t.ex. Osbeck, m.fl., 2003).

Det verkar alltså finnas två trender som går åt motsatt håll. Samtidigt som flickor och pojkar tycks ha närmat sig varandra i flera avseenden tyder enkätresultaten på att den manliga överordningen förstärkts över tid. Hur kan detta förstås? En möjlig förklaring är att flickornas framsteg har skett inom områden som inte tillskrivs något större statushöjande värde. Resultat från 2005 års enkät visar att det inte går att se något självklart samband mellan skolaspekter (t.ex. att ha bra betyg eller plugga mycket) och en flickas eller pojkes statusposition bland kamraterna. Analysen visar snarare på ett ”nollsamband” (Holm, 2009). En alternativ förklaring är att områden där flickor är framgångsrika förlorar i värde. Om man antar att pojkar/män respektive flickor/kvinnor inte värdesätts efter vad de faktiskt gör, utan främst utifrån vilket kön de tillhör, blir problemet för flickor att oavsett hur de agerar så uppnår de inte samma värde som pojkar. De data som redovisas i detta kapitel pekar möjligen i den riktningen. Även Högskoleverket (2008:20) konstaterar att maktstrukturerna i samhället inte har luckrats upp trots

⁴⁵ I den jämförelse som gjordes mellan elevers och lärares svar inom projektet (Gannerud & Holm, 2008) tydde elevernas svar på en större förändring i denna riktning än lärarnas. I sammanhanget är det viktigt att påminna sig om att det handlar om uppfattningar om flickor och pojkar och inte om hur de de facto agerar i praktiken.

att det blivit allt fler välutbildade kvinnor. Könnssegregationen har snarare förstärkts på alla nivåer inom den högre utbildningen, vilket visar sig i att kvinnors utbildning i regel lönar sig sämre än mäns; ”Women learn, men earn” (s 102). I en debattartikel sammanfattar företrädare för Högskoleverket mönstret på följande sätt: ”Vid horisonten tornar en märklig samhällsutveckling fram, ett lågutbildat manligt proletariat, ett högutbildat kvinnligt proletariat och en manlig maktelit i toppen” (Flodström, Jalmert & Jacobsson, 2008).

Sammantaget pekar resultaten på en ökad betoning på en utåtriktad, självständig och stark individ, ideal som traditionellt förknippas med män och ”manlighet”. Detta kan ställas i relation till de röster som ibland hörs i den allmänna debatten om att skolan blivit en alltför kvinnodominerad och femininiserad arena, en plats som passar bättre för flickor än pojkar (för en problematisering av diskursen om femininisering se t.ex. Arnesen, Lahelma & Öhrn, 2008; Gannerud, 1999; Gannerud i denna antologi). Alternativt kan man tolka resultaten som att skolan passar pojkarna sämre idag därför att de inte får dominera lika mycket som de gjort tidigare. Det skulle i så fall kunna tyda på att skolan inte är femininiserad utan demokratiserad och att de som tidigare dominerat i klassrummet inte trivs med det. Även om unga kvinnor idag erövat större utrymme i vissa avseenden, t.ex. klarar sig bättre i utbildningssystemet, präglas deras vardag ofta av underordning i mötet med pojkar/män. Detta tycks bli särskilt tydligt på högstadiet, då flickornas sociala position tenderar att försvagas i förhållande till pojkarna (Berggren, 2001; Osbeck m.fl, 2003).

Flickor verkar ha tagit mer utrymme i skolan, men det är möjligt att detta endast är skenbart. Även om strukturerna på handlingsnivå tycks ha jämnats ut något är de på den symboliska nivån fortfarande oförändrade. Detta tyder på att det är lättare att förändra handlingar än värden.

REFERENSER

- Arnesen, Annelise, Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet (2008). Travelling discourses on gender and education: The case of boys' underachievement. *Nordisk pedagogik*, 28(1). 1-14.
- Bauman, Zygmunt (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Berggren, Inger (2001). *Identitet, kön och klass: Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dovemark, Marianne (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Flodström, Anders, Jalmert, Lars & Jacobsson, Gunilla (2008). Allt färre män satsar på högre utbildningar. *Dagens Nyheter*. (2008-05-28).
www.dn.se//Dnet/road/classic/article/0/jsp/print.jsp?&a=773904.
- Gannerud, Eva (1995). *Vad passar för flickor och pojkar – och vad stämmer på dig? Betydelsen av enkätfrågors formulering*. BASK 4. Rapporter från institutionen för pedagogik, nr 1995:01. Göteborgs Universitet.
- Gannerud, Eva (1999). *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gannerud, Eva & Holm, Ann-Sofie (2008). *Discourses of boys and girls in the classroom*. Paper presented at ECER-conference in Gothenburg, September 10-12 2008.
- Holm, Ann-Sofie (2008). *Relationer i skolan, En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, Ann-Sofie (2009). *Students' conceptions of ideal femininities and masculinities in school*. Paper presented at Gender and Education-conference in London, March 25-27 2009.
- Högskoleverket (2008). *Kvinnor och män i högskolan*. Högskoleverkets rapportserie 2008:20. Stockholm.
- Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet (2003). 'Strong nordic women' in the making? Gender policies and classroom practices. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma. (Red.), *Democratic education. Ethnographic challenges* (s. 39-51). London: Tufnell press.
- Larson, Monica, Wernersson, Inga & Öhrn, Elisabet (1993). *Betydelsen av sociala könsskillnader för inläring, utveckling och prestationer i skolan. Beskrivning av undersökningsförfarande och undersökningsgrupp*. BASK 3. Rapporter från institutionen för pedagogik, nr 1993:14, Göteborgs Universitet.
- Osbeck, Christina (2006). *Kränkningens livsförståelse. En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Osbeck, Christina, Holm, Ann-Sofie & Wernersson, Inga (2003). *Kränkningar i skolan. Förekomst, former och sammanhang*. Göteborg: Värdegrunden.
- Skolverket (1999). *Läroplanerna i praktiken*. Rapport nr 175. Stockholm:Skolverket.
- Statistiska Centralbyrån (2008). *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet 2008*.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2002). *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2004). *Könsskillnader i utbildningsresultat. Fakta, mönster och perspektiv*. (Rapport 2004:7). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Walkerdine, Valerie, Lucey, Helen & Melody, June (2001). *Growing up girl. Psychosocial explorations of gender and class*. UK: Palgrave.
- Wernersson, Inga (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborgs Universitet.

- Wernersson, Inga & Öhrn, Elisabet (1994). *A changing stability? Perceptions of Gender in Young People*. Paper presented at Gender, Modernity and Post-modernity, Lysebu, Norway 22-24 april 1994.
- Öhrn, Elisabet (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadie-elevs lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, Elisabet (1993). *Mitt liv om tio år. Gymnasieelever skriver om framtiden*. BASK 2. Rapporter från institutionen för pedagogik, nr 1993:12, Göteborgs Universitet.
- Öhrn, Elisabet (2002). *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

BILAGA 8:1

Vilka i klassen är det som...? Svartsfördelning över hur olika ageranden sammankopplas med visst kön. Jämförelse mellan 1992 och 2005 samt mellan kön. Procent.⁴⁶

Vilka i klassen är det som...	År	”Ingen skillnad”			”Flickor oftare”			”Pojkar oftare”		
		Tot	Fl	Po	Tot	Fl	Po	Tot	Fl	Po
kommer med förslag	1992	50	59	42	22	23	22	28	19	36
	2005	52	53	51	32	37	26	16	9	23
deltar i diskussioner	1992	47	53	42	17	14	19	36	32	39
	2005	46	46	45	33	38	28	21	16	27
får hjälp av läraren	1992	74	87	64	19	9	28	6	4	7
	2005	72	82	61	22	12	33	6	7	5
blir tillsagda av läraren	1992	23	23	23	4	3	4	73	73	73
	2005	29	33	25	6	5	6	65	62	69
tar ansvar att ordna klassfest	1992	46	37	54	48	62	37	5	1	9
	2005	42	35	48	53	62	43	5	2	9
tävlar om att vara bäst	1992	45	44	46	16	14	17	39	42	37
	2005	44	43	45	13	14	12	43	44	43
Hjälper andra	1992	58	52	63	35	47	26	6	1	10
	2005	57	48	66	34	49	18	10	4	16
stör på lektionerna	1992	26	25	27	7	3	11	67	72	62
	2005	35	37	32	11	6	16	55	57	52
Är tysta på lektionerna	1992	35	34	36	60	66	55	5	0	8
	2005	45	46	44	45	48	42	10	6	14

⁴⁶ Det totala antalet elever som svarande på dessa frågor varierade i 1992 års studie mellan N=522-530 och 2005 mellan N=3476-3500. Skillnaderna mellan flickors och pojkars svar 2005 är statistiskt signifikanta vid samtliga frågor utom vid ”tävlar om att vara bäst”. 1992 är skillnaderna mellan flickors och pojkar svar signifikanta vid alla frågor utom vid ”deltar i diskussioner”, ”blir tillsagda”, ”tävlar om att vara bäst”.

Hur viktiga är följande saker för dig då du tänker på ditt framtida liv?⁴⁷ Jämförelse mellan 1992 och 2005 samt mellan kön. Medelvärde.⁴⁸

Hur viktigt är det att du...	År	Totalt		Flickor		Pojkar	
		M	s	M	s	M	s
kan känna dig fri	1992	3,64	0,574	3,69	0,560	3,61	0,583
	2005	3,62	0,646	3,75**	0,522	3,49**	0,733
har ett tryggt liv	1992	3,52	0,677	3,65**	0,608	3,42**	0,714
	2005	3,54	0,706	3,70**	0,572	3,38**	0,788
hittar ngn att leva med	1992	3,51	0,749	3,54	0,705	3,49	0,783
	2005	3,41	0,801	3,44*	0,767	3,37*	0,833
kan behålla kontakt m nuvarande kompisar	1992	3,38	0,726	3,44	0,770	3,32	0,683
	2005	3,25	0,844	3,35**	0,798	3,15**	0,878
får barn	1992	3,24	0,865	3,31	0,866	3,18	0,860
	2005	3,16	0,930	3,22**	0,905	3,10**	0,952
får arbeta tillsammans med andra människor	1992	3,23	0,789	3,43**	0,673	3,07**	0,839
	2005	3,13	0,811	3,26**	0,736	3,01**	0,863
tjänar mycket pengar	1992	3,14	0,695	2,97**	0,681	3,27**	0,680
	2005	3,29	0,733	3,27	0,681	3,30	0,783
har en hög utbildning	1992	3,11	0,717	3,13	0,670	3,10	0,754
	2005	3,16	0,847	3,27**	0,756	3,05**	0,918
har arbete där du kan hjälpa andra	1992	2,77	0,809	2,92**	0,770	2,64**	0,820
	2005	2,83	0,867	3,00**	0,798	2,66**	0,901
påverkar samhällets utveckling	1992	2,69	0,846	2,68	0,835	2,69	0,856
	2005	2,62	0,873	2,64	0,839	2,59	0,906
har hög ställning i samhället	1992	2,45	0,793	2,37	0,726	2,53	0,838
	2005	2,54	0,864	2,51*	0,823	2,58*	0,902
kan bo kvar där du bor nu	1992	2,41	0,967	2,30	0,894	2,51	1,015
	2005	2,10	0,956	1,96**	0,892	2,24**	0,997
kan flytta och bo på olika ställen	1992	2,39	0,981	2,31	0,945	2,45	1,006
	2005	2,80	0,942	2,91**	0,914	2,72**	0,961
har arbete där du kan leda andra	1992	2,27	0,793	2,11**	0,732	2,40**	0,820
	2005	2,52	0,848	2,46**	0,806	2,58**	0,885

* $p < 0.01$

** $p < 0.001$

⁴⁷Svarsalternativen var 1=Inte alls viktigt, 2=Inte särskilt viktigt, 3=Ganska viktigt, 4=Mycket viktigt. Framtidsaspekter med värden högre än det "neutrala mittenvärdet" 2,5 tolkas som viktiga för eleverna, medan de med lägre värden kan tolkas ha mindre betydelse. Resultaten presenteras i den ordning som framtidsaspekterna tilldelades betydelse i 1992 års studie. De statistiska jämförelserna mellan könen är gjorda med t-test för respektive år.

⁴⁸ Det totala antalet elever som svarande på dessa frågor varierade i 1992 års studie mellan N=497-510 och i 2005 års studie mellan N=3457-3477.

KAPITEL 9

EN TALANDE TYSTNAD. OM FRÅNVARO OCH NÄRVARO I FORSKNING OM UTBILDNING OCH KÖN

Gaby Weiner, University of Edinburgh

Elisabet Öhrn, Göteborgs universitet

BAKGRUND

I det här kapitlet tar vi tystnad och frånvaro som utgångspunkt för att diskutera forskning om utbildning och kön. Diskussionen baseras på uppdateringar av tidigare forskningsöversikter som vi gjort (Arnot, David & Weiner, 1999; Weiner & Berge, 2001; Öhrn, 2000, 2002a), där en påtaglig erfarenhet varit frånvaron av icke-anglosaxiska⁴⁹ ämnen och referenser i den s k internationella litteraturen. I det här kapitlet har vi velat undersöka vad detta kan ha för betydelse för vårt forskningsprojekts övergripande tema av förändring. Vi har valt att fokusera två kontexter: Storbritannien (i synnerhet England) och Norden (i synnerhet Sverige). Vi tar sikte på forskningen i dessa länder vid två tidsperioder. Den ena är 1970-talet/tidiga 1980-talet då fältet utbildning och kön formades. Den andra är tiden från 1990-talet och framåt, vilket är den period när fältet kan sägas ha konsoliderats. Diskussionen sker med utgångspunkt i tre centrala teman som vi identifierat inom forskningsfältet: *maskuliniteter och femininiteter, kön och andra sociala kategorier* samt *handling och förändring*.

Bruket av begrepp som tystnad och frånvaro för med sig tendensen att fokusera på det motsatta – ljud, röst, närvaro och framträdande – som signalerar förekomsten av det i makthänseende överordnade (Hill, 2006). Så för att driva frågan om tystnaden eller frånvaron måste vi ironiskt nog fokusera det som träder fram som självklart synligt, det hegemoniska, för oss.

⁴⁹ Med anglosaxisk avses här det engelska språkområdet, t ex Storbritannien, USA, Kanada och Australien.

ANGLOSAXISK DOMINANS

Sedan etableringen på 1970-talet har svensk forskning om utbildning och kön varit tydligt influerad av såväl amerikansk som brittisk forskning (se t ex Wernersson, 1988; Öhrn, 1990). Det är en relation som vidmakthålls bland annat genom internationella tidskrifter där en stor del av den aktuella, vetenskapliga diskussionen sker. Doktorander och unga forskare blir vanligen tidigt varse betydelsen av att publicera sig i sådana tidskrifter. För att lyckas måste de hantera det dubbla hindret av att skriva på ett främmande språk och att göra det utifrån en kulturell kontext som internationella tidskrifter inte delar. Dessa förhållanden leder till svårigheter att få artiklar antagna. Till kritik från tidskrifternas bedömare som vi har förstahandskännedom om hör påpekanden som spänner från för mycket fokus på svenska förhållanden, för många svenska referenser över till för lite förklaring av svenska förhållanden och brister i (engelsk) språkhantering.

Ansvar för sagda brister förläggs till författaren, inte till det övergripande bedömningssystemet och dess (otillräckliga) stöd. För den enskilde kan motgångarna innebära att försöken till internationell publicering trappas ner. Kanske vänder man sig istället till de få svensk- eller skandinaviskspråkiga tidskrifter som finns. Därmed kommer frågor och diskurser som har sin hemvist i icke-anglosaxiska sammanhang att ytterligare osynliggöras i internationella forum. Den här kritiken är inte helt okänd i den engelskspråkiga världen. Skelton och Francis (2005) noterar t ex i en översikt av artiklar i tidskriften *Gender and Education* att det finns en överrepresentation av bidrag från Storbritannien, Australien, Nya Zeeland och Kanada. De hänvisar till argument som att forskare från utvecklingsländer tenderar att ge ”case studies exploring specific issues in particular countries” (Skelton & Francis, 2005, s 2). Perspektiv från dessa utvecklingsländer - liksom från icke-engelskspråkiga industriländer, kan man tillägga - uppfattas därmed visa på regionspecifika förhållanden, medan forskning från anglosaxiska områden ses som generaliserbara till andra länder och kontext.

Förhållandet är inte unikt för könsforskningen. Staffan Larsson (2006) konstaterar i en analys av den svenska pedagogiska etnografins framväxt att relationen mellan svenska/skandinaviska nätverk och de anglo-amerikanska på det hela taget varit ensidig. Svenska forskare bjuder in engelska och amerikanska kollegor till Sverige, refererar till och använder deras forskning, men det omvända sker sällan. En konsekvens av denna ensidighet är förstås att nordisk forskning har svårt att bli internationellt synlig. Detta förstärks ytterligare av att tidskrifter på den nordiska hemmamarknaden inte finns med i internationella citeringsindex:

The Social Science Citation Index indexes 92 journals in education. An email from a Taylor & Francis representative who is negotiating with ISI, says: 'Of the 92 journals ranked by ISI in the Education and Educational Research category: 63 are published from the US, 24 from the UK and 5 from Europe and the Rest of the World' (Hobbs, 2003, personal communication). None of these are Scandinavian. (Larsson, 2006, s 192).

Denna förskjutning mot den anglosaxiska världen påverkar, som vi skall se, i olika avseenden formandet och konsolideringen av fältet utbildning och kön. Dominerande röster från engelskspråkiga länder övertöstar andra och får ett starkt inflytande över fältets utformning och innehåll. Därmed avgör de inte bara giltiga definitioner i sagda internationella forum utan påverkar också den nationella forskningen i de icke-anglosaxiska länderna.

TEMAN INOM FORSKNING OM UTBILDNING OCH KÖN

I det följande diskuterar vi fältet utbildning och kön i tid (formerings- respektive konsolideringsfasen) och rum (Storbritannien/England respektive Norden/-Sverige) utifrån tre teman. Vi börjar med maskuliniteter och femininiteter.

Maskuliniteter och femininiteter

Utbildningssystemens globalisering har diskuterats intensivt under senare år (t ex Lundahl, 2005) och det har framhållits att forskningens internationalisering och 'travelling discourses' företrädesvis innebär en rörelse i riktning från den anglosaxiska världen till övriga delar (Arnesen, Lahelma & Öhrn, 2008). Engelsk forskning om pojkar och maskuliniteter har t ex uppmärksammats av svenska politiker och debattörer, medan svensk könsforskning inte rönt tillnärmelsevis motsvarande uppmärksamhet i England.

I både England och Sverige var forskning som studerade pojkar ur könsperspektiv tämligen sällsynt under 1970- och tidiga 1980-talet. Det kan till stor del förklaras av att fältet växte fram ur den upplevda frånvaron av forskning om flickors och kvinnors utbildningsvillkor och -erfarenheter (Deem, 1980; Spender, 1980). Först med uppmärksamheten kring flickors och unga kvinnors bättre utbildningsprestationer och den relativt sämre prestationsnivån hos pojkar och unga män, kom maskuliniteter och pojkars prestationer att bli centrala frågor. Under 1990-talet utvecklades teman kring maskulinitet och performativitet starkt inom såväl policy som forskning i Storbritannien. I Norden skedde det senare, med klar influens från den anglosaxiska diskussionen.

För närvarande har dessa frågor en framskjuten position i både Storbritannien och Norden. Det skall dock sägas att fokuseringen på unga män och deras lägre prestationer inte varit så tydlig i de nordiska länderna som i Storbritannien (eller ännu inte blivit det – allt tyder på att detta ännu är en fråga av växande betydelse i Norden). Samtidigt finns tydliga likheter mellan den brittiska och nordiska framställningen, inte minst i metaforiken om vinnare, förlorare och konkurrens där kön presenteras som dikotoma kategorier där den ena förlorar när den andra vinner (Arnesen, Lahelma & Öhrn, 2008). Följaktligen har det antagits att arbetarklassens unga kvinnor kommer att klara sig betydligt bättre än klassens unga män genom att i högre grad svara mot marknadskrav på högre utbildning och geografisk mobilitet (se Trondman, 1995, s 187). Delamont (2001) har påpekat att det är högst tveksamt om flexibiliteten och förändringsviljan skulle vara så mycket större bland samtidens kvinnor än män. Hon konstaterar dock att talet om kvinnors förändring och mäns brist på densamma är ett ihärdigt samtida tema. Som sådant framträder det i olika former. Eilard (denna volym) visar t ex i sin analys av svenska läseböcker från 1960-talet och framåt att förändringar i framställningen av könen är tydligast på flicksidan. I senare läseböcker gestaltas t ex flickor oftare än tidigare som starka och självständiga, medan bilden av pojkar är sig mer lik över tid. Holm (också denna volym) visar jämförelser av studier från 1990- och 2000-talet som tyder på att elever nu i högre grad än tidigare uppfattar att flickor tar för sig i skolan. Samtidigt är det numera en större andel av både flickor och pojkar som anger att det är bättre att vara pojke/man än flicka/kvinna, vilket tyder på att flickor inte uppfattas ha en generellt mer gynnsam position.

Framställningen – t ex i media – av flickor som generellt framgångsrika i utbildningssystemet innebär bland annat ett osynliggörande av de individer eller grupper av flickor som inte är högpresterande. I Storbritannien har ”vilda” flickor, s k ”ladettes”, ägnats en del uppmärksamhet i media under senare år. Det är flickor som liknar den klassiska bilden av ”lads” (Willis, 1977) såtillvida att de inte presterar eller agerar i enlighet med skolans normer. Det är emellertid, som Jackson (2006) noterar, i flickornas fall inte deras prestationer utan deras sexualitet och moral som tenderar att bli huvudfrågan.

Fokuseringen på pojkars prestationer i Storbritannien har beskrivits som så markant att den blockerat eller tystat forskning om flickor och femininiteter. Archer & Leathwood skriver om konsekvenserna av vad de betecknar som en besatthet av pojkars skolprestationer att “we were concerned that the overwhelming obsession with boys, men and masculinities has effectively silenced work on

girls, women and femininities” (Archer & Leathwood, 2003, s 227). I Sverige, där det inte funnits samma fokusering på pojkar och maskuliniteter som i Storbritannien, märks inte samma tystnad kring flickor och femininiteter (Öhrn, 2002a). Traditionen i Sverige och Norden har varit att studera båda könen även om forskningen kan sägas ha varit mer utvecklad i sin analys av flickor. Vi menar att forskning om flickor och kvinnor behållit en starkare position i dessa länder än i Storbritannien. Därtill har kön som forskningsområde mött större statligt intresse. Det finns t ex ingen motsvarighet i Storbritannien till den svenska nationella genusforskarskola som med statligt stöd etablerades på det tidiga 2000-talet med en klart tvärdisciplinär profil (se Genusforskarskolan, 2001).

De olika former av ekonomiskt stöd via forskningsråd och forskarutbildningar som svenska staten bidragit med har resulterat i ett betydande antal studier om utbildning och kön under senare år, inte minst doktorsavhandlingar (t ex Ambjörnsson, 2004; Forsberg, 2002; Gannerud, 1999; Karlsson, 2003; Lenz-Taguchi, 2001; Nyström, 2007). Denna återväxt gör troligt att det kommer att finnas en kritisk massa av forskare som kan ägna sig åt forskning kring utbildning och kön i framtiden.

Kön och andra sociala kategorier

Relationen mellan kön och andra kategorier har också genererat tystnader. Fokuseringen på urbana ungdomskulturer och det lärande som sker där tenderar t ex att osynliggöra unga män och unga kvinnor som lever i andra miljöer, t ex på landsbygden (se Öhrn & Weiner, 2007). Nyare nordisk forskning pekar över huvud taget på plats som viktigt för tillskrivningen och kommunikationen av kön i relation till klass och etnicitet (t ex Arnesen, 2002; Holm, 2008; Sandell, 2007; Öhrn, 2005). Lärare refererar t ex till ungdomar som typiska eller atypiska i förhållande till olika (rasifierade och klassade) omgivningar, snarare än att explicit tala om dem som invandrare eller arbetarklass.

Valet av offentliga stadsmiljöer för forskning om unga har bidragit till att etablera urbana pojkar som centrala forskningssubjekt. Sådan forskning har också att svara mot mediarepresentationer av stadens unga män som vilda, okontrollerade och i behov av en skola som förmår att civilisera dem. Nolan och Anyon (2004) konstaterar att unga färgade i USA demoniseras genom mediebilder som framställer dem som farliga kriminella. Svenska media konstruerar på likartat sätt städernas unga invandrapojkar som farliga bl a genom sin påstådda tendens att ta till sexualiserat våld mot kvinnor (Bredström, 2003).

Brittisk utbildningsforskning presenteras ofta som mer benägen än den svenska att studera kön i relation till ordningar som klass och etnicitet. En av oss (Gaby) överraskades t ex vid mötet med svensk utbildningsforskning av bristen på kopplingar mellan kön och andra kategorier (se Weiner & Berge, 2001). Situationen skiljde sig från Storbritannien där intersektionen mellan kön, klass och ras/eticitet hade ägnats betydande intresse från 1980-talet och framåt, kanske beroende på större influenser från marxistisk och 'Black' feminism än i svensk utbildningsforskning (t ex Griffin, 1985; Hey, 1997; Weiner, 1985). Genom autobiografisk och narrativ forskning framställdes också hur den här slags intersektioner verkade på en individuell nivå (t ex Mahony & Zmroczek, 1997; Walkerdine, 1990). Det skall dock sägas att det varierar över både tid och rum hur man i brittiska studier förhållit sig till relationer mellan kön, klass och etnicitet. Det är t ex tydligt att könsforskningen i Skottland är av sent datum och att den skotska utbildningspolitiken fokuserat klass snarare än kön (Fewell & Paterson, 1990; Weiner, 2008). I annan brittisk forskning har betoningen på samtidig analys av klass och kön varit tydligare, men det finns förskjutningar över tid som innebär att klass under 1990-talet blev alltmer frånvarande i feministiska analyser (t ex Skeggs, 2004). Kritiken av fältets klassanalyser vid den tiden rörde bl a anknytningen till s k grand theories och universaliserande anspråk med "homogenising tendencies" (Archer & Leathwood, 2003, s 228). Till följd av teoretiska förändringar (som poststrukturalism) och politiska förändringar (som Thatcherism) minskade utbildningsforskning som kombinerade social klass och kön. Men det fanns också ett antal brittiska feministiska forskare som fortsatte att betona betydelsen av klass. Reay (1997, s 19) konstaterade t ex under det sena 1990-talet att social klass var "out-of-place" i akademien och att det krävdes en analys som "theorizes the strong linkages between class and equality". Walkerdine (2003, s 239) påtalade behovet av klassanalys i relation till subjektiviteter "because the exploitation and oppression which class politics signals, though changed, has not ceased and no other political discourse has emerged to explain or mobilise around these issues". Skeggs (2004) såg också behovet att "reinvigorate class analysis and deal with the contemporary shifts in neo-liberal governance and transnational flexible capitalism" (s 186).

I de nordiska länderna har forskning om kön relativt andra sociala kategorier varit förhållandevis ovanlig. Betoningen har vanligen varit på enbart kön och ibland på kön i kombination med klass eller etnicitet (se Arnesen, 2002; Tallberg-Broman, Rubinstein-Reich & Hägersten, 2002; Öhrn, 2002a). Under senare år har vi sett mer av analyser som omfattar flera kategorier och här är tillväxten tydlig. Carlson & Rabo (2007) menar t ex utifrån en internationell jämförelse

med turkisk forskning att relationen till etnicitet är under stark utveckling i svensk köns-/utbildningsforskning och pekar snarast på det historiska perspektivet som underordnat. Vi kan också notera att nordisk könsforskning överlag – alltså inte enbart utbildningsforskningen – kommit att tydligare betona vikten av intersektionalitetsperspektiv under senare år (se t ex Borgström, 2005). Intresset för sådana analyser har under 2000-talet visat sig i ett antal doktorsavhandlingar om utbildning och kön i förhållande till klass och/eller etnicitet (bl a Andersson, 2003; Berggren, 2001; Berggren, 2006; Carlson, 2002; Forsberg 2005; Högdin, 2007; Sandell, 2007). Detta ökade forskningsintresse har sannolikt sin grund i såväl teoretiska förskjutningar som materiella förändringar, där ökad arbetslöshet och vidgade klyftor mellan välbeställda och fattiga under 1990-talet (t ex Bunar & Trondman, 2001) visat på betydelsen av sociala kategorier.

Vi har tidigare noterat att det i nordisk forskning finns skillnader i analyser av olika könsgrupper som innebär att de samhälleligt-socialt överordnade sällan framstår som kategori (Öhrn, 2002b). Istället identifieras de socialt underordnade som forskningsobjekt. Kön tenderar därmed att associeras med flickor och ”när pojkar framträder som kategorier är det följaktligen tydligare i termer av klass och etnicitet. Då åter som underordnade, dvs som arbetarklass eller ’invandrare’.” (Öhrn, 2002b, s 42). Denna tendens att analysera klass som manlig delning finns förstås också i andra sammanhang, t ex i traditionen att göra klassbestämningar utifrån faderns yrke eller genom att låta manspersoner representera en social klass (se Berggren, 2006). Sett utifrån denna förskjutning mot män och maskuliniteter i klassförståelser, är det möjligt att den mer uttalade klassteoretiska orienteringen i Storbritannien har bidragit till den framskjutna position som pojkar, män och maskuliniteter fått i analyserna av utbildning och skola där jämfört med Norden.

Handling och förändring

Andra vågens feminism verkade från 1960-talet och framåt för att förändra flickors och kvinnors samhälleliga villkor och hade ett i sammanhanget starkt inflytande över uppkomsten av forskningsfältet utbildning och kön. I Storbritannien fokuserade arbetet under 1970- och 1980-talet till exempel förbättringar av flickors examinationsresultat samt tillgång till och val av traditionellt manliga ämnen, karriärer och yrken (t ex Deem, 1980; Weiner, 1985). När flickors examinationsmönster började förbättras under det sena 1980-talet i samband med införandet av en nationell läroplan⁵⁰ ändrades situationsbeskrivningen och

⁵⁰ Den nationella läroplanen för England och Wales (1988) gjorde att såväl kärnämnen som andra ämnen blev obligatoriska för båda könen och flickor kom att examineras i samma ämnen som pojkar.

mer intresse riktades mot tänkbara skäl till pojkars och unga mäns relativt sämre prestationer. I Sverige fokuserades under könsforskningens tidiga år flickors underordning i utbildning och betydelsen av det som ofta metaforiskt benämndes den dolda läroplanen (t ex Brock-Utne, 1982), och det fanns ambitioner att öka flickors och kvinnors tillträde till traditionellt mansdominerade ämnen och yrken. Senare märks även i Sverige en större politisk orientering mot att öka pojkars skolprestationer och förändra deras anti-skol attityder och –beteenden.

Utvecklingen från 1990-talet och framåt har samtidigt inneburit att politiska aktioner bland forskare har minskat i vad som kallats en poststrukturalistisk vändning i tredje vågens feminism eller vad Sue Clegg (2006, s 310) refererar till som en "retreat into theoreticism". Könsforskare som tidigare sett sig själva som både aktivister och forskare förefaller inte längre göra det i samma omfattning. I Storbritanniens fall verkar ett större intresse för könsteori kombinerat med krav på en performativ kultur och nya ledningsstrukturer inom universiteten, ha medfört att forskare identifierar sig mindre som förändringsagenter och mer som vetenskapliga experter inom en etablerad disciplin.

Utvecklingen är dock inte entydig. I både Storbritannien och Norden är unga feminister engagerade i nya former av "pro-feminist" eller "post-feminist" aktiviteter. Så etablerades till exempel det universitetsbaserade "Warwick Anti-Sexism Society (WASS)" 2004 med huvudsyfte att agera mot sexism och utveckla ett nytt språk för aktion som är mer anpassat till post-feminist eran och inkluderar större grupper av intresserade (Lambert & Parker, 2006). Traditionella och nyare former för protest och medvetandegörande kombineras och används tillsammans för att engagera vidast möjliga publik. Målet är inte bara att utmana stereotyper utan att attrahera män för antisexistiska mål, ett utmärkande drag i vad Whelehan (2000) kallar ny feminism eller postfeminism.

Feministiska perspektiv visar sig ha inflytande över offentlig debatt och politik också i Norden, om än i varierande omfattning och på något skilda sätt i olika länder. Morhed (2005) konstaterar t ex i en krönika om skillnader mellan de nordiska länderna att Sverige står relativt starkt vad gäller (statligt) stöd för genusforskning. Frangeur (2004, s 1) kontrasterar Sverige mot Danmark - som med referens till danska skrifter sägs intressera sig mest för "avancerade postmoderna teorier" - och fortsätter:

Med den här förändringen – där det inte som tidigare fanns möjlighet att avstå vissa ämnen - höjdes flickors examinationsresultat relativt pojkars.

I Sverige har vi däremot sedan flera decennier en livaktiv forskning om kön och arbete, en noggrann statistisk kartläggning av jämställdhetens framgångar och bakslag, maktutredningar, jämställdhetsombudsman, jämställdhetsminister och förbud mot könsköp. Framför allt har vi återigen en aktiv feministisk kvinnorörelse: Roks (kvinnojourrörelsen), tjejjourer, kvinnliga nätverk för forskare, journalister, tjänstemän etc, kvinnofolkhögskolor, invandrarkvinnornas organisationer. (Frangeur, 2004, s 1).

Under det sena 1990-talet gjordes försök att attrahera särskilt unga kvinnor till feministiska analyser. Bland annat publicerades i Sverige *Fittstim*⁵¹ (Skugge, Olsson & Zilg, 1999). Liknande feministiska publikationer gavs ut i Norge 1999 och Danmark 2000. Också inom partipolitiken märktes en ny beredvillighet att beteckna sig som feminist. Efter Vänsterpartiets proklamation som feministiskt parti 1996 följde flera andra partier. Idag återfinns ”feminism” i nästan alla de stora partiernas program (se Wernersson, denna bok). Unga kvinnor har också på senare år setts göra gemensam sak med mer erfarna politiker och akademiker i formeringen av det nya partiet *Feministiskt Initiativ*.

AVSLUTANDE KOMMENTAR

Vi har i det här kapitlet diskuterat några av de teman och tystnader som ryms inom fältet utbildning och kön. Vi har noterat hegemonin av anglosaxiska intressen och ämnen utifrån diskussionen av några centrala områden. Dit hör vilka som väljs som forskningssubjekt inom forskningen, hur vi/de positioneras socialt och politiskt, debatter och diskurser kring maskuliniteter, forskningsansatser som försöker inkludera ’den Andre’ samt positionering i politiskt handlande. Formeringen av varje nytt disciplinärt fält är förstås komplex och kan rimligen förväntas ha sin beskärda del av strider om status, makt och kunskap (Erixon-Arreman, 2005). Det visar sig också att forskningsfältet utbildning och kön - trots att det byggt på ambitioner att belysa och motverka ojämlika förhållanden - i likhet med andra fält kan kritiseras för viss ensidighet.

Vad som skulle följa på en internationell ompositionering där det perifert icke-anglosaxiska blev centralt kan vi bara spekulera i. Men ökad hörsamhet mot nordiska diskurser skulle bland annat kunna ge mer fokus på statliga instansers potential för att främja utvecklingen av forskning om utbildning och kön. Den skulle också kunna innebära en orientering mot forskning och analytiska verktyg

⁵¹ Med bokens titel annekterades ett uttryck som tillskrevs en kommentar om socialdemokratiska kvinnoförbundet från LO:s tidigare ordförande Stig Malm (och där en lång debatt kom att handla om huruvida det var Malm eller hans chaufför som stod för yttrandet)

som förmår utmana den nuvarande fokuseringen på pojkar och män i bl.a. brittisk forskning.

Det finns förstås åtgärder som i publiceringshänseende skulle kunna motverka den anglosaxiska normen och bidra till att göra forskningsfältet mer jämlikt och inkluderande. Ett steg är att inom internationella tidskrifter ge bättre språkligt och redaktionellt stöd för forskare vars förstaspråk inte är engelska. Ett annat steg är att arbeta utifrån en policy för teoretisk utveckling som inkluderar andra perspektiv och erfarenheter än de anglosaxiska. Sådana strategier kan bidra till fältets teoretiska, empiriska och metodiska utveckling.

Tills en sådan utveckling möjligen öppnar sig tvingas de forskare från nordiska länder som vill få sina arbeten förmedlade via internationella tidskrifter att tänka i termer av tillräcklig anpassning för att komma ifråga. Dit hör sådant som att känna fältet i den tidskrift man vänder sig till, dess innehåll och rutiner. Man bör också veta att det vanligen finns två bedömare av insända bidrag, där åtminstone den ena ofta har samma nationella hemvist som tidskriften medan den andra ibland kan hämtas från samma land som författaren till det inlämnade bidraget. Man bör också bemöda sig om ett – ur engelskspråkigas perspektiv – acceptabelt språk och så gott det går balansera informationen om Sverige/Norden och hänvisningar till referenser från dessa länder. Ur nordiskt perspektiv är det i sammanhanget väsentligt att försöka genomföra balansakten utan att *underkasta* sig den anglosaxiska forskningen och att fortsatt inkludera referenser och diskurser från de nordiska länderna.

REFERENSER

- Arnot, Madeleine, David, Miriam & Weiner, Gaby. (1999). *Closing the gender gap. Postwar education and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Ambjörnsson, Fanny. (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholms universitet: Socialantropologiska institutionen.
- Andersson, Åsa. (2003). *Inte samma lika. Identifikation hos tonårsflickor I en multi-etnisk stadsdel*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Archer, Louise & Leathwood, Carole. (2003). Editorial: New times – old inequalities: diverse working-class femininities in education, *Gender and Education*, 15(3), 227-235.
- Arnesen, Anne-Lise. (2002). *Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn. En etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Universitetet i Oslo: Unipub Forlag.

- Arnesen, Anne-Lise, Lahelma, Elina & Öhrn, Elisabet. (2008). Travelling discourses on gender and education: The case of boys' underachievement, *Nordisk Pedagogik*, 28(1), 1-14.
- Berggren, Caroline. (2006). *Entering higher education – gender and class perspectives*, Göteborg studies in educational sciences 243. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berggren, Inger. (2001). *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet* Göteborg Studies in Education 157. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Borgström, Eva. (2005). Från redaktionen. Om ord, olikheter och ojämlikhet, *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 2-3, 4-6.
- Bredström, Anna. (2003). Maskulinitet och kamp om nationella arenor – reflektioner kring bilden av "invandrarkillar" i svensk media. I M. de los Reyes, I. Molina & D. Mulinari (Red). *Maktens (o)lika förklädnader*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Brock-Utne, Birgit. (1982). The hidden curriculum of the Norwegian compulsory school, *Tidskrift för nordisk Förening för Pedagogisk Forskning*, 1-2, 33-45.
- Bunar, Nihad & Trondman, Mats. (Red) (2001). *Varken ung eller vuxen*. Stockholm: Atlas.
- Carlson, Marie. (2002). *Svenska för invandrare – brygga eller gräns? Syn på kunskap och lärande inom sfi-undervisningen*, Avhandlingar från Sociologiska institutionen. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Carlson, Marie & Rabo, Annika. (2007). Introduction. I M. Carlson, A. Rabo & F. Gök (Red), *Education in 'multicultural' societies: Turkish and Swedish Perspectives*, Swedish research institute in Istanbul transactions, vol 18. London: Tauris.
- Clegg, Sue (2006). The problem of agency in feminism: a critical realist approach, *Gender and Education Journal*, 18(3), 309-324.
- Deem, Rosemary. (Red) (1980). *Schooling for women's work*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Delamont, Sara. (2001). *Changing women, unchanged men?* Buckingham: Open University Press.
- Erixon-Arreman, Inger. (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner: forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt Arbete 3 . Umeå: Umeå Universitet.
- Fewell, Judith & Paterson, Fiona M. S. (1990). *Girls in Their Prime: Scottish Education Revisited*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Forsberg, Ulla. (2002). *Är det någon "könsordning" i skolan? Analys av könsdiskurser I etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6*. Umeå: Umeå Universitet.

- Forsberg, Margareta. (2005). *Brunetter och blondiner. Om ungdom och sexualitet i den mångkulturella Sverige*. Institutionen för Socialt Arbete No 2005:1. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Frangeur, Renée. (2004). *1930-talets kvinnorörelser och dagens – svenske feminism i medgång*, Paper presenterat vid NIKK's Nordic Women's conference i Island 10-12 Juni.
- Gannerud, Eva. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*, Göteborg studies in educational sciences 137. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Genusforskarskolan. (2001). *Programförklaring för genusforskarskolan vid Umeå universitet*. <http://www.umu.se/genusforskning/programforklaring1.pdf> (31 oktober 2007).
- Griffin, Chris. (1985). *Typical Girls?* London: Routledge & Kegan Paul.
- Hey, Valerie. (1997). *The company she keeps*. Buckingham: Open University Press.
- Hill, Tobias. (2006). You might become a park. *Review Saturday Guardian*, 4 November, 10.
- Holm, Ann-Sofie. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*, Göteborg studies in educational sciences 260. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Högdin, Sara. (2007). *Utbildning på (o)lika villkor: om kön och etnisk bakgrund i grundskolan*, Avhandling, Rapport i socialt arbete nr 120. Stockholm: Stockholms universitet.
- Jackson, Carolyn. (2006). 'Wild' girls? An exploration of 'ladette' cultures in secondary schools, *Gender and Education*, 18(4), 339-360.
- Karlsson, Ingrid. (2003). *Könsgestaltningar i skolan: om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Linköping studies in education and psychology 91. Linköping: Linköpings Universitet.
- Lambert, Cath & Parker, Andrew. (2006). Imagination, hope and the positive face of feminism: pro/feminist pedagogy in 'post' feminist times, *Studies in Higher Education*, 31(4), 469-482.
- Larsson, Staffan. (2006). Ethnography in action. How ethnography was established in Swedish educational research, *Ethnography and Education*, 1(2), 177-195.
- Lenz-Taguchi, Hillevi. (2001). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa rörelser i förskolan*. Studies in Educational Sciences 13. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Lundahl, Lisbeth. (2005). Swedish, European, Global, I D. Coulby & E. Zambeta (Red), *Globalization and Nationalism in Education. World Yearbook of Education 2005*, 147-164 . London: Routledge Falmer.
- Mahony, Pat & Zmroczek, Christine. (Red). (1997). *Class Matters: 'Working-Class' Women's perspectives on Social Class* . London: Taylor & Francis.

- Morhed, Anne-Marie. (2005). Svensk genusforskningspolitik i nordiskt perspektiv, *Nikk-magasin nr 2*, 34-35.
- Nolan, Kathleen & Anyon, Jean. (2004). Learning to do time. Willis's model of cultural reproduction in an era of postindustrialism, globalization and mass incarceration. I N. Dolby & G. Dimitriadis with P Willis (Red). *Learning to labor in new times*. New York: RoutledgeFalmer.
- Nyström, Eva. (2007). *Talking and taking positions: An encounter between action research and the gendered and racialised discourses of school science*. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt Arbete. Umeå: Umeå Universitet.
- Reay, Diane. (1997). The Double-Bind of the 'Working-Class' Feminist Academic: The Success of Failure or the Failure of Success? I P. Mahony & C. Zmroczek (Red) *Class Matters: 'Working-Class' Women's perspectives on Social Class*. London: Taylor & Francis.
- Sandell, Anna. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genusordning och lokala praktiker*. Malmö Studies in Educational Sciences 31. Malmö. Malmö Högskola.
- Skeggs, Beverly. (2004). *Class, Self, Culture*. London: Routledge.
- Skelton, Christine & Francis, Becky. (Red) (2005). *A Feminist Critique of Education: 15 years of Gender Education*. London: Routledge/Falmer.
- Skugge, Linda Norrman, Olsson, Belinda & Zilg, Brita. (1999). *Fittstim*. Stockholm: Bokförlaget DN).
- Spender, Dale. (1980). *Man Made Language*. London: Routledge & Kegan Paul).
- Tallberg-Broman, Ingegerd, Rubinstein-Reich, Lena & Hägersten, Jeanette. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla*. Stockholm: Skolverket.
- Trondman, Mats. (1995). Vem talar för framtidens förlorare. I G. Bolin & K. Lövgren (Red) *Om unga män*. Lund: Studentlitteratur.
- Walkerdine, Valerie. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.
- Walkerdine, Valerie. (2003). Reclassifying upward mobility: femininity and the neo-liberal subject, *Gender and Education*, 15(3), 237-248.
- Weiner, Gaby. (Red). (1985). *Just a bunch of girls*. Milton Keynes: Open University Press.
- Weiner, Gaby. (2008, kommande). Counting Scotland In! Making 'Gender And Education' More Inclusive and Attractive as a Research Field. *Education in the North. The Journal of Scottish Education*, 16.
- Weiner, Gaby & Berge, Britt-Marie. (2001). *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Wernersson, Inga. (1988). *Olika kön – samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkas deras skolsituation*, F 89:1. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Whelehan, Imelda. (2000). *Overloaded: popular culture and the future of feminism*. London: The Woman's Press.
- Willis, Paul. (1977). *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House.

- Öhrn, Elisabet. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion*. Göteborg studies in educational sciences 77. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, Elisabet. (2000). Changing patterns? Reflections on contemporary Swedish research and debate on gender and education. *NORA*, 8(3), 128-136.
- Öhrn, Elisabet. (2002a). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Öhrn, Elisabet. (2002b). Jämställdhet som en del av skolans värdegrund. Om kön, klass och etnicitet i skolvardagen. I G-M. Frånberg & D. Kallós (Red) *Demokrati i skolans vardag. Fem nordiska forskare rapporterar*. Umeå: Umeå universitet för NSS, Nordiska Ministerrådet.
- Öhrn, Elisabet. (2005). *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag*, IPD-rapporter nr 2005:07. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Öhrn, Elisabet & Weiner, Gaby. (2007). Section editors' introduction to European context. I A. Luke & W. Pink (Red). *International handbook of urban education*. Dordrecht: Springer.

KAPITEL 10

KÖN-/GENUSORDNING I FÖRÄNDRING – SAME SAME BUT DIFFERENT⁵²?

*Inga Wernersson
Göteborgs universitet*

Utgångspunkten för detta arbete var att det hänt ”så genomgripande förändringar på övergripande, i vissa fall global, nivå att tidigare empirisk beskrivning och teoretisk förståelse av kön/genus inte självklart kan antas vara giltiga.” Vilka slutsatser finns att dra om förändring med utgångspunkt i analyserna av projektets olika empiriska material? Måste förståelsen av vilka konsekvenser av kön och genus har för elever och lärare revideras eller håller etablerade kunskaper och insikter?

I kapitel 9 ovan konstaterade Weiner och Öhrn att kunskapsbildningen om kö/genus i skolan *i sig* är formad av en anglosaxisk hegemoni vilket innebär att valet av forskningsfrågor inte självklart gjorts utifrån specifikt svenska/nordiska förhållanden. Man menar till exempel att unikt nordiska diskurser kanske skulle gett andra tyngdpunkter. Att valet av forskningsfrågor över tid gjorts mot bakgrund av andra förhållanden än de svenska/nordiska är en faktor som försvårar jämförelser över tid inom det svenska skolsystemet.

Ett av nutidens dominerande teoretiska antaganden, som är internationellt och som vi delar, innebär att genusordningar ur såväl individ- som grupperspektiv måste ses som formade i ett oavbrutet konstruktionsarbete inom individen och i interaktionen mellan individer. Detta antagande kan tyckas göra förändringsperspektivet trivialt då varje beskrivning av genusordning därmed skiljer sig från varje annan. De kapitel ovan som handlar om elevers och lärares uppfattningar och föreställningar relaterade till kön och genus illustrerar dock på olika sätt, att

⁵² Ett uttryck från ”thinglish”, den thailändska versionen av bruten engelska, med innebörden ”seems similar but different in some ways” enligt Wikipedia 2009-03-01. Bland annat också namnet på en bloggportal.

det i mycket handlar om variationer på vissa teman. I lärares uppfattningar om vad kön och genus har för betydelse i yrket (kapitel 5 och 6), liksom i elevers uppfattningar om kön och genus i klassrummet (kapitel 8) återfinns välkända mönster av manlig dominans. Det finns dock också tydliga tecken på att flickors position i klassrummet blivit klart mer framträdande. Bland lärarna är det likheterna mellan kvinnor och män snarare än skillnaderna som dominerar, vilket gäller inte minst för upplevelsen av förändringar i yrket kopplade till ökade krav på social kompetens och förmåga att hantera variation i elevgrupperna. De konstruktioner av kön som pågår mellan eleverna i klassrummen och lärarna i lärarrummen kan antas ha förändrats, men samtidigt är det material man använder delvis återbruk av det gamla och beprövade. Det finns en etablerad tradition att förhålla sig till och den inramning skolans verksamhet ger är också i många avseenden densamma. Annat är dock nytt, både i den yttre ramen och i genusordningens innehåll. Holm visar exempelvis i kapitel 8 att flickor nu liksom på 1970-talet beskrivs som de ansvarstagande och pojkarna som de störande, men att flickorna på 2000-talet ändå är mer synliga och har mer att säga till om. Men kanske är det som Holm skriver: ”Om man antar att pojkar/män respektive flickor/kvinnor inte värdesätts efter vad de faktiskt gör, utan främst utifrån vilket kön de tillhör, blir problemet för flickor att oavsett hur de agerar så uppnår de inte samma värde som pojkar.”(kap 8 sida 151)

Förändringar i de stora sociala ordningarna silas även ner till eleverna genom undervisningsmaterialet. Med den första läseboken (kapitel 7) som material har genusordningens förändringar kunnat följas under en 40-årsperiod. Eilard konstaterar: ”De mönster som har framkommit antyder svängningar och förändringar i det senaste halvseklets genusordning i interaktion med andra samhällsordningar, men närmast ett vidmakthållande av eller en återgång till en vit manlig heterosexuell medelklassnorm, med enda skillnad att den förefaller ha föryngrats och i viss bemärkelse femininiserats” (kap 7, sida 124).

Lärarnas syn på vad en jämställd genusordning skulle innebära uppvisar dock hög grad av konsensus om att ”lika värde” är en nödvändig del (kapitel 2). Samtidigt bejakar majoriteten av lärarna i enkäturvalet ett antagande om biologisk särart och en jämställd genusordning kommer då att handla om att balansera olikheter med rättvisa som norm.

Det övergripande samhällets organisation och struktur har inte varit särskilt mycket i fokus för genusforskningen under de senaste decennierna. Efter ett sekel av juridiska förändringar hade efter mitten av 1900-talet i stort sett allt

formellt särskiljande tagits bort. Jämställdhetslagstiftning och jämställdhetsarbete har från 1960-talet och framåt markerat att statsmakten har målsättningen att genusordningen skall präglas av jämställdhet. Förskola, skola och utbildningssystemet i övrigt har getts en betydelsefull roll i denna strävan. Inte minst förskolan, som beskrivits ovan (kapitel 4) haft en avgörande betydelse. Tallberg-Broman visar att förskolan i sig är både en förutsättning för och ett resultat av en starkt förändrad strukturell genusordning. En strävan finns att den genom innehållet i verksamheten också skall ge barnen en bas av erfarenheter som gör att de individuellt kan förhålla sig friare till genusordningens olika femininiteter och maskuliniteter.

De miljöer som skapats för socialisation och utbildning är relativt tillgängliga, för beskrivningar av hur genusordningar skapas i den vardagliga verksamheten. Det formella arbete, bland annat i kommuner och skolor, som skall styra och forma en jämställd genusordning är kanske inte så kraftfullt och målinriktat (kapitel 3) som retoriken på den nationella nivån kan leda en att tro. Edström konstaterar: ”Detta arbete verkar inte, trots att det handlar om kommuner med gynnsamma förhållanden och ett antal aktiva förskolor, vara riktigt i blickpunkten.” (s 57). Jämställdhetsarbete är en etablerad aspekt av svensk offentlig verksamhet bland annat i skolan (kapitel 5) och det pågår parallellt med genusskapande sociala processer av vilka en del strävar mot en tydligare rangordning mellan könen och andra mot ett radikalt förnekande av kön som social kategori. Den formella strukturen och de politiska målen ger synliga ramar, men formas i sin verkställighet i en brokig djungel av mänskliga föreställningar, handlingar och relationer.

Andelen kvinnliga och manliga lärare är en aspekt av skolans strukturella köns-/genusordning som skulle kunna användas som indikator på förändring. Gannerud diskuterar ovan (kapitel 5) den återkommande diskussionen om skolans femininisering och dess innebörd, och påpekar att det skett endast en marginell femininisering av lärarkåren under senare år. Man kan däremot konstatera att i grundskolan är för närvarande nästan två skolledare av tre kvinnor, medan det i gymnasieskolan är c:a två av fem. Det stora genombrottet för kvinnliga skolledare i grundskolan kom under 90-talets första hälft då andelen kvinnor bland skolledarna mer än tredubblades.

De strukturella förhållandena är en indikation på köns-/genusordningens karaktär, men de kan inte entydigt beskriva måttet av jämställdhet eller andra identitets- och relationsaspekter. Kvinnliga och manliga lärares upplevelser av läraryrkets genusordning (kapitel 5) visar att lärare, oavsett kön, tror att yrkets lönenivå,

status och inflytande skulle ha varit bättre om andelen män varit högre. Kvinnor anser dessutom att män inom yrkeskåren har fördelar avseende exempelvis lön och anställningsförhållanden. Statistiken visar dock att grundskolläraryrket är det enda större yrkesområdet där kvinnors och mäns lönenivå är den samma. De kvinnliga lärarnas bild är alltså felaktig, men visar på en annan dimension av genusordningen – den som formar en värld av ”vi-och-dom” som i vissa skeden kan driva fram önskvärda förändringar, men som i andra snarare låser in individen i tröttsamma mönster. En betydande del av både kvinnliga och manliga lärare är överens om att läraryrket förändrats (kapitel 8) i riktning mot ökade krav på sådana kompetenser som behövs för att hantera exempelvis inflytande och olikheter. Det handlar både om samverkan med kollegor och föräldrar och om att hantera elevers sociala olikheter relaterade till bland annat etnicitet eller kön.

I projektet Förändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning har vi försökt beskriva något av det som är nu, vi har tittat bakåt för att kunna jämföra med det som var då och vi har försökt förstå hur de som är verksamma i skolan upplever förändringar. Delvis framstår det som om det är en annan genusordning i skolan nu jämfört med 1970- eller 80-talet, men de grundläggande mönstren känner vi ändå igen. Flickor och kvinnor syns och tar för sig mer, i vissa avseenden till och med så mycket att pojkar beskrivs som ”skolans förlo-rare”. På något mystiskt vis kvarstår ändå den högre värderingen av män och manlighet, även om det inte är helt klart på vad denna värdering grundas. Den generella slutsatsen är alltså att köns-/genusordningen i skola och utbildning är *same same but different*.



2005-04-15

Jämställdhet i skolan

Syfte

Vad betyder könstillhörighet för lärare och elever i skolan när samhällets genusordning förändras? Vad är stabilt och vad är föränderligt? Dessa frågor är kontroversiella och bilderna är många av hur det är och hur det borde vara.

I forskningsprojektet "Förändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning - policy, perspektiv och praktik" studeras betydelsen av kön/genus i skolan. Präglas arbetet som lärare/förskollärare av om man är kvinna eller man? Hur upplevs flickor och pojkar som elever, och hur upplever de själva sin situation? Behövs jämställdhetsarbete i skolan? Vi söker svar på bland annat dessa frågor. Syfte med projektet är att skapa kunskap om skolans köns-/genusmönster och vad de betyder i början av 2000-talet. Vetenskapsrådet och Myndigheten för skolutveckling står för finansieringen. Förutom denna enkätundersökning bland förskollärare och lärare görs också en enkätundersökning bland elever i årskurs 9, liksom specialstudier av lärare, elever, läromedel och policydokument.

Vi som arbetar i projektet kommer från Umeå universitet, Högskolan i Borås, Göteborgs universitet och Högskolan i Malmö

Dina svar är viktiga

Statistiska centralbyrån (SCB) sköter insamlingen av undersökningen. Ett urval omfattande 3 000 förskollärare och lärare har dragits med hjälp av statistiska metoder från register över pedagogisk personal och förskollärare vid SCB.

Vi hoppas att du vill ta dig tid och hjälpa oss genom att besvara enkäten. Din medverkan är frivillig, men för att resultaten ska bli av god kvalitet är det viktigt att många svarar.

Hur dina svar kommer att hanteras

De uppgifter som du lämnar skyddas av sekretesslagen (SFS 1980: 100). Numret högst upp på blanketten används för att förhindra att vi sänder påminnelser till dem som svarat. Efter insamlingens slut kommer materialet att avidentifieras, d.v.s. namn, adress och personnummer tas bort, innan det lämnas till uppdragsgivaren.

Undersökningens resultat rapporteras i första hand genom fyra doktorsavhandlingar och en bok.

Tack på förhand för din medverkan!

För projektgruppen, med vänlig hälsning

Inga Wernersson
Projektledare

Kontakta oss gärna

Om du vill ha information om undersökningen och dess syfte eller hjälp med frågorna:
Inga Wernersson Tfn: 031/7732411 e-post: inga.wernersson@ped.gu.se

Om du har frågor om insamlingen av frågeblanketten:
Anders Karlsson Tfn: 019-17 63 07 e-post: anders.karlsson@scb.se

SCB

Statistiska centralbyrån
Statistics Sweden

Jämställdhet i skolan

Din bakgrund	
1. Är du kvinna eller man?	<input type="checkbox"/> Kvinna <input type="checkbox"/> Man
2. Vilken pedagogisk utbildning har du? <i>Flera kryss är möjliga.</i>	<input type="checkbox"/> Förskollärare <input type="checkbox"/> Fritidspedagog <input type="checkbox"/> Småskollärare/Lågstadielärare <input type="checkbox"/> Folkskolelärare/Mellanstadielärare <input type="checkbox"/> Grundskolelärare 1-7 <input type="checkbox"/> Grundskolelärare 4-9 <input type="checkbox"/> Ämneslärare/Adjunkt <input type="checkbox"/> Annan utbildning
3. Hur länge har du arbetat som lärare/pedagog?	Antal år:
4. I vilken verksamhet arbetar du för närvarande? <i>Flera kryss är möjliga.</i> <i>Arbetar du inte i nuläget som lärare/pedagog men har gjort det under läsåret 2004/05, så ange den verksamheten.</i>	<input type="checkbox"/> Förskola eller motsvarande <input type="checkbox"/> Förskoleklass <input type="checkbox"/> Grundskola <input type="checkbox"/> Fritidsverksamhet <input type="checkbox"/> Annat
5. Vilka åldrar arbetar du med? <i>Flera kryss är möjliga.</i> <i>Arbetar du inte i nuläget som lärare/pedagog men har gjort det under läsåret 2004/05, så utgå från den verksamheten.</i>	<input type="checkbox"/> 0 – 5 år <input type="checkbox"/> 5 – 6 år <input type="checkbox"/> 7 – 9 år <input type="checkbox"/> 10 – 12 år <input type="checkbox"/> 13 – 16 år
6. Vilka ämnen/inriktningar arbetar du med? <i>Flera kryss är möjliga.</i> <i>Arbetar du inte i nuläget som lärare/pedagog men har gjort det under läsåret 2004/05, så utgå från den verksamheten.</i>	<input type="checkbox"/> Estetiska/praktiska ämnen <input type="checkbox"/> Främmande språk <input type="checkbox"/> Svenska <input type="checkbox"/> Matematik <input type="checkbox"/> NO-ämnen <input type="checkbox"/> SO-ämnen <input type="checkbox"/> Annat

Del II – Läraryrket och din arbetssituation

7. Hur bedömer du ditt eget yrkeskunnande?	Stämmer mycket dåligt	Stämmer ganska dåligt	Stämmer varken bra eller dåligt	Stämmer ganska bra	Stämmer mycket bra
<i>Sätt ett kryss för varje påstående.</i>					
Jag...	1	2	3	4	5
... har goda ämneskunskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... har goda kunskaper om barns utveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... använder många olika arbetssätt/metoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kan ändra planering efter oförutsedda händelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... har goda föräldrakontakter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kan hantera konflikter i barn-/elevgruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kan skapa god motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... har goda kunskaper om gruppprocesser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kan avläsa barnens/elevernas sinnesstämningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kan skapa arbetsro i gruppen/klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kan samarbeta med alla arbetskamrater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... arbetar för hela förskolans/skolans utveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... lär barnen/eleverna arbeta i grupp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... lär barnen/eleverna att arbeta självständigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kan bedöma barnens/elevernas prestationer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kan skapa trygghet och positivt klimat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kan bidra till barnens/elevernas självförtroende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kan hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kan skapa jämställdhet i barn-/elevgruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kan beakta barnens/elevernas rätt till inflytande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kan beakta föräldrarnas rätt till inflytande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Har kraven i läraryrket förändrats sedan du började arbeta?	Minskat mycket	Minskat något	Är samma	Ökat något	Ökat mycket
	1	2	3	4	5
<i>Sätt ett kryss för varje påstående.</i>					
Kraven har med avseende på...					
... att ha goda ämneskunskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att ha goda kunskaper om barns utveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att använda många olika arbetssätt/metoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att ändra planering efter oförutsedda händelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att ha goda föräldrakontakter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att kunna hantera konflikter i barn-/elevgruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att kunna skapa god motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att ha goda kunskaper om gruppprocesser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att avläsa barnens/elevernas sinnesstämningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att kunna skapa arbetsro i gruppen/klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att kunna samarbeta med alla arbetskamrater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att arbeta för hela förskolans/skolans utveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att lära barnen/eleverna arbeta i grupp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att lära barnen/eleverna att arbeta självständigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att bedöma barnens/elevernas prestationer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att kunna skapa trygghet och positivt klimat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att bidra till barnens/elevernas självförtroende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att hantera kulturell och social mångfald bland barnen/eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att skapa jämställdhet i barn-/elevgruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att beakta barnens/elevernas rätt till inflytande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att beakta föräldrarnas rätt till inflytande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. I hur hög grad upplever du att olika inslag i läraryrket är betungande?	Inte alls	I mycket liten grad	I ganska liten grad	I ganska hög grad	I mycket hög grad
	1	2	3	4	5
<i>Sätt ett kryss för varje påstående.</i>					
I arbetet som lärare är det betungande...					
... att samarbeta med arbetskamrater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att ha föräldrakontakter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att förbereda verksamhet i barngrupp/klass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att genomföra verksamhet i barngrupp/klass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att göra efterarbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att ha kontakter med elevhälsoteam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att delta i möten och konferenser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att göra utflykter/studiebesök med barn/elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att arbeta med enskilda barn/elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att ha pedagogiska diskussioner med arbetskamrater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att arbeta med barn/elever på utvecklings-/kunskapsmässigt olika nivåer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att ha kontakter med skolledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att arbeta med administrativa uppgifter (beställningar, ekonomi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att delta i fortbildning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att arbeta med skolutveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att känna förväntningar från föräldrar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att arbeta med barn/elever med olika kulturell och social bakgrund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att arbeta med föräldrar med olika kulturell och social bakgrund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att arbeta med jämställdhetsfrågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... att arbeta med demokrati och inflytandefrågor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. I hur hög grad möter du förväntningar från föräldrar i följande avseenden?

Inte alls I mycket liten grad I ganska liten grad I ganska hög grad I mycket hög grad

1 2 3 4 5

Sätt ett kryss för varje påstående.

Föräldrar väntar sig att jag ska...

... ha täta kontakter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... följa upp barnens/elevernas arbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... utveckla min pedagogiska kompetens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ge föräldrar inflytande i verksamheten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... göra utflykter och studiebesök med barnen/eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... prioritera barnens/elevernas kunskapsutveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bedöma barnens/elevernas arbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hjälpa barnen/eleverna med kläder mm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... utveckla nya arbetssätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... skapa samhörighet bland barnen/eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... stödja självförtroende/självkänsla hos barnen/eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... upprätthålla ordning/arbetsro i barngruppen/klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ha goda ämneskunskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... behandla alla barn/elever lika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... lägga stor vikt vid att skapa trygghet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ta stor hänsyn till kulturella och sociala olikheter bland barnen/eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... arbeta med jämställdhet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... se till att barnen/eleverna lär sig mycket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... se till att barnen/eleverna trivs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Har omvärlden olika förväntningar på kvinnliga och manliga lärare?

Sätt ett kryss för varje påstående.

	Mycket högre på kvinnliga lärare	Något högre på kvinnliga lärare	Lika	Något högre på manliga lärare	Mycket högre på manliga lärare	Vet inte
	1	2	3	4	5	6
Förväntningarna är på att ...						
... ha täta föräldrakontakter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... följa upp barnens/elevernas arbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... utveckla sin pedagogiska kompetens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ge föräldrar inflytande i verksamheten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... göra utflykter och studiebesök med barnen/eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... prioritera barnens/elevernas kunskapsutveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bedöma barnens/elevernas arbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... arbeta med jämställdhet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hjälpa barnen/eleverna med kläder mm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... utveckla nya arbets sätt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... skapa samhörighet bland barnen/eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... stödja självförtroende/självkänsla hos barnen/eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... upprätthålla ordningen/arbetsro i klassen/ gruppen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ha goda ämneskunskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... behandla alla barn/elever lika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... skapa trygghet i skolvardagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sätta gränser för barnen/eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del III – Jämställdhet i förskola och skola

12. Instämmer du eller instämmer du inte i följande påståenden?	Instämmer inte alls	Instämmer knappast	Har ingen uppfattning	Instämmer delvis	Instämmer helt
	1	2	3	4	5
<i>Sätt ett kryss för varje påstående.</i>					
Få män i förskolläraryrket och läraryrket håller nere lönenivån	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manliga lärare får jämfört med kvinnliga orättvist hög lön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Få män i förskolläraryrket och läraryrket ger arbetet med barn/elever lägre status	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Män har svårt att finna sig tillrätta i förskolans och skolans kvinnodominerade miljö	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Män får lättare fast anställning även om de är obehöriga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läraryrkets generella status påverkas negativt av att det är få män i yrket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är ett problem att pojkar saknar manliga förebilder i förskola/skola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är ett problem att flickor saknar manliga förebilder i förskola/skola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärarkårens inflytande över beslut om förskolan/skolan skulle vara större med fler män i yrket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Jämställdhet betyder olika saker för olika människor.
Vad betyder det för dig?**

Instämmer inte alls	Instämmer knappast	Har ingen uppfattning	Instämmer delvis	Instämmer helt
1	2	3	4	5

Sätt ett kryss för varje påstående.

Jämställdhet betyder att...

... lika andel kvinnor och män i alla sorters verksamheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kvinnligt och manligt värderas lika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... föräldraansvaret fördelas lika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... könstillhörigheten blir betydelselös	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kvinnors och mäns biologiska särart bejakas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... nuvarande maktskillnader försvinner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 14. Arbetar du aktivt med jämställdhet i barngruppen/klassen?** Ja
 Nej

- 15. Har du ändrat inställning till arbete med jämställdhet i barngruppen/ klassen?**
- Ja, under det senaste året → Gå till fråga 16
 - Ja, under de senaste fem åren → Gå till fråga 16
 - Ja, under de senaste tio åren → Gå till fråga 16
 - Nej, min inställning är oförändrad → Gå till fråga 17

16. Hur har du ändrat din inställning till arbete med jämställdhet?	Instämmer inte alls	Instämmer knappast	Har ingen uppfattning	Instämmer delvis	Instämmer helt
	1	2	3	4	5
<i>Sätt ett kryss för varje påstående.</i>					
Det har blivit viktigare att bedriva aktivt jämställdhetsarbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har blivit viktigare att ta hänsyn till flickors och pojkars särart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har blivit viktigare att behandla flickor och pojkar lika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har blivit viktigare att relatera jämställdhet till kulturell och social bakgrund	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det har blivit viktigare att se jämställdhet som en pedagogisk fråga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Stöds eller motverkas arbete med jämställdhet i gruppen/klassen?	Instämmer inte alls	Instämmer knappast	Har ingen uppfattning	Instämmer delvis	Instämmer helt
	1	2	3	4	5
<i>Sätt ett kryss för varje påstående.</i>					
Jag får stöd i mitt arbete med jämställdhet av...					
Läroplanen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolverket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommunen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rektor/skolledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det lokala kvalitetssäkringsarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den lokala arbetsplanen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den lokala jämställdhetsplanen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kvinnliga kollegor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manliga kollegor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnens/elevernas föräldrar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnen/eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>18. Hur ofta diskuteras på din arbetsplats jämställdhetsfrågor?</p>	Aldrig	Någon gång per år	Någon gång per termin	Någon gång per månad	Någon gång per vecka
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>19. Hur ofta erbjuds du utbildning om jämställdhet?</p>	Aldrig	Någon gång per år	Någon gång per termin	Flera gånger per termin	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<p>20. Hur ofta har du deltagit i utbildning om jämställdhet?</p>	Aldrig	Någon gång per år	Någon gång per termin	Flera gånger per termin	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<p>21. Hur ofta har du deltagit i jämställdhetsprojekt?</p>	Aldrig	Någon gång per år	Någon gång per termin	Flera gånger per termin	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<p>22. Om du har deltagit i jämställdhetsprojekt, ange kort vad det/de handlat om.</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>				

Del IV – Läromedel och pedagogiskt material

23. Hur ofta diskuteras innehållet i läromedel/pedagogiskt material?	Mycket sällan/aldrig	Någon gång per år	Någon gång per termin	Någon gång per månad	Någon gång per vecka
<i>Sätt ett kryss för varje påstående.</i>	1	2	3	4	5
I lärarlaget eller på möten/konferenser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med enskilda kollegor vid andra tillfällen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På föräldramöten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med enskilda föräldrar i utvecklingssamtal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med enskilda föräldrar vid andra tillfällen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med barnen/elevorna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Hur ofta diskuteras innehållet i läromedel/pedagogiskt material ur köns-/ jämställdhetsperspektiv?	Mycket sällan/ aldrig	Någon gång per år	Någon gång per termin	Någon gång per månad	Någon gång per vecka
<i>Sätt ett kryss för varje påstående.</i>	1	2	3	4	5
I lärarlaget eller på möten/konferenser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med enskilda kollegor vid andra tillfällen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På föräldramöten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med enskilda föräldrar i utvecklingssamtal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med enskilda föräldrar vid andra tillfällen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Med barnen/elevorna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Hur vanliga är idag följande inslag i tryckta läromedel/pedagogiskt material?	Mycket ovanliga	Ganska ovanliga	Ganska vanliga	Mycket vanliga	Vet inte
	1	2	3	4	5
<i>Sätt ett kryss för varje påstående.</i>					
Traditionella könsmönster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexistiska/könskränkande inslag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rasistiska/etniskt kränkande inslag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Har förekomsten av följande inslag i tryckta läromedel/pedagogiskt material förändrats under din tid som lärare?	Har minskat mycket	Har minskat något	Har ökat något	Har ökat mycket	Vet inte
	1	2	3	4	5
<i>Sätt ett kryss för varje påstående.</i>					
Traditionella könsmönster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexistiska/könskränkande inslag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rasistiska/etniskt kränkande inslag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Vad är viktigast när du väljer läromedel/pedagogiskt material?	
<i>Sätt kryss för de tre viktigaste faktorerna.</i>	
Språkets kvalitet och karaktär	<input type="checkbox"/>
Hur kulturell och social mångfald finns representerad	<input type="checkbox"/>
Hur flickor och pojkar (könsroller) presenteras	<input type="checkbox"/>
Att svensk värdegrund förmedlas	<input type="checkbox"/>
Kostnaden	<input type="checkbox"/>
Hur ämnesinnehållet presenteras	<input type="checkbox"/>
Annat, vad?	
1.....	<input type="checkbox"/>
2.....	<input type="checkbox"/>
3.....	<input type="checkbox"/>

28. Har läromedel/pedagogiskt material anpassats till ökad mångfald i skola och samhälle?

Nej, inte alls

Ja, i någon mån

Ja, i hög grad

Vet inte

Om ja, på vilket sätt?.....

.....

.....

.....

.....

29. Gör du egna läromedel/pedagogiskt material?

Ja

→ Gå till fråga 30

Nej

→ Gå till fråga 31 om du är verksam i årskurs 0-3, annars gå till fråga 32

30. Sätt kryss för de alternativ som passar.

Jag använder bara eget material

Jag måste för det färdiga material som finns är för dåligt

Jag måste för budgeten räcker inte till färdigt material i önskad omfattning

Jag tycker det är ett kreativt inslag i arbetet

Jag använder både färdigt och egentillverkat material

Annat, vad?.....

.....

.....

31. Besvaras av dig som för närvarande arbetar i årskurserna 0 – 3.

Vilken/vilka "läsebok"/"läseböcker" (motsvarande) används på din skola/arbetsplats?

.....

.....

.....

32. Vad är viktigt när du väljer läromedel/pedagogiskt material?

Helt oviktigt Ganska oviktigt Ganska viktigt Mycket viktigt

1 2 3 4

Sätt ett kryss för varje påstående.

Hur viktigt är...

... det att traditionella könsroller/könsmönster inte förekommer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att personer av båda könen förekommer lika ofta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att flickor/kvinnor och pojkar/män skildras i otraditionella sysselsättningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att religiös, kulturell och etnisk mångfald speglas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att heterosexualitet skildras som norm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att skillnader mellan samhällsklasser/yrikesstatus inte framhävs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att olika samhällsklasser och yrkesroller skildras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att globala orättvisor uppmärksammas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att språket är vardagligt d v s att ordförråd och jargong känns igen av barnen/eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att språket är enkelt, grammatiskt korrekt, med varierat ordförråd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att läromedlet är tillgängligt i olika svårighetsgrader	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kostnaden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att olika länder, kulturer och livsstilar presenteras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att svensk värdegrund förmedlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att ämnesinnehållet är av hög kvalitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att svensk/västerländsk livsstil inte dominerar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att svensk kultur och livsstil förmedlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... det att sociala orättvisor uppmärksammas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annat, vad?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....				

Del V – Hur uppfattar du din nuvarande grupp/klass?

33. Hur är flickor och pojkar i din klass?

Vilka är det som...	Flickor mycket oftare	Flickor något oftare	Ingen skillnad	Pojkar något oftare	Pojkar mycket oftare
Deltar i diskussioner i gruppen/klassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommer med förslag om vad ni ska göra under dagen/lektionerna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Får hjälp av dig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir tillsagda av dig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tar ansvar för gemensamma aktiviteter (fest, utflykt etc)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tävlar med varandra om att vara bäst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjälper kamrater som har svårt att hänga med i olika sammanhang?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stör lektioner/samlingar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Är tysta på lektioner/samlingar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Säger ifrån om de tycker att du har fel?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lägger ner mycket tid på skolarbetet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Är populära bland pedagoger/lärare?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Hur vill du beskriva den skola/verksamhet du nu arbetar i?

	Inte alls	I mycket liten grad	I ganska liten grad	I ganska hög grad	I mycket hög grad
	1	2	3	4	5
<i>Sätt ett kryss för varje påstående.</i>					
Skolan/verksamheten präglas av kulturell och etnisk mångfald	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolan präglas av social mångfald	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnens/elevernas föräldrar har en god ekonomisk situation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del VI – Har du några kommentarer?

Tack för att du ställde upp och besvarade alla frågor! Om det är något kring frågorna eller andra tankar som du fått under tiden du arbetat med häftet och som du vill att vi ska veta får du gärna skriva det här!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och didaktik

GÖTEBORG UNIVERSITY *Department of Education*

Frågeformulär till elever i år 9

Syfte

Det frågeformulär som du har framför dig ingår i ett forskningsprojekt som handlar om hur det är att vara flicka respektive pojke i skolan idag. Forskningsprojektet görs i samarbete mellan forskare i Göteborg, Borås, Umeå och Malmö. Vi hoppas att du vill hjälpa oss att få kunskaper om din skolvardag genom att svara på frågorna i detta häfte. Frågorna handlar bland annat om vilka erfarenheter du har av skolan, hur du ser på dig själv och vad du tänker om framtiden. Undersökningens resultat kommer bland annat att rapporteras i en doktorsavhandling och en bok.

Dina svar är viktiga

Din medverkan är frivillig, men för att resultatet skall bli av god kvalitet är det mycket viktigt att så många som möjligt svarar på frågorna. Insamlade svar kommer att behandlas så att ingen obehörig kan identifiera enskilda individer. Du behöver inte skriva namn.

Dina svar är skyddade

De uppgifter som du lämnar skyddas av sekretesslagen och av bestämmelserna i personuppgiftslagen. Statistiksekretessen enligt 9 kap. 4§ sekretesslagen innebär bl.a. att alla som arbetar med undersökningen har tystnadsplikt. I de resultat som redovisas framgår aldrig vad enskilda personer har svarat.

Ett stort tack på förhand för din medverkan!

Vänliga hälsningar

Inga Wernersson
Göteborgs universitet

Ann-Sofie Holm
Högskolan i Borås

Elisabet Öhrn
Högskolan i Borås

Undersökningen ingår i forskningsprojektet "Förändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning - policy, perspektiv och praktik" som finansieras av Vetenskapsrådet och Myndigheten för skolutveckling.

Har du frågor om projektet eller enkäten är du välkommen att höra av dig till:

Inga Wernersson, professor vid Göteborgs universitet; inga.wernersson@ped.gu.se, tel. 031/7732411
Elisabet Öhrn, professor vid Högskolan i Borås; elisabet.ohrn@hb.se, 033/435 4234

Ann-Sofie Holm, doktorand vid Högskolan i Borås; ann-sofie.holm@hb.se, 033/435 4229

Att tänka på då du fyller i enkäten:

Markeringarna kommer att läsas optiskt i en s.k. skanner. Det är därför viktigt att tänka på följande när du besvarar frågorna:

- Använd helst kulspetspenna, svart eller blå. Använder du blyerts, markera tydligt.
- Markera om möjligt *innanför* rutorna
 - **så här**
 - **inte så här**
- Om du *ångrar* dig och behöver *ta bort ditt kryss*, täck hela rutan
 - **så här**
- När det frågas om din "klass" menar vi den klass /grupp elever som du har mest undervisning tillsammans med.
- Ibland står det "Annat, vad?". Då kan du skriva till sådant som du tycker är viktigt, men som vi har missat. Om du vill skriva mer text än vad som får plats på de anvisade raderna eller om du vill förklara/förtydliga något; skriv inte mellan eller i närheten av svarsrutorna.
- I slutet av enkäten har du möjlighet att skriva ner de tankar som dykt upp då du fyllt i enkäten. Sådana kommentarer är mycket viktiga för oss!

STORT TACK FÖR DIN HJÄLP!

Några frågor om dig själv

1. Vad heter din klass?

Här menas den klass/grupp som du har mest undervisning tillsammans med, t ex 9A. Skriv med stora bokstäver.

2. Är du flicka eller pojke?

Flicka

Pojke

3. Är du född i Sverige?

Ja → Gå till fråga 4

Nej

3 b Hur gammal var du när du kom till Sverige?

0-5 år

6-11 år

12 eller äldre

Vet inte

4. Är dina föräldrar födda i Sverige?

Kryssa endast i en ruta

Ja, båda

Ja, mamma

Ja, pappa

Nej, ingen

Vet inte

5. Vilket språk talar ni med varandra i familjen?

Svenska

Annat språk

Både svenska och annat språk

6. Vilken är din mammas högsta utbildning?

Kryssa endast i en ruta.

Grundskola, folkskola, realskola eller liknande

Gymnasieutbildning

Universitets- eller högskoleutbildning

Vet inte

7. Vilken är din pappas högsta utbildning?

Kryssa endast i en ruta.

Grundskola, folkskola, realskola eller liknande

Gymnasieutbildning

Universitets- eller högskoleutbildning

Vet inte

BILAGA 2

<p>8. Vilket slags program tror du att du kommer att läsa på gymnasiet?</p>	<p><input type="checkbox"/> Studieinriktat program (t.ex. SP, NV) <input type="checkbox"/> Yrkesinriktat program (t.ex. FP, BF, HR) <input type="checkbox"/> Individuellt program <input type="checkbox"/> Inget alls <input type="checkbox"/> Vet inte</p>
<p>9. Kommer du att läsa vidare på universitet eller högskola i framtiden?</p>	<p><input type="checkbox"/> Ja, absolut <input type="checkbox"/> Ja, troligen <input type="checkbox"/> Nej, troligen inte <input type="checkbox"/> Nej, absolut inte <input type="checkbox"/> Vet inte</p>
<p>10. Ungefär hur många böcker finns det hemma hos dig, där du bor mest? <i>Räkna inte med tidningar, tidskrifter eller skolböcker. En standardbokhylla på 80 cm rymmer ca 40 böcker per hyllplan.</i></p>	<p><input type="checkbox"/> 0-10 <input type="checkbox"/> 11-100 <input type="checkbox"/> 101-300 <input type="checkbox"/> 301-500 <input type="checkbox"/> Mer än 500 böcker</p>
<p>11. Hur bra ställt ekonomiskt (hur mycket pengar) tycker du att din familj har?</p>	<p><input type="checkbox"/> Mycket bra ställt <input type="checkbox"/> Ganska bra ställt <input type="checkbox"/> Varken bra eller dåligt ställt <input type="checkbox"/> Ganska dåligt ställt <input type="checkbox"/> Mycket dåligt ställt</p>

BILAGA 2

12. Hur stämmer följande in på dig?	Stämmer mycket dåligt	Stämmer ganska dåligt	Stämmer varken bra eller dåligt	Stämmer ganska bra	Stämmer mycket bra
Jag trivs bra i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag har lätt för att visa känslor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tycker om att synas och höras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tycker om att bestämma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är populär bland lärarna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är ofta tyst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tycker om att tävla med andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag står på mig när det är något jag vill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är noga med mitt utseende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är utåtriktad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag har bra betyg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag har många kompisar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är skämtsam/rolig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag lägger ner mycket tid på skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag uppför mig moget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag gillar att vara ute och festa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tycker om att hjälpa andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag är självsäker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag sportar mycket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tycker jag duger bra som jag är	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Tänk dig att eleverna i din klass skulle placeras i en av fyra grupper efter hur <i>duktiga</i> de är i skolan (alla ämnen sammantagna). I vilken grupp tror du att du själv skulle hamna?	<input type="checkbox"/> I den bästa gruppen
	<input type="checkbox"/> I den näst bästa gruppen
	<input type="checkbox"/> I den näst sämsta gruppen
	<input type="checkbox"/> I den sämsta gruppen
	<input type="checkbox"/> Vet inte

14. Tänk dig att eleverna i din klass skulle placeras i en av fyra grupper efter hur <i>populära</i> de är. I vilken grupp tror du att du själv skulle hamna?	<input type="checkbox"/> I den populäraste gruppen
	<input type="checkbox"/> I den näst mest populära gruppen
	<input type="checkbox"/> I den näst minst populära gruppen
	<input type="checkbox"/> I den minst populära gruppen
	<input type="checkbox"/> Vet inte

Några frågor om skolarbetet och klassen

15.

Hur väl stämmer följande in på hur du och dina lärare arbetar tillsammans?

	Stämmer mycket dåligt	Stämmer ganska dåligt	Stämmer varken bra eller dåligt	Stämmer ganska bra	Stämmer mycket bra
Jag får den hjälp jag behöver av de flesta lärare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De flesta lärare lyssnar på mina synpunkter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag blir rättvist behandlad av de flesta lärare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De flesta av mina lärare känner mig väl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag kan säga ifrån om jag tycker läraren har fel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag får vara med och bestämma om skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.

Hur tycker du att följande arbetsformer passar dig?

	Passar mig mycket dåligt	Passar mig ganska dåligt	Passar mig varken bra eller dåligt	Passar mig ganska bra	Passar mig mycket bra
Att samarbeta med andra i en liten grupp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att arbeta ensam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att lyssna när läraren gör genomgångar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att diskutera i helklass / storgrupp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att presentera muntligt inför klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att ta eget ansvar för planering och genomförande av uppgifter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.

Hur stämmer följande in på din klass?

	Stämmer mycket dåligt	Stämmer ganska dåligt	Stämmer varken bra eller dåligt	Stämmer ganska bra	Stämmer mycket bra
Stämningen är god i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flickor och pojkar pratar mycket med varandra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi är tydligt uppdelade i olika kompisgäng	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De flesta känner varandra väl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det är stökigt under lektionerna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alla i klassen håller ihop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vissa har mer att säga till om än andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det finns elever som är utanför	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BILAGA 2

18. Hur stämmer följande in på din klass?	Stämmer mycket dåligt	Stämmer ganska dåligt	Stämmer varken bra eller dåligt	Stämmer ganska bra	Stämmer mycket bra
Flickor och pojkar arbetar var för sig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man skämtar på ett tufft sätt med varandra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det används ord som "hora" och "bög"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Tänk på vilka som har mest att säga till om i din klass. Är det flickor eller pojkar?	<input type="checkbox"/> Mest flickor
	<input type="checkbox"/> Mest pojkar
	<input type="checkbox"/> Ingen skillnad mellan flickor och pojkar

20. Hur är flickor och pojkar i din klass?	Flickor mycket oftare	Flickor något oftare	Ingen skillnad	Pojkar något oftare	Pojkar mycket oftare
Vilka deltar i diskussioner i klassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vilka kommer med förslag om vad ni ska göra under lektionerna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vilka får hjälp av läraren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vilka blir tillsagda av läraren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vilka tar ansvar för sådant som att ordna klassfest, samla in pengar etc.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vilka tävlar med varandra om att vara bäst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vilka hjälper klasskamrater som har svårt att hänga med på lektionerna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vilka stör på lektionerna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vilka är tysta på lektionerna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vilka säger ifrån om de tycker läraren har fel?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vilka lägger ner mycket tid på skolarbetet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vilka är populära bland lärarna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Hur stor betydelse har följande för att en flicka ska bli populär bland eleverna i din klass?

Vilken betydelse har det att...

	Mycket liten betydelse	Ganska liten betydelse	Varken liten eller stor betydelse	Ganska stor betydelse	Mycket stor betydelse
hon har bra betyg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon har många kompisar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon har lätt för att visa känslor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon är populär bland lärarna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon tycker om att bestämma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon är vältränad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon lägger ner mycket tid på skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon är utåtriktad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon sportar mycket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon tycker om att hjälpa andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon ser bra ut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon gillar att vara ute och festa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon uppför sig moget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon tycker om att tävla med andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon tycker om att synas och höras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon är skämtsam/rolig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon har mycket pengar att röra sig med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon är självsäker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hon har snygga kläder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annat, vad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.....

22. Hur stor betydelse har följande för att en pojke ska bli populär bland eleverna i din klass?

Vilken betydelse har det att...

	Mycket liten betydelse	Ganska liten betydelse	Varken liten eller stor betydelse	Ganska stor betydelse	Mycket stor betydelse
han har bra betyg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han har många kompisar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han har lätt för att visa känslor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han är populär bland lärarna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han tycker om att bestämma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han är vältränad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han lägger ner mycket tid på skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han är utåtriktad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han sportar mycket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han tycker om att hjälpa andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han ser bra ut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han gillar att vara ute och festa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han uppför sig moget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han tycker om att tävla med andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han tycker om att synas och höras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han är skämtsam/rolig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han har mycket pengar att röra sig med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han är självsäker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
han har snygga kläder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annat, vad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.....

23. Ungefär hur ofta diskuterar ni i klassen följande frågor under lektionerna?	Nästan varje dag	En gång i veckan	En gång i månaden	Någon enstaka gång per termin	Mer sällan eller aldrig
Flickors situation i skolan jämfört med pojkars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kvinnors situation i arbetslivet jämfört med mäns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur flickor/kvinnor beskrivs i läromedel jämfört med pojkar/män	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur flickor/kvinnor beskrivs i media och reklam jämfört med pojkar/män	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hur män och kvinnor delar arbetet i hemmet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kvinnors inflytande och makt i samhället jämfört med mäns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Våld mot kvinnor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Våld mot män	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexuella trakasserier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Homosexualitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Hur ofta tycker du att ni i klassen borde diskutera frågor av det slag som nämns i fråga 23?	<input type="checkbox"/> Betydligt oftare än nu <input type="checkbox"/> Något oftare än nu <input type="checkbox"/> Det är lagom som det är <input type="checkbox"/> Något mer sällan än nu <input type="checkbox"/> Betydligt mer sällan än nu
--	--

25. Vilket tror du är bäst när man är i din ålder, att vara flicka eller pojke?	<input type="checkbox"/> Flicka <input type="checkbox"/> Pojke <input type="checkbox"/> Ingen skillnad
---	--

26. Vilket tror du är bäst när man är vuxen, att vara kvinna eller man?	<input type="checkbox"/> Kvinna <input type="checkbox"/> Man <input type="checkbox"/> Ingen skillnad
---	--

Några frågor om framtiden

27. Hur viktiga är följande saker för dig då du tänker på ditt framtida liv?	Inte alls viktigt	Inte särskilt viktigt	Ganska viktigt	Mycket viktigt
Att jag har en hög utbildning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag tjänar mycket pengar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag har ett arbete där jag kan leda andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag har ett arbete där jag kan hjälpa andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag har en hög ställning i samhället	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag får arbeta <i>tillsammans</i> med andra människor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag hittar någon att leva med/gifta mig med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag får barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag påverkar samhällets utveckling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag har ett tryggt liv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag kan bo kvar där jag bor nu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag kan flytta och bo på olika ställen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag kan behålla kontakten med de kompisar jag har nu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag kan känna mig fri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Att jag kan resa mycket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Har du några kommentarer eller synpunkter på det blanketten handlar om får du gärna skriva det här!

OM du har skrivit kommentarer ovan, markera vilket kön du har; Flicka Pojke

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Eleveanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarerfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hägglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskollärarytbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.
92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

94. *Ingrid Pramling*: Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.
100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerens betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.
108. *Björn Mårdén*: Rektorsers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Björn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.
110. *Elisabeth Hesslefors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.
126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.
134. *Glen Helmstad*: Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.
142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdares och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.
158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp. 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet. Gbg 2001. Pp. 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp. 225.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp. 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp. 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp. 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp. 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp. 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp. 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp. 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Gbg 2001. Pp. 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp. 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldsgrund. Gbg 2001. Pp. 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp. 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp. 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp. 134.
174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp. 230.
175. *Kari Søndena*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning. Gbg 2002. Pp. 213.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp. 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp. 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp. 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp. 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp. 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp. 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp. 306.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp. 306.
184. *Ingrid Sanderoth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp. 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp. 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp. 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp. 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp. 313.
189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
 200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
 201. *Kerstin von Brömssen*: Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
 202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuusköterska till specialistsjuusköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
 203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.
 204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar. Gbg 2003. Pp. 208.
 205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
 206. *Kristina Ahlberg*: Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
 207. *Jonas Ivarsson*: Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
 208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
 209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
 210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
 211. *Jonas Linderöth*: Datorspeländets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
 212. *Anita Wallin*: Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004. Pp. 308.
 213. *Eva Hjörne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
 214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns
- (cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.

215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITiS Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.
219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga π . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp 160.
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT. Gbg 2005. Pp 220.
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.
233. *Ulrika Wolff*: Characteristics and varieties of poor readers. Gbg 2005. Pp 206.
234. *Cecilia Nielsen*: Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Gbg 2005. Pp 312.
235. *Berith Hedberg*: Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence. Gbg 2005. Pp 126.
236. *Monica Rosén, Eva Myrberg & Jan-Eric Gustafsson*: Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Gbg 2005. Pp 343.
237. *Ingrid Henning Loeb*: Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor. Gbg 2006. Pp 274.
238. *Niklas Pramling*: Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent. Gbg 2006. Pp 289.
239. *Konstantin Kougioumtzis*: Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland. Gbg 2006. Pp 296.
240. *Sten Båth*: Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag. Gbg 2006. Pp 280.
241. *Eva Myrberg*: Fristående skolor i Sverige -Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga. Gbg 2006. Pp 185.
242. *Mary-Anne Holfve-Sabel*: Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6. Gbg 2006. Pp 152.
243. *Caroline Berggren*: Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives. Gbg 2006. Pp 162.
244. *Cristina Thornell & Carl Olivestam*: Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena. Gbg 2006. Pp 392.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

245. *Arvid Treekrem*: Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer. Gbg 2006. Pp 382.
246. *Eva Gannerud & Karin Rönnerman*: Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv. Gbg 2006. Pp 188.
247. *Johannes Lunneblad*: Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Gbg 2006. Pp 228.
248. *Lisa Asp-Onsjö*: Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun. Gbg 2006. Pp 252.
249. *Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson*: Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Gbg 2006. Pp 221.
250. *Inger Björneloo*: Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning. Gbg 2006. Pp 194.
251. *Eva Johansson*: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar. Gbg 2006. Pp 250.
252. *Monica Petersson*: Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv. Gbg 2007. Pp 223.
253. *Ingela Olsson*: Handlingskompetens eller inlärld hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare. Gbg 2007. Pp 266.
254. *Helena Pedersen*: The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education. Gbg 2007. Pp 281.
255. *Elin Eriksen Ødegaard*: Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Gbg 2007. Pp 246.
256. *Anna Klerfelt*: Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik. Gbg 2007. Pp 220.
257. *Peter Erlandson*: Docile bodies and imaginary minds: on Schön's *reflection-in-action*. Gbg 2007 Pp 120.
258. *Sonja Sheridan och Pia Williams*: Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium. Gbg 2007. Pp 204.
259. *Ingela Andreasson*: Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Gbg 2007. Pp 221.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

260. *Ann-Sofie Holm*: Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9. Gbg 2008. Pp 231.
261. *Lars-Erik Nilsson*: But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change. Gbg 2008. Pp 198.
262. *Johan Häggström*: Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn? Gbg 2008. Pp 252.
263. *Gunilla Granath*: Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker. Gbg 2008. Pp 214.
264. *Karin Grahn*: Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen. Gbg 2008. Pp 234.
265. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research. Gbg 2008. Pp 315.
266. *Susanne Gustavsson*: Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarier samtal. Gbg 2008. Pp 206.
267. *Anita Mattsson*: Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande. Gbg 2008. Pp 240.
268. *Anette Emilson*: Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan. Gbg 2008. Pp 208.
269. *Alli Klapp Lekholm*: Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics. Gbg 2008. Pp 184.
270. *Elisabeth Björklund*: Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan. Gbg 2008. Pp 277.
271. *Eva Nyberg*: Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscyklar - en fallstudie i årskurs 5. Gbg 2008. Pp 260.
272. *Kerstin Signert*: Variation och invarians i Montessoris pedagogik. Gbg 2009. Pp 211.
273. *Anita Norlund*: Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov. Gbg 2009. Pp 230.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

274. *Agneta Simeonsdotter Svensson*: Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfa och hantera svårigheter. Gbg 2009. Pp 316.
275. *Anita Eriksson*: Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie. Gbg 2009. Pp 284.
276. *Maria Hjalmarsson*: Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar. Gbg 2009. Pp 177.
277. *Anne Dragemark Oscarson*: Self-Assessment of Writing in Learning English as Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level. Gbg 2009. Pp 277.
278. *Annika Lantz-Andersson*: Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action. Gbg 2009. Pp 212.
279. *Rauni Karlsson*: Demokratiska värden i förskolebarns vardag. Gbg 2009. Pp 211.
280. *Elisabeth Frank*: Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund. Gbg 2009. Pp 239.
281. *Monica Johansson*: Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande. Gbg 2009. Pp 280.
282. *Mona Nilsen*: Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based-in-service training. Gbg 2009. Pp 170.
283. *Inga Wernersson (red)*: Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik. Gbg 2009. pp 174

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,
Sweden.

ISBN 978-91-7346-660-8

Genus i förskola och skola

Förändringar i policy, perspektiv och praktik

I denna antologi presenteras några resultat från de undersökningar som genomförts inom projektet *Förändrade köns-/genusordningar i skola och utbildning: Policy, perspektiv och praktik*. Projektet har pågått under åren 2003 till 2006, finansierats av Vetenskapsrådets Utbildningsvetenskapliga kommitté och genomförts i samarbete mellan forskare vid flera universitet/högskolor. Från Malmö högskola kommer professor Ingegerd Tallberg Broman och FD Angerd Eilard, från Umeå universitet professor Gaby Weiner (nu emerita i Edinburgh) och doktorand Charlotta Edström, från Göteborgs universitet docent Eva Gannerud, FD Maria Hjalmarsson, professor Inga Wernersson, professor Elisabet Öhrn (tidigare vid Högskolan i Borås) och från Högskolan i Borås FD Ann-Sofie Holm.

I föreliggande antologi har vi samlat några resultat från projektet med olika infallsvinklar för att få en bild av komplexiteten i hur förändrade samhällsförhållanden påverkat genusordning och konsekvenser av könstillhörighet i förskola och skola.

Genom analyser av situationen i skolan och av olika typer av skoltexter (läromedel och styrdokument) beskrivs nuläget och förändringar av genusordning och jämställdhet i skolan. Resultaten visar att en genusordning där det manliga ges högre värde består, men att en hel del också har förändrats under de senaste decennierna. De föreställningar och värderingar om kön och genus som kommer till uttryck bland elever och lärare och i läromedel är motsägelsefulla. En lärarkommentar kan sammanfatta huvudtendensen: *Jag är emot tendensen att ett kön skulle vara bättre/sämre. Heller talar jag utifrån olika-perspektivet. Olika: men ändå så lika...*