



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP

”Någon tjej som kan hjälpa mig att tvätta handdukarna?”

**Hem- och konsumentkunskapslärare om deras
arbete med jämställdhet och traditionella könsmönster**

Elin Richthoff

Rapportnummer:	VT13-45
Uppsats:	15 hp
Kurs:	IKG243
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Monica Petersson
Examinator:	Marianne Pipping Ekström



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP

Rapportnummer:	VT13-45
Titel:	”Någon tjej som kan hjälpa mig att tvätta handdukarna?” Hem- och konsumentkunskapslärare om deras arbete med jämställdhet och traditionella könsmonster.
Författare:	Elin Richthoff
Uppsats:	15 hp
Kurs:	IKG243
Nivå:	Grundnivå
Handledare:	Monica Petersson
Examinator:	Marianne Pipping Ekström
Antal sidor:	31 exklusive bilagor
Termin/år:	Vt 2013
Nyckelord:	Genus, grundskola, arbetsfördelning i hemmet, hinder, möjligheter

Sammanfattning

Sverige är fortfarande inte jämställt, det är kvinnan som tar största ansvaret för hushåll och barn vilket resulterar i mer deltidsarbete och sämre hälsa (SCB, 2012). Grundskolan ska förmedla jämställdhet och i hem- och konsumentkunskap ligger fokus på arbetsfördelning i hemmet (Skolverket, 2011b). Grundskolan är även skyldig att arbeta för att motverka traditionella könsmonster, då dessa kan begränsa elevernas utveckling av förmåga och intresse. Syftet med studien är att belysa val av arbetssätt lärare i hem- och konsumentkunskap i Göteborg använder sig av för att implementera de delar i grundskolans styrdokument som rör jämställdhet och traditionella könsmonster i undervisningen. Studien är gjord utifrån en kvalitativ explorativ ansats i form utav semistrukturerade intervjuer med sex hem- och konsumentkunskapslärare. Resultatet visar att tilltal och bemötande av flickor och pojkar är viktigt för lärare men en slutsats som kan dras är att de själva är inte medvetna om att de är medskapare av genus hos eleverna. Flera av lärarna betonar skillnaderna mellan flickor och pojkar i ämnet men enligt Connell (2003) bör de istället fokusera på hur flickor och pojkar förhåller sig till varandra. Flera av lärarna väljer att implementera jämställdhet vid matlagningen då eleverna tränas i att fördela arbetet. Ingen av lärarna har en egen lektion för jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet, vilket enligt Frånberg (2010) är viktigt då punktinsatser i form utav jämställdhetslektioner inte ger någon effekt. Lärarna väver dock in jämställdhet i andra andra områden, men de gör dock sällan kopplingen mellan ett jämställt hem och ett jämställt samhälle.

Förord

Ju mer jag har skrivit, desto roligare och mer intressant har det varit. Jämställdhet och genus är idag ämnen som jag anser är viktiga och som jag är beredd att stå upp för i min kommande profession som lärare.

Jag vill rikta ett stort tack till alla som hjälpt och stöttat mig under arbetet med den här uppsatsen. Ett stort tack till min handledare Monica Petersson för konstruktiv kritik och stöd genom skrivandet. Jag vill även tacka de lärare som intervjuades för att de gav lite av sin värdefulla tid till intressanta och givande intervjuer. Tack också till familj och vänner för uppmuntran under arbetets gång. Ni har varit till stor hjälp vid korrekturläsning och redigering av uppsatsen.

Göteborg, maj 2013

Elin Richthoff

Innehåll

1. Introduktion.....	4
1.1 Syfte	4
2. Bakgrund	5
2.1 Begrepp	5
2.2 Historiskt och nutida perspektiv på jämställdhet i Sverige	6
2.3 Från huslig utbildning till hem- och konsumentkunskap	6
2.4 Jämställdhet tar plats i grundskolans styddokument	7
2.5 Den genusmedvetna undervisningen.....	7
2.6 Lärarens arbete med jämställdhet i undervisningen	9
2.7 Elevperspektiv på genus och jämställdhet	12
2.8 Teoretiska utgångspunkter	13
3. Metod	14
3.1 Design.....	14
3.2 Urval.....	15
3.3 Datainsamling.....	15
3.4 Databearbetning och analys	16
4. Resultat.....	16
4.1 Respondenter	16
4.2 Arbetssätt för att motverka traditionella könsmonster	17
4.3 Arbetssätt för att ge kunskap om och låta eleverna reflektera över jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet.....	19
4.4 Faktorer som påverkar jämställdhetsarbetet.....	20
5. Diskussion	22
5.1 Metoddiskussion.....	22
5.2 Resultatdiskussion	23
5.3 Slutsatser och implikationer	27
6. Referenser.....	29

Bilaga 1. Missivbrev

Bilaga 2. Intervjuguide

1. Introduktion

Jämställdhet och genus är sedan några år tillbaka två mycket aktuella ämnen, inte minst i media. I en artikel på Aftonbladets nätupplaga i januari år 2011 gick det att läsa om förskolan Egalia på Södermalm där Sockerbagaren i den klassiska barnvisan inte längre är en han, utan en hen (Aftonbladet, 2011). Begreppet hen som alltmer används för att könsneutralisera en person har fått fotfäste i det svenska språket och om det i framtiden skrivs in i Svenska Akademiens Ordlista (SAOL) får tiden utvisa. Vad förskolan på Södermalm tagit fasta på är att en individs värderingar om kvinnligt och manligt, flickigt och pojkgigt, formas tidigt i livet (Svaleryd, 2002).

Grundskolan är skyldig att arbeta för att motverka traditionella könsmonster men hur läraren konkret förväntas göra detta i undervisningen finns inte skrivet i läroplanen (Skolverket, 2011b). Hem- och konsumentkunskap är ett ämne som historiskt sett varit ämnat för flickor men sedan 1960-talet är ämnet obligatoriskt för både flickor och pojkar (Hjälmeskog, Cullbrand & Petersson, 2006). Trots detta ses könsskillnader betygsmässigt (Cullbrand & Petersson, 2006) och genom elevernas beteende som till exempel att pojkar tar ett steg tillbaka i grupp med flickor (Petersson, 2007). Det är därför viktigt att lärare är medvetna om hur de bemöter och tilltalar eleverna så att de traditionella könsmonstren kan motverkas. Traditionella könsmonster kan i längden bidra till att flickor och pojkar begränsas i att utveckla sin förmåga och sina intressen. Forskning visar att lärare själva är medskapare av genus och har olika förväntningar på flickor och pojkar (Einarsson & Hultman, 2001) och ämnet hem- och konsumentkunskap har fått kritik för att tvärtom bidra till att förstärka de traditionella könsrollerna (Ekström, 1995; Pendergast, 2001).

Sverige är ett land som av en del kan uppfattas som jämställt och det har visserligen skett stora förändringar det senaste århundradet men statistik visar att kvinnan spenderar i snitt en timma per dag mer än mannen på obetalt arbete, det vill säga hemarbetet (SCB, 2012). Grundskolan ska även förmedla jämställdhet och i den senaste kursplanen för hem- och konsumentkunskap ligger mer fokus på arbetsfördelning i hemmet än tidigare (Skolverket, 2011b). I kommentarmaterialet till hem- och konsumentkunskap ges dock få exempel på hur läraren kan arbeta med jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet (Skolverket, 2011b; Skolverket, 2011a). Där ges exempel om att se arbetsfördelningen ur ett historiskt, kulturellt och ekonomiskt perspektiv (Skolverket, 2011a) men om detta ska vara ett eget arbetsområde, inbakat i andra arbetsområden eller finnas med vid matlagningen är fritt för läraren själv att tolka. Den här studien syftar därför att belysa vilka arbetssätt lärarna använder sig av och hur de resonerar kring sina dem.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att belysa val av arbetssätt lärare i hem- och konsumentkunskap i Göteborg använder sig av för att implementera de delar i grundskolans styrdokument som rör jämställdhet och traditionella könsmonster i undervisningen.

Frågeställningar

- Vilka arbetssätt anser lärare att de använder sig av för att motverka traditionella könsroller?
- Vilka arbetssätt anser lärare att de använder sig av för att ge kunskap om och låta eleverna reflektera över jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet?
- Vilka hinder anser lärarna att det finns med jämställdhetsarbete?
- Vilka möjligheter anser lärarna att det finns med jämställdhetsarbete?

2. Bakgrund

Bakgrunden inleds med att olika begrepp definieras. Sedan följer en historisk genomgång över hur kvinnor allt mer har ökat sin position i samhället samt skolämnet hem- och konsumentkunskaps utveckling. Därefter beskrivs hur grundskolan och lärare är skyldiga att arbeta med jämställdhet, arbetssätt som kan användas för att implementera jämställdhetsfrågor i undervisningen och vilka faktorer som påverkar jämställdhetsarbetet. Sist i bakgrunden beskrivs den genusteori som kommer användas för att analysera resultatet.

2.1 Begrepp

Inom feministisk forskning har olika begrepp som exempelvis könsroll använts för att beskriva det ordet Connell (2002) kallar genus. I denna studie kommer det begrepp som forskaren valt att använda, genus eller könsroll, att återges i bakgrunden.

2.1.1 Genus

Enligt Connell (2002) är genus ”... en struktur av sociala strukturer koncentrerade till den reproduktiva arenan, och en samling praktiker (styrda av denna struktur) som drar i reproduktiva skillnader mellan kroppar i de sociala processerna” (s. 21). Det finns skillnader mellan könen, men dessa skillnader speglar inte alltid den biologiska uppdelningen eftersom det finns många andra mönster bland människor. Fokus bör inte ligga på skillnaderna mellan könen utan på hur kvinnor och män förhåller sig till varandra. Genus bör alltså betraktas som en social struktur som styr människans dagliga aktiviteter och praktiker.

2.1.2 Jämställdhet

Jämställdhet är ett begrepp som betyder att kvinnor och män, flickor och pojkar, skall ges lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter i livet (Nationalencyklopedin, 2013b). Kvinnor och män ska till exempel ha rätt till samma arbete, arbetsvillkor, utveckling av personliga ambitioner, intressen och talanger. Det ska finnas en jämn fördelning mellan kvinnor och män inom olika områden och kvinnor och mäns kunskaper, erfarenheter och värderingar ska dessutom bemötas på samma sätt. Detta betyder att ett jämställt samhälle är ett könsneutralt samhälle där könet inte har någon betydelse och varje individ har rätt att fatta beslut och agera utan att begränsas av fasta könsroller (Svaleryd, 2002; Hedlin, 2006).

2.1.3 Könsmönster

Begreppet könsmönster finns varken definierat i Nationalencyklopedin eller i SAOL. I den här uppsatsen definieras könsmönster som skillnader mellan kvinnor och mäns handlingar och val vilka skapar ett återkommande mönster. I grundskolan kan ett könsmönster vara att flickor får bättre betyg i vissa ämnen och pojkar bättre i andra.

2.1.4 Feminism

Feminism är en politisk rörelse som menar att kvinnor i samhället har sämre ställning än män (Nationalencyklopedin, 2012a). En anhängare till feminismen kallas därmed feminist och vill att situationen för kvinnor ska förändras.

2.2 Historiskt och nutida perspektiv på jämställdhet i Sverige

Fram till i mitten av 1800-talet ansågs kvinnan underlägsen mannen som då både styrde samhället och hemmet (SCB, 2012). Synsättet på kvinnan var att hon skulle vara hemma och ta hand om hushåll och barn och skolans uppdrag var att fostra flickorna till den rollen. Den ogifta kvinnan under 25 år ansågs omyndig och när hon fyllde 25 år prövades hennes myndighet i domstol. Så småningom upphörde mannens rätt att aga kvinnan och år 1881 blev kvinnan myndig vid 21 års ålder. Kvinnlig rösträtt infördes år 1921 och under 1900-talet andra reformer som ökade kvinnans position i samhället och i hemmet. Det handlade till exempel om att inte kunna avskeda en gravid kvinna, rätten till det yrke hon vill ha och att den första kvinnan trädde in i Riksdagen. Reformen sker även idag in på 2000-talet genom till exempel införandet i diskrimineringslagen vilken omfattar diskriminering på grund av kön samt diskriminering på grund av könsöverskridande identitet eller uttryck (SCB, 2012).

Även om mycket har hänt sedan kvinnan förklarades myndig över sitt eget liv är Sverige fortfarande inte jämställt (SCB, 2012). Kvinnor har sämre psykisk och fysisk hälsa och det är kvinnorna som är hemma mer med barnen då de är små och när de blir sjuka. Män arbetar i mindre grad deltid och dominerar yrken med hög lön. Kvinnor och män mellan 20-64 år arbetar lika mycket, i snitt 7,5 timma per dag. Men då betalt och obetalt arbete delas upp ses skillnader mellan könen. Kvinnan spenderar i snitt 3,5 timma/dag på det obetalda hemarbetet medan mannen spenderar ungefär en timma mindre. En av de arbetsuppgifterna i hemmet som är minst jämställd är tvätten.

2.3 Från huslig utbildning till hem- och konsumentkunskap

Till en början var huslig utbildning ett teoretiskt ämne som ingick i flickskolan och den första skolköksundervisningen startades i Göteborg på Sigrid Rudbecks skola år 1887 (Hjälmeskog, Cullbrand & Petersson, 2006). Efter hårt slit av hushållslärare blev ämnet i mitten av 1900-talet inskrivet i utbildningsplanen för både folkskolan och realskolan. Först år 1962 skedde stora framsteg genom att grundskolan infördes av Riksdagen och ämnet hemkunskap blev då obligatoriskt för både flickor och pojkar eftersom kunskapen ansågs vara viktig för båda könen. I läroplanen från år 2000 ändras ämnets namn till hem- och konsumentkunskap.

2.4 Jämställdhet tar plats i grundskolans stydokument

2.4.1 Jämställdhet i skollagen och Lgr11

Från och med år 1969 betonas det i läroplanen att grundskolan bör arbeta med jämställdhet och år 1980 att skolan är skyldig att arbeta med kvinnor och mäns lika rättigheter (SCB, 2012). Idag ska alla som arbetar i grundskolan enligt skollagen sträva efter att utbildningen utformas utifrån att alla människor är lika mycket värda oavsett kön och etnicitet (SFS 2010:800). Ett av grundskolans uppdrag är att förmedla jämställdhet mellan kvinnor och män och motverka traditionella könsmonster (Skolverket, 2011b). Skolan ska se till att eleverna prövar och utvecklar "... sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet" (s. 8). Jämställdhet ska också i olika former utgöra en del av det centrala innehållet i hem- och konsumentkunskap, biologi, geografi, historia, religion och samhällskunskap (ibid.). I historia behandlas till exempel kvinnorörelsen och införandet av allmän rösträtt och i religion problematiseras synen på jämställdhet och sexualitet i olika samhällen.

2.4.2 Jämställdhet i kursplanen för hem- och konsumentkunskap

I kursplanen för hem- och konsumentkunskap står det skrivet att undervisningen ska "... bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om, och ges möjligheter att reflektera över, jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet" (Skolverket, 2011b, s. 42). Lärarna föreslås till exempel arbeta med detta genom att noga tänka över gruppkonstellationer (Skolverket, 2011a). Petersson (2007) menar att eleverna tar på sig olika sociala roller beroende på hur grupperna är konstruerade. En flicka tar ofta en dominant roll i en grupp med pojkar och en pojke tar ofta en tillbakadragen roll i grupp med en flicka och låter dem styra och delegera ansvar. Läraren rekommenderas också att låta eleverna reflektera över jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet genom att diskutera föreställningar om kvinnligt och manligt (Skolverket, 2011b). För att utvecklingen ska ske mot ett mer jämställt samhälle och jämställd arbetsfördelning i hemmet menar Skolverket (2011a) att dessa ämnen måste synliggöras och ifrågasättas. Eleverna kan till exempel få diskutera och reflektera över hur arbetsuppgifter fördelas i hemmet och hur detta i längden påverkar deltagande i familje-, yrkes- och samhällslivet. Ett sätt att ta sig an detta är att eleverna får kunskaper om hur arbetsfördelningen i hemmet sett ut historiskt, hur det ser ut i olika kulturer och hur ekonomin spelar in för att bättre förstå varför arbetsfördelningen i hemmet ser ut som den gör idag.

2.5 Den genusmedvetna undervisningen

2.5.1 Den genusmedvetna läraren – finns hen?

Enligt Frånberg (2010) innebär en genusmedveten lärare att den "undersöker och problematiserar socialt konstruerat kön och maktstrukturer." (s. 58). Detta kan göras på många olika sätt. Enligt Wedin (2009) bör alla lärare som arbetar med jämställdhet vara medvetna om hur olika könsnormer och värderingar påverkar undervisningen och eleverna samt synliggöra egna föreställningar om kvinnligt och manligt, det vill säga genus, eftersom dessa skiljer sig åt mellan olika individer. Varje skola måste också ha utarbetat en gemensam likabehandlingsplan där begrepp som kön, jämställdhet och genus definierats. Ibland är det

svårt att vara kritisk mot sig själv och därför kan det vara bra att till exempel filma sin egen undervisning. Grima och Smiths (1993) forskning visar att trots att lärare fokuserar på att försöka förändra sitt beteende i klassrummet faller de ändå tillbaka i gammalt beteende genom att till exempel ge pojkarna mer hjälp. Det är därför bra om lärarna får feedback från av exempelvis en kollega eller skolledning för att synliggöra egna föreställningar (Wedin, 2009).

Även om lärare anser sig vara genusmedvetna bemöts flickor och pojkar, kvinnor och män på olika sätt (Svaleryd, 2002). Ända från födseln fostras flickor och pojkar på olika sätt vilket formar deras liv och värderingar. När små pojkar till exempel gråter uppfattas det som vrede men när flickor gråter uppfattas det som rädsla. I en studie med 40 lärare och högskolestudenter, fick hälften läsa en text där en man var huvudpersonen och hälften en identisk text med skillnaden att en kvinna var huvudpersonen (Einarsson, 1979). Då sågs skillnader i hur respondenterna uppfattade huvudpersonen genom att mannen ansågs till exempel vara mer aggressiv, dominerande och framgångsrik medan kvinnan mer känslsam, undergiven och öppen. Enligt Einarsson och Hultman (2001) uppskattas kvinnor som är prydliga, husliga och känsliga medan mannen ska vara stark, auktoritär och ansvara för den offentliga sfären. Att kvinnan och mannen uppskattas utifrån olika egenskaper påverkar hur individer bemöter och talar till dem. Genom att öka medvetenheten om dessa ingrodde värderingar kan attityder till dessa könsroller utmanas och förändras. Wedin (2009) å andra sidan påpekar att det visst går att synliggöra ens föreställningar genom kartläggning och reflektion men att bli varse om sina normer är inte vidare angenämt då läraren troligen får insikten att den själv är med i skapandet av stereotypa könsroller.

2.5.2 Arbete för att motverka traditionella könsmönster

Att reflektera över gruppkonstellationerna är något som föreslås i kommentarmaterialet till kursplanen för hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2011a). Grönqvist och Hjalmskog (1997) föreslår då att arbeta med familjegrupper om cirka tre elever vilket innebär att läraren positionerar eleverna som olika familjemedlemmar. En elev får exempelvis ansvara för att ekonomin räcker till, en annan för att arbetet blir klart i tid och en annan för redovisning av arbetet inför resten av klassen. Vid nästkommande tillfälle kan eleverna byta position och därmed tillåts ingen att alltid vara ledare i gruppen eller tvärtom den som aldrig tar plats. Detta arbetssätt kan motverka traditionella könsroller samt andra låsningar som att en person alltid tar störst plats.

Det är inte ovanligt att när männen gör vardagliga hushållsaktiviteter, som att laga vardagsmaten, höjs de till skyarna (ibid.). Männen får alltså mer beröm än kvinnorna för samma aktivitet och ett sätt att motverka dessa tendenser i hem- och konsumentkunskap är därför att vara noga med att ge samma respons och uppmärksamhet till flickor och pojkar (Wedin, 2009; Grönqvist & Hjalmskog, 1997). Om en duktig flicka inte får samma respons som den stökiga pojken uppmuntras dessa tendenser. Men det är viktigt att inte förvänta sig att flickor har större kunskap om hushållssysslor eller att pojkar har större kunskap om reparation och teknik. Om läraren behöver hjälp med någonting, oavsett vad, är det bättre att rikta frågan till hela gruppen och motverka till exempel frågor som ”någon kille som kan

hjälpa mig byta den där glödlampan?” eller ”någon tjej som kan hjälpa mig att tvätta handdukarna” och istället ställa frågorna neutrala ”kan någon hjälpa mig byta den där glödlampan?” och ”kan någon hjälpa mig tvätta handdukarna?”.

Lika viktigt som det är att läraren är kritisk mot sina egna föreställningar bör den utmana och problematisera elevernas föreställningar, attityder och normer i syfte att öka deras förståelse om genus (Wedin, 2009). Eleverna är i hög grad själva med och konstruerar könsroller och därför måste de få vara med i arbetet. Läraren kan exempelvis ge kunskap om hur könsroller bildas och hur de kan motverkas.

I Skolverkets rapport kring granskning av läromedel visade det sig att många läroböcker är mansdominerande i både bild och text (Skolverket, 2006). Exempel med flickor och kvinnor var ovanligt och då kön togs upp var det snarare ett eget kapitel än integrerat i övrig text. Två studenter vid Göteborgs universitet granskade hem- och konsumentkunskapsböcker och de tog slutsatsen att läroböcker i ämnet inte är utformade för att bryta de traditionella könsmonster som finns (Posio Nilsson & Kardell, 2005). Läroböckerna följer inte läroplanen vilket gör att läraren inte kan förlita sig på böckerna i sitt genus- och jämställdhetsarbete.

2.6 Lärarens arbete med jämställdhet i undervisningen

2.6.1 Statistik på arbete med jämställdhet i grundskolan

Enligt Gannerud (2009) är det drygt två tredjedelar av alla lärare, oavsett undervisningsämne, som anser att de aktivt arbetar med jämställdhetsfrågor i sin undervisning. Trots att många lärare anser sig ha god kunskap om jämställdhetsfrågor är det få som deltagit i fortbildning. Detta kan förklaras med att många införskaffar sig kunskap via media, genom egna erfarenheter samt från skönlitterära böcker vilka är källor som inte alltid stöds av genusforskning utan fakta som anses vara allmänt vedertagen. En annan förklaring är att många övervärderar sin kunskap om jämställdhet.

De som anser sig mest aktiva i arbetet med jämställdhetsfrågorna är de manliga lärarna och det är också dem som anser sig ha mest fortbildning med sig (ibid.). Gannerud förklarar detta med att de manliga lärarna är underrepresenterade i yrket som är kvinnligt genuskodat och att männen då känner större behov av att utbildas kring jämställdhetsfrågor. Det kan också vara så att kvinnorna inte känner samma behov av kompetensutveckling eftersom de i allmänhet upplever att de har större erfarenhet av arbete med jämställdhet. Arbete med att främja mäns och kvinnors, flickor och pojkars, lika rättigheter verkar minska hos lärarna med att eleverna blir äldre.

2.6.2 Jämställdhetsarbete i hem- och konsumentkunskap

Enligt kursplanen i hem- och konsumentkunskap ska eleverna få kunskaper om och reflektera över jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet (Skolverket, 2011b). Ett arbetssätt som möjliggör detta är att prata om hushållssysslorna som traditionellt kvinnliga eller manliga och få eleverna att förstå vad som ligger till grund för detta. Då kan läraren visa på hur

arbetsfördelningen sett ut historiskt och till exempel ta upp att arbetsfördelningen i bondesamhället gjorde att kvinnor utförde hemmets sysslor men då både kvinnor och män finns på arbetsmarknaden idag finns det inga skäl till att kvinnan är den som ska ansvara för alla sysslor i hemmet (Grönkvist & Hjalmeskog, 1997). Det går inte att komma undan med argument som ”hon är ju bättre på att städa och därför ska hon göra det” längre. Enligt Svaleryd (2002) är det bra att tillämpa olika värderingsövningar som skapar diskussion och uppmärksammar individers olika attityder och föreställningar om kvinnligt och manligt. En värderingsövning kan vara att ge eleverna ett påstående, exempelvis ”Sverige är ett jämställt land” eller ”Kvinnor är bättre på att städa”, som de får reflektera över och diskutera.

Den senaste nationella utvärderingen i hem- och konsumentkunskap som gjordes 2003 (NU03) visade bland annat hur lärarna arbetar med jämställdhet och fyra stycken kategorier analyserades fram (Cullbrand & Petersson, 2006). Den första kategorin är de lärare som låter eleverna arbeta tillsammans med varandra oavsett kön vilket innebär att flickor och pojkar gör lika mycket arbete och att de arbetar på lika villkor. I den andra kategorin finns de lärare som tycker jämställdhet innebär att alla elever behandlas lika oavsett kön men även etnicitet och kunskapsnivå och betyder att allas åsikter är lika mycket värda och ska därför bemötas med respekt. Den tredje kategorin lärare är de som anser att alla arbetsuppgifter ska fördelas lika eftersom det inte finns uppgifter som är mer lämpade för flickor eller pojkar. Den sista kategorin lärare är de som anser att arbetet med jämställdhet handlar om att eleverna får kunskap om hushållsarbete och genom den kunskapen ska alla elever utveckla ett intresse för hushållssysslorna som även kan leda till att de reflekterar över dem.

En annan aspekt som Frånberg (2010) påpekar är att jämställdhetsarbetet måste vara långsiktigt eftersom kortare projekt och punktinsatser inte ger någon effekt vilket innebär att ”jämställdhetslektioner” inte fungerar. Detta beror på att vanor och beteenden är svåra att förändra och därför återgår ofta elever och lärare till gamla mönster.

2.6.3 Hinder för arbete med traditionella könsmönster och jämställdhet

Både rektorer, lärare och föräldrar anser att det är viktigt med jämställdhetsfrågor i grundskolan (Cullbrand & Petersson, 2006) men många lärare har svårt att motiveras till konkreta åtgärder (Hedlin, 2006) och det är bara en tredjedel av pojkarna och två tredjedelar av flickorna som tycker jämställdhetsarbete är viktigt (Cullbrand & Petersson, 2006). Detta kan förklaras med att många redan är nöjda med hur Sverige ser ut, att landet redan är jämställt, och att det därför inte behöver göras något (Svaleryd, 2002). Andra menar att anledningen till att Sverige inte är helt jämställt är för att kvinnor och män föds med olika egenskaper där vissa är bättre än andra som till exempel att män är biologiskt sett fysiskt starkare. De ser alltså kön som biologiskt och inte socialt konstruerat.

När jämställdhet diskuteras är det också viktigt att det görs på samhällsnivå och inte på individnivå (Ibid.). Om diskussionen förs på individnivå känner sig många påhoppade och blir negativa gentemot jämställdhetsarbetet. Problemet är att hem- och konsumentkunskap

ofta tar ett individperspektiv och läraren frågar exempelvis eleverna ”vem är det som diskar hemma hos er?”. Berge (2001) menar också att jämställdhetsarbetet inte alltid uppskattas av elever då flickor ofta känner sig påhoppade av mer talutrymme och extra frågor och pojkar att de inte får den uppmärksamhet de är vana vid.

En annan svårighet vad gäller jämställdhetsarbetet i hem- och konsumentkunskap är att ämnet nästintill endast undervisas av kvinnor (Pendergast, 2001). Detta kan till exempel ses tydligt i NU03 då endast två manliga lärare deltog i undersökningen (Cullbrand & Petersson, 2006). Att endast kvinnor undervisar i ämnet kan av eleverna tolkas som att det fortfarande är av kvinnlig karaktär.

Hem- och konsumentkunskap har kritiserats av feminister för att istället för att motverka traditionella könsroller förstärka dem (Pendergast, 2001). Enligt Nordberg (2005) är det ibland ofrånkomligt men också problematiskt att ta upp diskussionen om könsmonster eftersom de då kan förstärkas. Om flickor och pojkar delas upp i två grupper, exempelvis om pojk- och flickgrupper konstrueras i hem- och konsumentkunskap, visar läraren att kön är betydelsefullt. Den visar också att flickor och pojkar är bra på olika saker, har olika intressen och att det finns en dikotomi. Det är viktigt att läraren istället visar situationer där könen inte skiljer sig. Nordberg anser att det största problemet inte är eleverna, utan hur lärare agerar och bemöter eleverna. Ekström (1995) visade i ett projekt i grundskola att vissa flickor blev mer motiverade till hushållssysslor medan vissa pojkar blev mindre motiverade. Detta kan ses som ett exempel på att de stereotypa könsrollerna kan förstärkas.

Att vilja kämpa för kvinnors rätt i samhället bemöts inte alltid med positiv kritik från lärarkåren enligt Weiner och Berge (2001) som menar att feminismen kan av många uppfattas som oprofessionell. Feminismen kan också betraktas som en akademisk medelklassaktivitet och teori som inte går att överföra till det praktiska arbetet i skolan. Många lärare är också tungt belastade med arbete och jämställdhetsarbetet kan ses som en börda. Weiner och Berge (2002) refererar till Hollingsworth (1995) som menar att genusarbetet inom lärarutbildningen inte prioriteras alls då det inte finns tid i det redan späckade schemat. Det finns redan tillräckligt med forskning kring genus och därför behöver ämnet inte genomsyra utbildningen nämnvärt. Ämnet är dessutom lite tabu och känsligt vilket gör att många blir negativa gentemot det. Att lärarutbildningen inte belyser genus kan få följden att lärare inte har den kunskapen som krävs för att själva arbeta med genus- och jämställdhetsfrågor.

2.6.4 Faktorer som styr undervisningen i hem- och konsumentkunskap

Läraren har enligt Gannerud och Rönnerman (2006) en mängd olika arbetsuppgifter som är lika nödvändiga för att undervisningen ska bli bra och de hinder som står i vägen är framförallt de organisatoriska och de ekonomiska ramfaktorerna. Att organisatoriska faktorer påverkar undervisningen visar även NU03 (Cullbrand & Petersson, 2006). Där anges storleken på elevgruppen som den enskilt största faktorn enligt lärare i hem- och konsumentkunskap. Oftast är det runt 15 elever i varje undervisningsgrupp. Den näst största

faktorn är lektionslängden eftersom längre sammanhängande lektioner lättare kan skapa förutsättningar för kreativitet, välbefinnande och större möjligheter att samtala med eleverna. Det minskar också stressen att hinna med alla arbetsmoment. De flesta lektionerna är mellan 80-120 minuter men det är inte ovanligt med lektioner mellan 60-80 minuter för årskurs nio. En annan faktor som styr undervisningen är lokalerna genom till exempel utrymme, inredning och utrustning.

2.7 Elevperspektiv på genus och jämställdhet

2.7.1 Jämställdhet för eleverna

Utvärderingen av hem- och konsumentkunskap visade också att många flickor och pojkar anser att många uppgifter är mer lämpade för flickor eller pojkar (Cullbrand & Petersson, 2006). Många tycker att flickor har bättre koll på ekonomin och är därför mer lämpade att ansvara för sådana uppgifter. De är också bättre på att städa eftersom de ofta är noggranna. Det syns tydligt i utvärderingen att eleverna tycker att vissa uppgifter är mer flickiga eller pojkiga. Jämställdhet för eleverna innebär till exempel att alla gör lika mycket, att det handlar om arbetsfördelning mellan flickor och pojkar, olika aspekter på solidaritet, frihet att göra det varje individ vill eller kan och att hjälpa till. Många tycker också tvärtom att jämställdhet inte är viktigt.

2.7.2 Könsskillnader, könsmönster och genus hos eleverna

I grundskolan visar forskning att flickor och pojkar bemöts på olika sätt och att eleverna ofta gör könskodade val (Hjälmeskog, 1994) vilket enligt läroplanen ska undvikas (Skolverket, 2011b). Exempel på skillnader i bemötande är att pojkar oftare blir mer tillrättavisade, de får göra om arbete de utfört och får mer hjälp jämfört med flickor (Grima & Smith, 1993). Av NU03 togs också slutsatsen att det finns signifikanta könsskillnader kunskapsmässigt i ämnet (Cullbrand & Petersson, 2006). Flickor får överlag bättre betyg och upplever att de får mer stöd hemifrån jämfört med pojkar. Ekström (1995) tog slutsatsen att pojkarna inte tillät varandra att ha en positiv attityd till ämnet. Flickorna tyckte däremot att de fått med sig många lärdomar och det var också dem som var mest ansvarsfulla i det praktiska arbetet. Ekström menar att de könsroller som finns hos flickor och pojkar är djupt rotade och svåra att förändra. Det finns också en viss antydning till att flickor blir mer motiverade och killar mindre motiverade till hushållsarbete efter de läst hem- och konsumentkunskap vilket kan ses som att ämnet förstärker de stereotypa könsrollerna.

Tidigare forskning visar att pojkar dominerat klassrummet enligt Öhrn (2002) som refererar till Wernersson (1998). Men ett fåtal nyare studier visar att dessa tendenser börjar avta och varierar nu mellan olika sociala klasser, situationer och ämnen skriver Öhrn (2002) i sin rapport där hon påpekar att könsmönstren är i förändring. Fortfarande är pojkar dem som dominerar de naturvetenskapliga ämnena och flickor dem som dominerar språkämnen vilket kan yttra sig genom att de oftare vill ha ordet, hävda sig mer och får bättre betyg. Nyare forskning visar dock att flickorna inte accepterar sin underordnade position i klassrummet och att de aktivt försöker vinna mark i pojkdominerade ämnen.

Fler flickor än pojkar med höga betyg i naturvetenskap eller matematik valde vård- och omsorgsprogram (ibid.). Val av gymnasieprogram kunde inte kopplas ihop med högt betyg i ett ämne utan handlade snarare med kön. Både Öhrn (2002) och Frånberg (2010) skriver att Sverige under 1960-talet försökte få in flickor på tekniska program och få dem att tänka bortom traditionella yrken, vilket också gav effekt tack vare förändrad inställning hos studievägledare (Frånberg, 2010). Fortfarande anses dock flickan som läser på tekniskt program bryta mot de traditionella valen (Öhrn, 2002).

2.8 Teoretiska utgångspunkter

Den genusteori som kommer användas i diskussionen av resultatet är dels Connells (2002) syn på genus i grundskolan dels det han kallar för genusregim. Connells teori valdes på grund av att hans teorier är vanliga inom feministisk forskning. Hjalmarsson (2009) använde sig av begreppet genusregim för att tolka och analysera intervjuer med lärare om deras arbetsuppgifter. Det visade sig att teorin var användbar för att förklara kvinnliga och manliga lärares beteende. Gannerud & Rönnermann (2006) skriver ett kapitel kring teorier om genus och menar att ”skolans genusregim påverkar lärarens dagliga arbete, och synen på lärares arbete” (s. 28).

2.8.1 Genusregimer

Som nämndes inledningsvis bör genus ses som en social konstruktion enligt Connell (2002). Han kritiserar den biologiska uppdelningen av kvinnor och män bland annat för att det utesluter skillnader mellan kvinnor och skillnader mellan män. Det finns inga egenskaper som alla män eller kvinnor besitter. Enligt Connell finns det i samhället en genusordning som skapar föreställningar om kvinnligt och manligt. Genusordningen påverkar alla institutioner, även skolor, till att bilda lokala genusregimer som innebär vem som ska anställas på skolan, vem som står högst i rang, hur flickor och pojkar bemöts osv. Dessa genusregimer kan förändras över tid men möts ofta med patrull.

Genusregimerna konstruerar maktrelationer, produktionsrelationer, känslomässiga relationer och symboliska relationer (ibid.). Maktrelationer innebär att en grupp, oftast män, utövar undertryckande handlingar över en annan grupp, oftast kvinnor. Detta kan ses genom att manliga lärare trycker ner kvinnliga eller att de på något sätt visar att de står i högre rang. Produktionsrelationer innebär att kvinnor och män ägnar sig åt olika yrken eller arbetsuppgifter. I skolan dominerar kvinnliga lärare, men det skiljer sig också mellan olika ämnen genom att vissa ämnen domineras av kvinnor, andra av män. Hur produktionsrelationer ser ut skiljer sig även i olika kulturer och tidsepoker. Känslomässiga relationer innebär att alla individer har en känslomässig laddning gentemot andra människor som antingen är positiv eller negativ. Symboliska relationer innebär ett stort system av förutsättningar, undertoner och anspelningar som kvinnor och män står under men som egentligen inte kan tillskrivas biologiskt till något utav könen. Connell ger exemplet om den amerikanska fotbollstränaren som skriker till sina spelare att dem spelar som riktiga kärringar.

Tränaren menar inte att dem är kärringar som kan bli gravida, utan snarare att kvinnor inte kan spela fotboll enligt Connell.

2.8.3 Skapandet av genus hos barn i skolan

Enligt Connell (2002) bör fokus ligga på relationerna mellan kvinnor och män, inte på skillnaderna. Fokus i grundskolan bör därmed inte ligga på könsskillnader utan på hur flickor och pojkar handlar och förhåller sig till varandra. Connell menar att skapandet av genus hos barn inte är helt okomplicerat. Connell (2002) refererar till Thorne (1993) som i sin studie med barn visade att de roller som barnen antog varierade över olika situationer. Rollerna som flickorna tog på sig i klassrummet kunde helt släppas när de lekte med pojkarna på skolgården. Flickor och pojkar var inte "... permanent separerade i olika världar, och de spelade inte heller några permanenta, motsatta könsroller" (s. 24). Detta visar på att barn inte passivt socialiseras in i den roll som den förväntas anta. Connell skriver att "De rör sig in och ut i genusbasrade grupperingar" (s. 27). Men de hämtar troligen information om de stereotypa könsrollerna i vuxenvärlden, av föräldrar och lärare, som till exempel hur en flicka respektive en pojke ska bete sig i klassrummet.

3. Metod

Studien syftar till att belysa val av arbetssätt som lärare i hem- och konsumentkunskap använder sig av för att motverka traditionella könsmonster och implementera jämställdhet i undervisningen. Under metoddelen finns beskrivet val av design, urval och insamling och bearbetning av data.

3.1 Design

Studien genomfördes med en kvalitativ explorativ ansats i form utav semistrukturerade intervjuer med behöriga hem- och konsumentkunskapslärare i Göteborgsområdet. En kvalitativ studie valdes eftersom mer djupgående förståelse av lärares val av arbetssätt för arbete med jämställdhet och traditionella könsmonster ville fås fram (Bryman, 2011). En kvantitativ studie, exempelvis genom enkäter, hade kunnat ge svar på hur många lärare som använder sig av ett specifikt arbetssätt, men då hade författaren i förväg fått bestämma vilka arbetssätt som används. Men syftet med studien är att få mer detaljerade beskrivningar av arbetssätt och vad som påverkar valet och då är en kvalitativ studie att föredra.

En intervjuguide utformades utifrån syftet och uppställda frågeställningar. En pilotstudie genomfördes genom att intervjuguiden testades med en behörig hem- och konsumentkunskapslärare varpå några frågor lades till, togs bort, omformulerades och/eller förtydligades. Exempelvis fanns frågorna "Hur skulle du vilja arbeta med jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet i hem- och konsumentkunskap?" och "Hur kan du bli bättre på att arbeta med jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet i hem- och konsumentkunskap?". När den första frågan ställde besvarades även den andra vilket gjorde att den andra togs bort.

3.2 Urval

Studiens målgrupp var hem- och konsumentkunskapslärare i Göteborgsområdet. Lärarna hittades genom ett så kallat målinriktat urval vilket innebär att forskningsfrågorna stämmer överens med urvalet, det vill säga att frågorna är riktade till hem- och konsumentkunskapslärare och därför uppsöktes endast sådana lärare (Bryman, 2011). Respondenterna letades upp genom ett så kallat bekvämlighetsurval vilket innebär att urvalet görs utifrån till exempel geografiskt avstånd, tillgänglighet och tidigare kontakter (Bryman, 2011). Ett inlägg skrevs i en diskussionsgrupp med 96 hem- och konsumentkunskapslärare på Facebook (<http://www.facebook.com/home.php#!/groups/234639693217183/>) eftersom det sågs som ett lättillgängligt sätt att hitta respondenter (se Bilaga 1). Kriterierna för deltagande var att de skulle arbeta som hem- och konsumentkunskapslärare inom Göteborgsområdet, vara behöriga i ämnet samt kunna delta i en intervju under vecka 15-16. I inlägget nämndes också att deltagandet var frivilligt, att de kommer vara anonyma, att svaren endast kommer användas till denna studie och inte finnas tillgänglig för obehöriga enligt de forskningsetiska principerna för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR), 1991). På inlägget svarade elva stycken lärare varav sju stycken att de kunde tänka sig att bli intervjuade. Genom kontakt med Göteborgs universitet svarade ytterligare en lärare som samarbetat med universitetet under studenters verksamhets förlagda utbildning (VFU) att hon kunde bli intervjuad. En lärare svarade inte på återkopplingsmailet där datum och tid för intervjun skulle bestämmas och uteslöts därför i studien.

Till slut intervjuades sex kvinnliga lärare mellan 31-51 år. Tre av lärarna undervisade i hem- och konsumentkunskap i östra Göteborg, en i norra, en i centrala och en i en närliggande kommun till Göteborg. Den sistnämnda togs med i studien då kommunen ligger nära Göteborg och respondenten själv bodde i Göteborg vilket möjliggjorde att intervjun kunde hållas i här. Att ingen man intervjuades berodde på svårigheter att få kontakt med manliga lärare då dessa är underrepresenterade i ämnet (Cullbrand & Petersson, 2006). I gruppen på Facebook fanns endast tre manliga lärare av totalt 96 stycken. Dessa lärare fick förutom det inlägg som skrevs även ett personligt mail med förfrågan om deltagande men ingen utav dem svarade. Det hade varit bra att fortsätta leta upp respondenter för att nå det som Bryman (2011) kallar för teoretisk mättnad men då tiden är så pass begränsat är det inte möjligt i denna studie.

3.3 Datainsamling

En intervjuguide till en semistrukturerad intervju utformades med stöd från syfte och frågeställningarna (se Bilaga 2). Inledandes ombads respondenten att berätta lite om sig själv. Bakgrundsinformationen är viktig då den sedan kan sätta svaren i ett sammanhang enligt Bryman (2011). Därefter följdes uppställda teman med ett antal frågor under varje tema. Enligt Bryman (2001) är det bra att ha en viss ordning i guiden men det är också viktigt att vara flexibel med att ändra ordningen på frågorna vilket författaren försökte.

Intervjuerna ägde rum i lärarnas undervisningssal för hem- och konsumentkunskapen i alla fall utom ett som skedde på ett café i centrala Göteborg med läraren som arbetade i en närliggande kommun till Göteborg eftersom hon själv föredrog detta. Intervjuerna spelades in på band samtidigt som intervjuaren antecknade viktiga stödord i ett block. Att spela in på band är viktigt eftersom kvalitativa forskare är både intresserade av vad och hur respondenten säger någonting (ibid.). Inspelandet gör också att intervjuaren inte distraheras av skrivandet. Alla intervjupersoner godtog att intervjun spelades in på band och intervjuernas längd varierade mellan 17-36 minuter.

3.4 Databearbetning och analys

Det inspelade materialet från intervjuerna fördes över till datorn och intervjuerna transkriberades samma dag som dem genomfördes. Transkriberingen gjordes noggrant det vill säga att respondenternas meningsbyggnad och ordval skrevs ner ordagrant. Dock uteslöts uttryck såsom ”Eh”. Nackdelen med att transkribera intervjuerna ordagrant är att det är en tidsödande process men det är viktigt för att inte missa någon information (Bryman, 2011). Men det är viktigt eftersom det inte bara är vad respondenten säger utan även hur den säger det. När transkriberingen var klar skickades ett e-mail till respondenterna med en redogörelse av vad som framkommit vid intervjun och ett godkännande inväntades för att analysen skulle tillta. När databearbetningen var klar påbörjades processen med att göra en tematisk analys av materialet. En tematisk analys valdes eftersom det är en av de vanligaste analysmetoderna för kvalitativa studier (Bryman, 2011). I materialet sökte författaren centrala teman för att utgöra rubriker under resultatdelen. De teman som hittades placerades därefter in under tre olika rubriker som motsvarade de uppställda frågeställningarna. Rörde det sig om ett arbetssätt för att motverka traditionella könsmonster placerades det under den rubriken och så vidare. Respondenternas namn byttes ut mot fingerande för att behålla deras anonymitet.

4. Resultat

Under resultatdelen presenteras respondenterna i korthet och därefter följer de viktigaste resultaten i olika teman utifrån uppställda frågeställningar.

4.1 Respondenter

Anna

Anna är 39 år gammal och undervisar på en grundskola i en närliggande kommun till Göteborg. Examen tog hon på Göteborgs universitet och några år efter examen har hon också haft föreläsningar för universitetsstudenter. På sin fritid är hon politiskt aktiv.

Bea

Bea är 49 år och började sin karriär med att utbilda sig till kostekonom. I brist på arbete vidareutbildade hon sig till hem- och konsumentkunskapslärare och arbetar sedan år 2000 på en grundskola i östra Göteborg.

Cecilia

Cecilia är 31 år gammal och arbetar på en skola i centrala Göteborg. Hon tog examen i Göteborg för fyra år sedan och började direkt arbeta på den skolan hon idag undervisar på. Även Cecilia delar hem- och konsumentkunskapen med en annan kollega.

Diana

Diana är 39 år gammal och utbildade sig till lärare på Göteborgs universitet. Hon arbetar på en skola i östra Göteborg sedan oktober förra året.

Emma

Emma är 39 år gammal och jobbar på en skola i norra Göteborg. Tidigare arbetade hon som förskolelärare på skolan bredvid men sedan sju år tillbaka undervisar hon i hem- och konsumentkunskap. Även Emma utbildade sig på Göteborgs universitet.

Fanny

Fanny är 43 år och innan hon började på skolan där hon arbetat sedan 1999 hade hon uppdrag att utforma pedagogiska program på hälsoäventyret Oasen i Vara. Hon utbildade sig på Göteborgs universitet där hon även föreläste för universitetsstudenter under en period.

4.2 Arbetssätt för att motverka traditionella könsmonster

Tilltal och bemötande av eleverna är något som flera av lärarna nämner är viktigt i arbetet att motverka traditionella könsmonster. Anna anser att det är viktigt att ge flickor och pojkar lika stort utrymme och fördelar därför ordet och ställer frågor till både flickor och pojkar. Hon är också noga med att inte tysta ner flickor när de vill prata. Anledningen till att hon tycker det är viktigt är för att hon läst forskning som visar att många lärare har högre acceptans om en kille är stökig och därför försöker hon tänka på detta. Emma menar att många killar försöker ta större utrymme och överrösta flickorna. Hon försöker då ta över och styr vem det är som får ordet, även om inte flickorna räckt upp handen. Eftersom skolan där hon jobbar har många elever med annan kulturell bakgrund, där flickorna fostras till att inte ta plats, är detta extra viktigt menar hon. Att tänka på hur man som lärare bemöter eleverna anser Anna är speciellt viktigt i början av sin lärarkarriär, innan det kommer spontant.

När Anna hör en kommentar från en elev om att vissa arbetsuppgifter passar bättre för antingen flickor eller pojkar ser hon alltid till att diskutera och ifrågasätta dessa. Hon berättar ett exempel:

Åh, men ska vi hålla på och tända ljus och duka fint, det är ju böigt. (Anna)

Emma påpekar också detta och menar att hon ofta stannar upp hela undervisningen för att istället diskutera varför eleverna tycker att något är mer lämpligt för flickor eller pojkar.

Anna berättar att hon kan komma på sig själv att falla tillbaka i traditionella könsroller. Hon försöker vara genusmedveten men tror samtidigt att det är omöjligt. Även Fanny tror att hon behandlar flickor och pojkar olika. Hon berättar att hon inte ställer lika höga krav på pojkarna och det är exempelvis inte ovanligt att hon hjälper pojkarna på slutet av lektionen att torka av deras spis vilket hon aldrig gör med flickornas. Hon tycker visserligen att flickor överlag är lite duktigare med att färdigställa köket och har bättre koll på olika matlagningstekniker, vilket är något som de andra respondenterna också håller med om. Fanny försöker att vara neutral och inte befästa genusrollerna, flickigt och pojkigt, men då och då kommer hon på sig själv att hon gör det och säger att hon själv är en del av strukturen och skapandet av genus. Fanny tycker att genus är ett svårt ord och brottas med ambivalensen att betona eller tona ner genus. Hon funderar på hur bra det egentligen är att diskutera kvinnligt och manligt. Hon menar att samhället betonar det just nu väldigt starkt och åttondeklassarna på skolan där hon jobbar är oerhört genusfixerade. Hon beskriver anledningen till det så här:

Genus är så viktigt under deras pubertet och det är verkligen viktigt med tillhörighet. Och att avvika och att vara något som man inte riktigt kan definiera det är nästan gränsen till omöjligt. (Fanny)

Cecilia håller med om att det är svårt. Hon ger exemplet att om hon skulle fråga eleverna ”Hur kommer det sig att flickorna tar största ansvaret och varför får killen stå i bakgrunden?” tycker hon att hon därmed bestämmer normen och visar att det är så hon förväntas sig att eleverna betar sig.

Dom blir inte mer jämställda för att de får höra hur det brukar se ut. (Cecilia)

Emma brukar istället fråga eleverna vad dem tycker är typiskt kvinnligt och manligt. Hon får till exempel till svar att ”pappor dom chillar och mammor jobbar”. Hon tar då diskussionen med dem direkt och försöker få dem att reflektera över varför dem tycker att det är så. Det är inte ovanligt att eleverna då svarar att ”det har alltid varit så!”. Då försöker Emma bryta deras tankesätt och säger exempelvis till eleverna:

Det kanske har varit så i din familj och i din släkt men så är det inte här. Här hjälps vi alla åt och delar lika. Skulle du vilja att din tjej bara springer runt och passar upp dig medan du lägger fötterna på bordet och sedan när ni ska lägga er är hon så trött att hon inte ens orkar prata med dig. Hon är så trött för att hon har jobbat hela dagen och passat upp på dig och dina vänner. (Emma)

Om Emma hör en kommentar i korridoren som antyder att ”flickor inte kan eller pojkar gör det bäst” stannar hon upp och ifrågasätter elevens kommentar. Hon tycker det viktigt att ta varje chans hon får att ifrågasätta elevernas synsätt på flicka och pojke.

4.3 Arbetssätt för att ge kunskap om och låta eleverna reflektera över jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet

Respondenterna är alla överens om att jämställdhet hör ihop med arbetsfördelning, både i samhället, i hemmet och i hem- och konsumentkunskap. De menar att samarbete mellan könen vid matlagningen tränar eleverna att fördela arbetet jämställt. Det är viktigt att eleverna lär sig att utföra alla uppgifter i arbetsprocessen alltifrån att förbereda och genomföra till att efterarbete och utvärdera. De flesta lärarna väljer att själva göra gruppindelningen av eleverna och blandar då flickor och pojkar. Undantaget är Fanny som utformar grupperna utifrån styrkor och behov av stöd i arbetet, det spelar ingen roll vilket kön eleven har eftersom det är inte det hon hänger upp sig på. Hon har också funderat på, men dock aldrig tillämpat, grupper med bara killar. Hon tror att pojkarnas självförtroende skulle öka om de oftare insåg att de faktiskt klarade av alla arbetsuppgifter. De skulle då bli tvungna att gå ur rollen som personen i bakgrunden. Eftersom flickorna överlag är duktigare än pojkarna menar Anna att det får aldrig bli så att flickorna hjälper pojkarna bara för att dem inte kan. Hon uttrycker det så här:

Och jag får panik när vissa placerar tjejerna så att dom ska hålla killarna i schack.
Det får aldrig bli så, det är inte flickornas uppgift att fostra pojkarna. (Anna)

Emma är en av dem som blandar flickor och pojkar och hon berättar att många pojkar då överlåter ansvaret för diskning, städning och läsning av receptet på flickorna. Då kan hon ibland placera två pojkar tillsammans för att de ska tvingas utföra alla uppgifter. Hon beskriver situationen pojkarna ställs inför så här:

Första lektionen slutar med katastrof, oftast. Andra lektionen kommer dem på att dem inte kommer någon vart när båda två står och stirrar på disken. Ingen vill göra någonting men dom måste lösa problemet. Och det gör dom oftast. (Emma)

Cecilia, Anna och Diana däremot låter eleverna fortsätta att arbeta i sina grupper trots svårigheter i att fördela arbetet men försöker få eleverna att själva reflektera över arbetsfördelningen genom att kommentera och ifrågasätta arbetsuppdelningen antingen muntligt eller skriftligt. Bea har löst problemet genom att ge eleverna olika ansvarsuppgifter varje lektion. En elev ansvarar till exempel för att disken blir gjord, den andra för att matlagningen blir klar i tid och den tredje för dukning och tvätt och vid nästa lektion byter de ansvarsuppgifter. Men Bea menar också att det inte gör någonting att de inte byter uppgifter, pojkar är överlag starkare och kan därför bära tunga saker och flickor är bättre på att laga mat och därför kan dem ansvara för det. Bea uttrycker sig så här:

Det är klart det finns skillnader mellan kön. Det är helt okej och ta ... till det.
Att kanske killar kan bära mer vikter än tjej. Det är helt okej. (Bea)

Ingen av respondenterna har en egen lektion för jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet. Men Fanny, Anna, Cecilia och Emma försöker väva in exempel på hur jämställdheten ser ut i Sverige i andra arbetsområden. Både Fanny och Anna pratar om löneläge under

arbetsområdet konsumentekonomi och tar då även upp vem det är som sitter på de höga chefspositionerna. Anna, Emma och Cecilia pratar med sina elever om hur det ser ut på restauranger och på bagerier. Emma diskuterar då med eleverna varför de tror att det är mest män som är kända tv-kockar och varför det ofta är män som är bagare och inte kvinnor. Anna tar också upp detta när de bakar bröd och berättar för eleverna att kvinnor visst bakar bröd och lagar mat men att det ofta är obetalt i hemmet. Anna betonar att det är viktigt att ta upp både manliga och kvinnliga exempel när de pratar energibehov i arbetsområdet näringslära eftersom kön inte behöver vara den avgörande faktorn för energibehov. Hon beskriver ett exempel så här:

Jag brukar ta upp Carolina Klyft och kungen. De är ungefär lika långa, jämnåriga. Ändå måste Carolina äta mycket mer än kungen. För att lyfta andra exempel än mannen som idrottar. (Anna)

Under arbetsområdet tvätt tar Anna upp hur arbetsfördelningen ser ut i hemmet. Hon berättar att tvätten oftast görs av kvinnor och ber dem reflektera över varför det ser ut så. Anna berättar också att första lektionen säger hon till eleverna att hon och hennes man har delat på föräldraledigheten för att betona att hon strävar efter ett jämställt samhälle och skola. Hon visar att det inte är någon idé att eleverna tjafsar om att göra undantag vid gruppindelningen. Emma menar dock att eleverna ofta är med på att samhället ska vara jämställt och att de håller med om att det inte är det idag. Men när det kommer till att fördela arbetsuppgifterna lika är det inte lika självklart. Bea och Diana säger att de inte upp jämställdhet under genomgångar.

Anna och Cecilia använder sig båda av en övning där eleverna får intervjua en person där hemma om hur arbetsfördelningen ser ut. I Cecilias uppgift får eleverna intervjua en äldre person och sedan diskuterar de hur det ser ut idag. I Annas uppgift börjar de med att diskutera hur de tror att det ser ut och eleverna får sedan gå hem och intervjua en vuxen person. De märker ofta stora skillnader i båda fallen genom att kvinnan tar mer ansvar för matlagning, städning, tvätt och barnen. Eleverna blir ofta förvånade vilket leder till en diskussion.

4.4 Faktorer som påverkar jämställdhetsarbetet

Ett hinder för jämställdhetsarbetet är att många värderingar och normer sitter djupt rotade hos eleverna och är därför svåra att förändra enligt respondenterna. Eleverna kastar ofta ur sig kommentarer som att vissa uppgifter inte passar flickor eller pojkar. Anna berättar:

Jag har pojkar som kan säga: ”Kan du inte sätta tjejnerna i köket så det blir rent någon gång?” eller ”Det där är kärringgöra!”. Ibland ryter jag till och säger: Måste du säga sådär, bara för att du har snopp? Det är ju egentligen det enda som gör dig annorlunda mot flickorna! (Anna).

På skolan där Bea arbetar är rektorn engagerad i jämställdhetsfrågor och det diskuteras ofta under elevernas studiedagar. Men i övriga skolor prioriteras det inte, eller åtminstone lyfts inte, av varken rektor eller kollegor. Det kan hända att kollegor emellan pratar jämställdhet i personalrummet menar Diana men det är inte hur jämställdhet implementeras i

undervisningen utan mer hur det ser ut i samhället. Både Diana och Fanny menar att det finns många äldre män på skolan där de arbetar som ibland försöker ta över och tror att de är mer betydelsefulla. Fanny uttrycker det så här:

Men dom äldre, ja det är fortfarande det som kan kallas för gubbvälde. Där man tycker att man kan säga på ett visst sätt och tycka på ett visst sätt att männen är curlade om dom kvinnliga lärarna här. Dom manliga lärarna behöver ju inte curlas av dom kvinnliga.
(Fanny)

Många av respondenterna nämner att de har en likabehandlingsplan på skolan där jämställdhet står med, men Cecilia har exempelvis aldrig läst den erkänner hon.

På skolan där Emma arbetar går många barn med annan kulturell bakgrund och synsättet på flicka och pojke är inte jämställt. Föräldrar vill därför ibland ha samtal med Emma och rektorn eftersom de är missnöjda med att deras dotter jobbar med pojkar i hem- och konsumentkunskapen eller att deras pojke inte ska behöva diska. Men Emma känner sig trygg i läroplanen och kursplanen och har inga problem att ta dessa samtal. Hon vet att hon har rektorn bakom sig som stöttar henne i hennes beslut. Hon förklarar för föräldrarna att i det svenska samhället så fungerar det som så att alla samarbetar med alla oavsett kön.

Ibland kan jämställdhetsarbetet göra en nedslagen enligt både Emma, Diana och Anna. Det känns som att dem är de enda på sina skolor som försöker. Att respondenterna inte arbetar mer med jämställdhet beror på prioritering enligt dem och att tiden inte räcker till. Anna menar att området näringslära och livsmedelsvetenskap tar lång tid att gå igenom. Diana säger att jämställdhet inte står med i betygskriterierna i hem- och konsumentkunskap vilket gör att hon prioriterar annat eftersom det är så mycket som ska bedömas.

Anna har försökt samarbeta med andra kollegor genom att föreslå ämnesintegrerat arbete, exempelvis samhällskunskap och hem- och konsumentkunskap, men det är ingen som är intresserad. Enligt Anna tycker många kollegor att det är självklart att samhället och skolan ska vara jämställt. Men hon anser att det inte är någon som arbetar för det.

Det är ju inte så att männen står och säger: Varför har vi högre lön än kvinnorna? (Anna).

Anna menar också att kollegorna inte så samarbetsvilliga men hon menar att det finns stora möjligheter att arbeta ämnesintegrerat. Om alla lärare hjälps åt, om alla är med på tåget, kan en förändring ske. I matten ska eleverna lära sig att tolka statistik och då ger Anna förslaget att de kan få tolka jämställdhetsstatistik.

Respondenterna är överens om att det går att göra skillnad, så att samhället blir mer jämställt och där traditionella könsmonster motverkas. De anser att deras arbete är viktigt och att hem- och konsumentkunskap är ett ämne där det faller sig naturligt att arbeta med jämställdhet. Anna menar attv det är viktigt att arbeta med arbetsfördelningen i hemmet eftersom om det inte är jämställt hemma finns det inte samma möjligheter att utvecklas på sin fritid och i sin jobbkarriär. Alla hem- och konsumentkunskapslärare måste arbeta för det tycker Cecilia och

Emma som båda tror att många gör det. Anna menar att det är ett problem att Sverige inte är jämställt och det går inte att tro att ett generationsskifte löser problemet. Ingen av respondenterna säger dock att de skulle vilja ha mer utbildning i jämställdhet, det finns andra saker som de hellre skulle vilja ha utbildning i.

I framtiden önskar Fanny arbeta mer med jämställdhet. Hon skulle då vilja göra rollspel och sätta eleverna i roller där de inte är vana. Diana och Cecilia önskar att de vore bättre på jämställdhetsarbetet. Emma tycker att det är bättre att arbeta på skolnivå med jämställdhet jämfört med statligt då detta lätt kan bli krystat. Hon tycker att hennes jämställdhetssträvan ger effekt och därför motiveras hon till att fortsätta med det. Hon har pojkar som hör av sig på Facebook och hon berättar att de kan idag tacka henne för att hon lärde dem att laga mat eftersom de idag kan använda det för att imponera på sina flickvänner. Bea är nöjd med sitt arbetssätt att lära ut om jämställdhet och kommer troligen fortsätta arbeta så i framtiden.

5. Diskussion

Under detta avsnitt förs en diskussion kring val av metod och studiens kvalitet genom begreppen giltighet, trovärdighet och överförbarhet. Därefter följer en resultatdiskussion där resultatet ställs mot tidigare forskning, litteratur och genusteori. Avslutningsvis finns studiens slutsatser, förslag till vidare forskning och hur resultaten kan användas i kommande profession.

5.1 Metoddiskussion

Valet av metod lämpade sig bra då syftet besvarades, det vill säga att hitta arbetssätt som lärarna använder sig av för att ge eleverna kunskap om jämställdhet och deras arbetssätt för att motverka traditionella könsmonster. Om enkäter hade gjorts hade inte lärarna kunnat ge så pass konkreta exempel som är möjligt vid intervjuer. Syftet var inte att hitta hur många lärare som arbetar med ett visst arbetssätt, det har redan undersökts till stor del i NU03 (Cullbrand & Petersson, 2006). Ett annat alternativ hade varit att utföra observationer men det var mer intressant att se hur läraren anser att den arbetar med jämställdhet över hela terminen och inte bara vid ett enstaka lektionstillfälle och eftersom tiden var begränsad hade endast ett fåtal lektioner kunnat observeras. Vad som studien också syftade till var att belysa de hinder som påverkar arbetssätten lärarna valt och vilka möjligheter de ser med sitt arbete. Om en kvantitativ metod då hade valts, som exempelvis enkäter hade författaren från början varit tvungen att ge givna svarsalternativ (Bryman, 2011). Då hade risken funnits att de arbetssätt som lärarna använder sig av inte hade kommit fram och vad som låg bakom valen.

5.1.2 Giltighet

Mycket av den tidigare forskning som finns med i bakgrunden och som även används för diskussion av resultatet är relativt gammal och genomförd innan den senaste läroplanen Lgr11 antogs. Denna forskning kan å ena sidan ses som inaktuell men å andra sidan har jämställdhet funnits med i läroplaner sedan 1962 (Hjälmeskog, Cullbrand & Petersson, 2006). Forskning

inom hem- och konsumentkunskap och jämställdhet är också ett relativt outforskat ämne (Petersson, 2007). Enligt Petersson finns till exempel endast två doktorsavhandlingar i hem- och konsumentkunskap i Sverige, tre med hennes egen. Däremot har alla tre avhandlingarna, Petersson (2007), Hjalmeskog (2000) och Johansson (1987) tagit ett feministiskt perspektiv vilket vittnar om att ämnet är i behov av att ses utifrån ett genus- och/ eller könsperspektiv.

5.1.3 Trovärdighet

Respondenterna fick information om studien enligt de forskningsetiska principerna (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR), 1991). För att öka trovärdigheten i en studie är det viktigt att följa de regler som gäller för forskning (Bryman, 2011). En respondentvalidering gjordes också genom att respondenterna fick en redogörelse av vad som framkommit i intervjun. Detta görs för att få en bekräftelse av att det som framkommit är sant. Detta ökar också studiens noggrannhet. En annan aspekt var att lärarna skulle vara behöriga att undervisa i ämnet eftersom det då är större chans att de genomgått viss utbildning i didaktik om jämställdhet i lärarutbildningen.

5.1.3 Överförbarhet

Respondenterna hittades genom ett så kallat bekvämlighetsurval vilket kan påverka studiens överförbarhet, det vill säga att resultatet stämmer överens med hela populationen (Bryman, 2011). De respondenter som fanns i diskussionsgruppen på Facebook och dessutom svarade på inlägget att de kunde tänka sig att bli intervjuade kan ha specifika personliga egenskaper som gör att resultatet drar åt samma håll. En möjlighet finns att dessa lärare till exempel är mer engagerade i sitt arbete och intresserade av att utveckla sig själva. En av lärarna hade skrivit ett jämställdhetsarbete på universitetet i samhällsvetenskap och var politiskt engagerad i kvinnors och mäns lika rättigheter. Två av lärarna har också undervisat universitetsstudenter.

För att denna studie ska kunna replikeras behöver framtida forskare ta på sig samma sociala roll enligt Bryman (2011). Hem- och konsumentkunskapslärare är ett yrke för både kvinnor och män men det finns mycket få män på arbetsmarknaden (Cullbrand & Petersson, 2006). I denna studie kunde inga män hittas och det får till följd att studien eventuellt bara kan överföras till kvinnliga. Studien är också enbart gjord på lärare från Göteborgsområdet. Alla lärare som intervjuades har också utbildat sig på Göteborgs universitet vilket kan påverka hur de arbetar med jämställdhet och traditionella könsmonster.

5.2 Resultatdiskussion

5.2.1 Genusmedvetenhet och arbetssätt för att motverka traditionella könsmonster

För att motverka traditionella könsmonster anser flera av de intervjuade lärarna att de försöker tänka på tilltal och bemötande av eleverna genom att exempelvis ge flickor och pojkar lika stort utrymme. Men endast två av lärarna, Anna och Fanny, är medvetna om att de själva inte är könsneutrala även om de försöker. Grima och Smith (1993) menar att även om lärare medvetet försöker vara könsneutrala är det lätt att falla tillbaka i gammalt beteende. Einarsson

och Hultman (2001) visade också att många inte är medvetna om hur dem uppfattar andra människor och uppskattar kvinnor och män utifrån olika egenskaper. Kvinnor ska vara husliga och männen ska arbeta i offentliga sfären. Och precis som män i hemmen höjs till skyarna för vardagsmaten kan pojkar i hem- och konsumentkunskap få mer beröm för lyckad matlagning. Detta kan i längden förstärka de traditionella köns mönstren. Som tidigare forskare påpekat är det därför viktigt att ge samma respons för samma typ av utfört arbete (Wedin, 2009; Grönqvist & Hjalmskog, 1997). Ingen av lärarna nämner att de tänker över egenkonstruerade arbetsuppgifter till eleverna. Ett enkelt sätt att göra detta möjligt är att använda exempel på både flickor och pojkar. De nämner inte heller hur de ser på läroböcker i ämnet. Men enligt Skolverket (2006) och Posio Nilsson & Kardell (2005) är detta viktigt eftersom läroböckerna inte tar hänsyn till genus och jämställdhet. Dem menar att läraren själv måste ifrågasätta bilder och text tillsammans med eleverna. Förutom de faktorerna som lärarna själva beskriver påverkar jämställdhetsarbetet, kan deras egen genusmedvetenhet påverka arbetet med att motverka traditionella köns mönster och jämställdhetsarbetet. Enligt Connell (2003) är lärare medskapare av genus hos pojkar och flickor som i andra situationer än i klassrummet kan förhålla sig till varandra på annat sätt. Lärarna socialiserar in barn och ungdomar i vuxenvärldens genus enligt Connell.

Lärarna föreslås i kommentarmaterialet till hem- och konsumentkunskap att diskutera kvinnligt och manligt, det vill säga genus (Skolverket, 2011a). Men Fanny är osäker på hur detta ska göras eftersom det i puberteten sker ett ständigt identitetssökande där genus är viktigt. Cecilia vill inte diskutera flickigt och pojkgigt alls eftersom hon tror att det kan ge motsatt effekt i ämnet genom att eleverna kan tro att det är det hon förväntas sig av dem. Lärarna är anser olika om genus bör betonas eller tonas ner. Enligt Nordberg (2010) bör dock inte kön betonas eftersom läraren då markerar att kön är betydelsefullt.

5.2.2 Fokus på skillnaderna, inte relationerna

Alla lärarna nämnde att flickor är lite bättre än pojkar i ämnet. Detta visade även NU03 genom att flickorna i genomsnitt får högre betyg (Cullbrand & Petersson, 2006). Bea antydde även skillnaden att pojkar är fysiskt starkare än flickor, vilket gör att det inte gör någonting att de gör andra uppgifter än flickorna som till exempel att bära tungt. Hon menade också att flickorna är bättre på att laga mat. Hos Fanny lyste en osäkerhet igenom på hur gruppkonstellationerna bäst görs för att gynna både flickor och pojkar. Hon funderade på om det vore bättre att endast ha pojkar i samma grupp. Men enligt Connell (2003) bör fokus inte ligga på skillnaderna mellan könen, det vill säga att flickor är bättre än pojkar på att laga mat, utan på hur flickor och pojkar förhåller sig till varandra. Lärare som uppmärksammar skillnader mer än relationer ser könet som biologiskt och inte socialt konstruerat. Detta betyder att lika mycket som pojkar behöver tränas i att ta större plats vid matlagningen bör flickor tränas i att släppa in pojkar i arbetet. Nordberg (2010) menar att om flickor och pojkar delas upp i två grupper markerar läraren att kön har betydelse och att flickor och pojkar är bra på olika saker vilket förstärker traditionella köns mönster. Ett sätt som Grönqvist och Hjalmskog (1997) föreslår för att motverka problem vid gruppkonstellationer är då att arbeta med familjegrupper, det vill säga att eleverna får olika ansvarsuppgifter varje lektion, vilket Bea är den enda läraren som tillämpar.

5.2.3 Arbetssätt för att ge kunskap om och låta eleverna reflektera över jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet

Alla respondenter är positiva till jämställdhetsarbetet och anser att det är viktigt. De anser också att det är lätt och naturligt att arbeta med jämställdhet i ämnet. Detta stämmer överens med statistik som visar att många är motiverade till jämställdhetsarbetet (Hedlin, 2006). Enligt Hedlin har lärarna dock svårt att motiveras till konkreta åtgärder men denna tendens ses inte hos de här lärarna.

Lärarna är överens om att träning i att dela upp arbetet i köket gör att eleverna lär sig om arbetsfördelning i hemmet. Hur lärarna arbetar med jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet i övrigt skiljer sig däremot. Bea och Diana är de som arbetar minst med jämställdhet, de lät till och med förvånade över frågan om vilka arbetssätt de använder. Ingen av lärarna har en egen lektion med jämställdhet vilket är bra enligt Frånberg (2010) som menar att arbetet måste ske långsiktigt. Emma, Fanny, Cecilia och Anna diskuterar däremot ofta jämställdhet och arbetsfördelning med eleverna. Lärarna ger också uppgifter där de undersöker arbetsfördelningen i hemmet. I Cecilias uppgift får de intervjua en äldre släkting, hon tar alltså ett historiskt perspektiv på arbetsfördelningen vilket är något som kommentarmaterialet föreslår (Skolverket, 2011a). Däremot nämner hon inte att hon förklarar för eleverna varför kvinnor historiskt ansvarat för hem och barn.

För att förklara varför arbetsfördelningen i hemmet ser ut som den gör föreslås även att den ses utifrån ett ekonomiskt och kulturellt perspektiv (ibid.). Emma som jobbar på en mångkulturell skola nämner att många elever och deras föräldrar har en annan syn på hur arbetsfördelningen ska gå till. Det finns föräldrar som inte vill att ens dotter ska arbeta med pojkar och föräldrar som inte vill att pojkar ska diska osv. Trots detta nämner inte Emma att hon diskuterar arbetsfördelningen i hemmet ur ett kulturellt perspektiv. Hon berättar bara för elever och föräldrar att ”så här ska det se ut”.

Lärarna försöker dessutom lyfta jämställdhet i andra arbetsområden som till exempel i konsumentekonomin, i näringsläran och i livsmedelsvetenskapen. I konsumentekonomin diskuteras löneläge och orättvisa löner, i näringsläran lyfts kvinnliga och manliga exempel och i livsmedelsvetenskapen pratar de om kvinnliga och manligt kockar och bagare. Men ingen nämner att de gör de i relation till arbetsfördelningen i hemmet vilket kommentarmaterialet föreslår att lärarna kan göra (Skolverket, 2011a). De diskuterar inte vilken följd den snedfördelade arbetsfördelningen i hemmet påverkar familje-, yrkes- och samhällslivet som kommentarmaterialet också föreslår. Exempel på detta är att koppla kvinnors lägre löner till att de jobbar mer deltid och därför är hemma mer eller att den orättvisa arbetsfördelningen i hemmet leder till att kvinnor inte orkar jobba heltid då de jobbar mer obetalt i hemmet (SCB, 2012). Då skulle de också tydligare få in det ekonomiska perspektivet på jämställdhet som kommentarmaterialet föreslår (Skolverket, 2011a). Lärarna håller alltså med om att det är naturligt att arbeta med jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet men de gör sällan kopplingen mellan ett jämställt hem och ett jämställt samhälle som

tydligt står utskrivet i kommentarmaterialet. Anna nämner visserligen kopplingen mellan jämställt hem och jämställd jobbkarriär och det kan vara så att hon jobbar utifrån den utgångspunkten men det är inget hon lyfter fram i intervjun.

5.2.4 Faktorer som påverkar arbetet med traditionella könsmönster och jämställdhet

Ett hinder för arbete med jämställdhet och traditionella könsmönster är elevernas, och ibland även föräldrarnas, värderingar, normer och syn på flickigt och pojktigt, det vill säga genus, enligt lärarna. Detta visar även Ekström (1995) som menar att könsrollerna är svåra att förändra eftersom att dem är så djupt rotade. Detta kan förklaras med att hem- och konsumentkunskap och hushållssysslor historiskt sett varit ämnat för kvinnor och kunskapen som eleverna fick i ämnet ansågs inte viktig för pojkar (Hjälmeskog, Cullbrand & Petersson, 2006). Varför dessa värderingar fortfarande ligger kvar är svårt att ge svar på.

En annan faktor som påverkar jämställdhetsarbetet är tiden. De tycker att det finns så mycket som de måste hinna gå igenom med eleverna och då finns det inte tid till jämställdhet. Jämställdhet står inte heller i betygskriterierna vilket gör att det inte prioriteras. De menar att för att en förändring mot ett mer jämställt samhälle och en jämställd grundskola ska kunna ske måste alla lärarna jobba med jämställdhet och genus och de uppfattar att intresset hos kollegor och rektorer är lågt. Att organisatoriska faktorer påverkar undervisningen stämmer överens med Gannerud och Rönnerman (2006) rapport som också menar att ekonomiska faktorer styr undervisningen men det nämner inte lärarna i denna studie. Enligt NU03 påverkar även storlek på elevgrupp och lektionslängd, men i denna studie framkom endast att tiden under hela grundskolan är för liten för att jämställdhet ska hinnas med i hem- och konsumentkunskap.

Ingen av lärarna har gått utbildning i jämställdhet mer än vad som ingick i lärarutbildningen och enligt Weiner & Berge (2002) som refererar till Hollingsworth (1995) prioriteras inte jämställdhet på universitetsutbildningar. Lärarna är inte heller intresserade av fortbildning och en förklaring till detta kan vara att de redan är pålästa, vilket en av lärarna verkade vara då hon var politiskt aktiv, men det kan också vara så som Gannerud (2009) påpekar, att de överskattar sin kunskap om jämställdhet. De kan som hon menar ha inhämtat kunskap från media och inte från genus- och jämställdhetsforskning vilket resulterar i att de tror att de arbetar mycket med jämställdhet men att de i verkligheten inte gör det på rätt sätt. Resultatet visar att val av arbetssätt för jämställdhet varierar från person till person. Att Bea och Diana inte arbetar med jämställdhet så mycket kan bero på okunskap i hur viktigt det är.

5.2.5 Genusregimer i hem- och konsumentkunskap

Enligt Connell (2002) finns lokala genusregimer på alla skolor som visas genom olika relationer. Speciellt med hem- och konsumentkunskap är att det genom tiderna ett flickämne och det nästan enbart finns kvinnliga lärare (Cullbrand & Petersson, 2006). Detta menar Connell är en typ av produktionsrelation, det vill säga att vissa yrken eller arbetsuppgifter endast ägnas utav ett kön.

Det finns även en viss typ av maktrelation på skolorna mellan lärarna enligt Fanny och Diana som menar att många kvinnliga lärare curlar de manliga, det vill säga att de manliga lärarna står högre i rangordning. Lärarna tycker att tilltal och bemötande är viktigt och att de är neutrala men om de verkligen är neutrala är svårt att ge svar på. Däremot får män enligt Grönqvist och Hjalmeskog (1997) ofta mer beröm för sysslor som inte traditionellt sett anses manliga jämfört med då kvinnor gör traditionellt manliga sysslor vilket kan antyda att det även finns en slags maktrelation mellan könen. Om detta syns i hem- och konsumentkunskap framgår inte i denna studie.

En symbolisk relation, som enligt Connell (2002) är ett annat uttryck av genusregimen, syns på Annas skola genom att pojkar uttrycker att duka är ”böigt”. De menar troligen inte att det är böigt i sig att duka utan snarare att dukning är mer passande för flickor. Sammanfattningsvis ses genusregimen i intervjuerna med lärarna om dock på olika sätt vilket vittnar om att genusregimen tar olika uttryck på olika skolor. Genusregimen kan också förklara varför det är komplext att arbeta med genus och jämställdhet i grundskolan och i hem- och konsumentkunskap.

5.3 Slutsatser och implikationer

För lärarna är tilltal och bemötande av flickor och pojkar viktigt för att motverka traditionella könsroller. Responsen eleverna får vid matlagningen ska vara samma. Flera av lärarna betonar skillnaderna mellan flickor och pojkar i ämnet men enligt Connell (2003) bör de istället fokusera på hur flickor och pojkar förhåller sig till varandra.

Alla lärarna jobbar med jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet. De arbetsätt som lärarna väljer för att implementera dessa delar är framförallt vid matlagningen då eleverna får träna på att fördela arbetet rättvist. Ingen av lärarna har en egen lektion för jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet, vilket enligt Frånberg (2010) är bra eftersom arbetet med jämställdhet måste ske långsiktigt för att ge effekt. Många av lärarna väver in jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet i andra områden genom att antingen berätta om eller diskutera jämställdhet i samhället eller den snedfördelade arbetsfördelningen i hemmet. De gör däremot sällan kopplingen mellan ett jämställt hem och ett jämställt samhälle som kommentarmaterialet föreslår (Skolverket, 2011a). Kommentarmaterialet ger också förslag om att se jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet ur ett historiskt, ekonomiskt och kulturellt perspektiv. De ser jämställdheten ur ett ekonomiskt perspektiv och Cecilia är den enda som ser fördelningen ur ett historiskt perspektiv. Ingen av lärarna ser arbetsfördelningen i hemmet utifrån ett kulturellt perspektiv.

Alla lärarna var positiva till jämställdhetsarbetet och tyckte att det var lätt och naturligt att arbeta med det i hem- och konsumentkunskap. För att en förändring ska ske måste dock alla lärare i grundskolan arbeta med jämställdhet vilket de ansåg att alla inte gjorde. Andra hinder var för lite tid, det står inte med i betygskriterierna och att normer och värderingar sitter djupt rotade hos elever. En slutsats som också kan dras är att endast två av de sex lärarna var medvetna om att de själva är medskapare av genus.

5.3.1 Fortsatt forskning

I framtida forskning, om mer tid än vid denna uppsats finns, hade det varit intressant att även observera hur lärarna arbetar med jämställdhet och traditionella könsmönster. Eftersom denna studie är gjord utifrån lärarnas egen synvinkel om deras arbetssätt hade det varit intressant att se om de faktiskt arbetar så som de säger att de gör. I studien sågs även en stor variation i hur lärarna arbetade med jämställdhet och i framtida forskning hade det även en kvantitativ studie i form av enkäter kunnat göras för att ta reda på varför vissa lärare väljer ett arbetssätt och vissa ett annat. Kan det bero på etnicitet, utbildning eller geografiskt var skolan ligger?

I framtida forskning hade det även varit intressant att se vilka arbetssätt lärare använder sig av för att uppnå andra mål i läroplanen eller kursplanen för hem- och konsumentkunskap. Exempel på detta är hur läraren tar hänsyn till olika etniciteter och andra sexuella läggningar eller hur lärarna exempelvis arbetar med andra matkulturer. En annan forskningsmöjlighet är att studera hur mycket hem- och konsumentkunskapslärare använder sig av kommentarmaterialet vid utformning av undervisningen.

5.3.2 Användning av resultaten inför kommande profession

Med resultatet i handen kan jag, författaren till uppsatsen, ta med mig att det är viktigt att bemöta elever på samma sätt och ge dem samma respons efter utfört arbete. Det är också viktigt att vara kritisk mot sig själv, dels i hur jag bemöter eleverna men också i min kompetens kring jämställdhet och genus. Att tro på allt som går att läsa i media är inte vägen en professionell lärare bör ta. Resultatet gav mig många förslag till hur jämställdhet enkelt går att få in överallt i undervisningen och hur jag kan arbeta arbetsfördelning i hemmet. Något annat jag tar med mig är att vara kritisk mot arbetsuppgifter och läroböcker. Till sist kommer jag också börja ställa neutrala frågor till eleverna och undvika frågor som ”Är det någon tjej som kan hjälpa mig att tvätta handdukarna?”.

6. Referenser

- Aftonbladet. (2011). *Förskola – utan flickor och pojkar*. Hämtad 2013-04-26 från <http://www.aftonbladet.se/wendela/article12531124.ab>
- Berge, B. (2001) *Kunskap bryter könsmönster – Aktionsforskning är verktyget*. Östersund: Kommunförbundet och Länsstyrelsen.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Cullbrand, I., & Petersson, M. (2006). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) hem- och konsumentkunskap*. Stockholm: Fritzes.
- Connell, R. W. (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Ekström, M. (1995). *Hemkunskap I sex terminer: målet är jämställdhet, fibrer och grönsaker: rapport om ett projekt i hemkunskap i Storumans kommun*. Göteborg: Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap.
- Einarsson, J., & Hultman, G. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor: om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.
- Frånberg, G. (2010). *Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt. Jämställdhetsarbete i skolan* (SOU 2010:83). Stockholm: Fritzes.
- Gannerud, E. (2009). Lärares uppfattningar om jämställdhetsaspekter på arbetsplats och lärararbete. I I. Wernersson (Red.). *Genus i förskola och skola: förändringar i policy, perspektiv och praktik*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 283) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2013-03-22 från <http://hdl.handle.net/2077/20411>
- Gannerud, E., & Rönnerman, K. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 246). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2013-04-14 från <http://hdl.handle.net/2077/19498>
- Grima, G., & Smith, A. B. (1993). The participation of boys and girls in home economics. *Gender and education*, 5 (3), 251.
- Grönqvist, M., & Hjalmeskog, K. (1997). *Hemkunskap – betraktat ur ett didaktiskt perspektiv*. Uppsala: TK tryck.
- Hedlin, M. (2006). *Jämställdhet – en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Hedlin, M. (2010). How the girl choosing technology became the symbol of the

non-traditional pupil's choice in Sweden. *Gender and Education*, 23, (4), 447–459.

Hjalmarsson, M. (2009). *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 276). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2013-04-04 från <http://hdl.handle.net/2077/19498>

Hjälmeskog, K., Cullbrand, I., & Petersson, M. (2006). Huslig utbildning i Sverige under ett halvt sekel. I K. Hjälmeskog (Red.). *Lärarprofession i förändring: Från "skolkök" till hem- och konsumentkunskap*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria Hämtad 2013-03-22 från [urn:nbn:se:uu:diva-23758](http://nbn:se:uu:diva-23758)

Hjälmeskog, K. (2000). *"Democracy begins at home": Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran* (Uppsala Studies in Education, ISSN 0347-1314; 94). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Hämtad 2013-04-26 från <http://uu.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:165995>

Hjälmeskog, K. (1994). *Hemkunskap för flickor... och pojkar. Ämnets betydelse för skolans jämställdhetssträvanden* (Didaktisk forskning i Uppsala, nr 17). Uppsala: Reprocentralen HSC

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) (1991). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2013-03-22 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Johansson, U. (1987). *Att skolas för hemmet: Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling*. (Doctoral thesis, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, ISSN 0281-6768; 21). Umeå: Umeå universitet.

Nationalencyklopedin. (2013a). *Feminism*. Hämtad 2013-05-11 <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/enkel/feminism>

Nationalencyklopedin. (2013b). *Jämställdhet*. Hämtad 2013-02-04 från <http://www.ne.se/j%C3%A4mst%C3%A4lldhet>

Nordberg, M. (2005). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, feminitet och heteronormativitet* (Doctoral thesis, Doctoral Theses from University of Gothenburg). Göteborg: Göteborg University.

SCB. (2012). *På tal om kvinnor och män: Lathund om jämställdhet*. Örebro: SCB-Tryck.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i hem- och konsumentkunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- 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*. Stockholm: Skolverket.
- Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber.
- Pendergast, D. (2001). *Virginal mothers, groovy chicks & blokey blokes: Re-thinking home economics (and) teaching bodies*. Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Petersson, M. (2007). *Att genuszappa på säker eller minerad mark: hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 252). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2013-03-19 från <http://hdl.handle.net/2077/9473>
- Posio Nilsson, Y., & Kardell, A. (2005). *Läroböcker i hem- och konsumentkunskap ur ett genusperspektiv*. Göteborg: Institutionen för mat, hälsa och miljö, Göteborgs universitet. Hämtad 2013-04-14 från <http://hdl.handle.net/2077/654>
- Wedin, E. (2009). *Jämställdhetsarbete i förskola och skola*. Vällingby: Nordstedts juridik.
- Weiner, G., & Berge, B. (2001). *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Wernersson, I. (2009). *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 283). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2013-03-22 från <http://hdl.handle.net/2077/20411>
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? – En kunskapsöversikt över unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.

amnet.

Jag undrar nu därför om du arbetar som hem- och konsumentkunskapslärare i Göteborg och skulle kunna tänka dig att bli intervjuad?

Jag planerar att göra intervjuerna runt v. 15-16, alltså efter påsklovet. Deltagandet är frivilligt men jag skulle bli väldigt tacksam om du kunde ställa upp! Du är helt anonym och svaren kommer endast att användas som underlag för min uppsats och kommer inte vara tillgänglig för obehöriga. När studien är slutförd kan du få ta del av resultatet.

Hälsningar
Elin Richthoff

Vad tänker du på när jag säger jämställdhet i hem- och konsumentkunskap?
Har du deltagit i någon form av utbildning i jämställdhet? När var det?
Vilken form av fortbildning skulle du vilja ha?
Hur viktigt tycker du det är att arbeta med jämställdhet?

Skolperspektiv

Hur uppfattar du att skolan arbetar med jämställdhet?

Hem- och konsumentkunskapslektionerna

Hur många klasser undervisar du i hem- och konsumentkunskap? Vilka årskurser?
Hur stora är grupperna?
Hur ser fördelningen ut mellan könen i grupperna?
Hur långa är lektionerna?

Arbetsätt – kunskap och reflektion hos eleverna om jämställdhet

Vilka arbetsätt använder du dig för att lära ut om jämställdhet?
Varför har du valt detta arbetsätt?
Är jämställdhet ett eget arbetsområde eller är det integrerat i andra arbetsområden?
Hur låter du eleverna reflektera över jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet?
Vilka möjligheter ser du med att arbeta med jämställdhet i hem- och konsumentkunskap?
Vilka hinder ser du med att arbeta med jämställdhet i hem- och konsumentkunskap?
Hur skulle du vilja arbeta med jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet i hem- och konsumentkunskap?

Arbetsätt – motverka traditionella könsroller

Vad tänker du på när jag säger traditionella könsroller?
Vad innebär det för dig att vara genusmedveten?
Vilka roller tar eleverna när de arbetar i köket?
Hur skiljer sig dessa roller mellan könen?
Vad tycker du om dessa roller?
Hur bemöter du dessa roller?
Hur tänker du kring gruppindelningen av eleverna när de arbetar i grupp i köket?
Vilka möjligheter ser du med att motverka traditionella könsroller?
Vilka hinder ser du med att motverka traditionella könsroller?

Övrigt

Är det något annat du skulle vilja tillägga?