



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Genusrelaterat arbete - en del av skolans verksamhet?

- En intervjustudie kring rektorers syn på genusfrågor

Freja Wik och Rebecca Wannerberg Vikström

LAU390

Handledare: Christina Ekström

Examinator: Karolina Westling

Rapportnummer: HT12-1120-22

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Genusrelaterat arbete- en del av skolans verksamhet? - En intervjustudie kring rektorers syn på genusfrågor

Författare: Freja Wik och Rebecca Wannerberg Vikström

Termin och år: Höstterminen 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Christina Ekström

Examinator: Karolina Westling

Rapportnummer: HT12-1120-22

Nyckelord: Genus, jämställdhet, kön, genuspedagogik, traditionella könsmonster

Sammanfattning

Av våra erfarenheter att döma får genusfrågan liten plats i skolans verksamhet idag, trots att läroplanen föreskriver ett arbete med detta. Vårt syfte med denna rapport är därför att belysa hur och i vilken mån skolor arbetar med genusfrågor. För att uppfylla vårt syfte har vi gjort en intervjuundersökning bland rektorer för att ta reda på deras tankar om genusrelaterat arbete i skolan. Vi har vidare presenterat tidigare forsknings syn på frågan samt försökt att analysera dessa resultat. Utgångspunkten i vår undersökning har varit följande frågeställningar: Hur kan rektorers syn på genusrelaterat arbete se ut? Hur kan arbete med genus se ut på skolor idag? Vilka tänkbara hinder och möjligheter finns för genusrelaterat arbete?

Vårt resultat visar att genusrelaterat arbete i skolan sker i obetydlig mån. Våra intervjuresultat visar att rektorena vi samtalat med anser frågan viktig och betydelsefull och att de alla hade idéer för hur ett arbete med genusfrågor skulle kunna se ut på deras skolor. Ingen av dessa skolor arbetar dock med genusrelaterade frågor idag. Vidare presenterar vi i rapporten hur ett bristande genusrelaterat arbete i skolan idag ger konsekvenser för eleverna och för skolverksamheten. Konsekvenser i form av en svårighet att nå upp till läroplanens jämställdhetsmål, att elever utsätts för könsrelaterade kränkningar och diskriminering samt en begränsning i elevers valmöjligheter och identitetsutveckling på grund av traditionella könsmonster.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och frågeställning	5
2. Metoder och tillvägagångssätt.....	7
2.1 Val av metod.....	7
2.2 Urval	7
2.3 Genomförande	8
2.4 Forskningsetiska frågor	9
2.5 Metoddiskussion	9
3 Skolans styrdokument.....	10
3.1 Skollagen	10
3.2 Lgr 11	10
4. Tidigare forskning.....	13
4.1 Genus, en definition	13
4.2 Olika sätt att se på genus	13
4.3 Genus i skolans värld	15
4.3.1 Syfte med genusarbete?.....	15
4.3.2 Genuspedagogik	16
4.3.3 Att arbeta med genus - olika synsätt.....	17
4.3.4 Olika syn på genus och barn/ elever	20
4.3.5 Olika syn på genus och pedagoger samt lärare.....	21
4.3.6 Hur ser det genusrelaterade arbetet ut i skolan idag?.....	22
4.4 Sammanfattning	22
5. Resultat och analys.....	24
5.1 Rektorsers syn på genusrelaterat arbete.....	24
5.2 Genusrelaterat arbete på skolor idag.....	27
5.3 Hinder och möjligheter för genusrelaterat arbete.....	28
5.4 Sammanfattning	30
6. Diskussion.....	32
6.1 Sammanfattning	35
7 Referenser	37
7.1 Tryckta källor	37
7.2 Internetkällor.....	38

7.3 Övriga källor	39
Bilaga 1	40

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (Skolverket, 2011 s.8)

Ovanstående citat från *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Lgr 11, tolkar vi som att genusrelaterat arbete i grundskolan är något som varje lärare är skyldig att åta sig. Detta är ingenting man kan välja bort. Våra erfarenheter säger oss dock att ett sådant arbete sällan syns i skolvardagen, att reflektion kring genus verkar saknas hos många av de lärare och pedagoger vi mött. Då vi har ett intresse för genusfrågor har vi genom vår utbildning och verksamhetsförlagda utbildning, VFU, försökt se på skolverksamheten med "genusglasögon" på. Därför har vi under våra VFU-perioder fått syn på en del situationer som verkar begränsa elevernas utrymme att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen just på grund av deras könstillhörighet. Bland annat har vi vid flera tillfällen sett att lärarna antar att eleverna kommer att handla efter de förväntningar som finns på respektive kön. Exempelvis frågade en lärare under vår VFU vilka *flickor* som ville vara med i klassrådet, eftersom hon, utifrån de förutbestämda tankar hon hade om pojkarna i klassen, drog slutsatsen att ingen av dem ville vara med. Pojkarna och flickorna verkade här ses av läraren som två homogena grupper med skilda intressen. Pojkarna och flickorna fick alltså inte samma chans att delta i skolans verksamhet. Vi har också sett tecken på situationer då eleverna fått välja "fritt" mellan olika aktiviteter men då lärarna tydligt satt starka genusmarkörer för aktiviteterna och att eleverna därefter verkar valt aktivitet efter kön och förväntningar snarare än intresse eller efter förmåga.

Sammanfattningsvis är vår erfarenhet alltså att det verkar saknas ett vardagligt arbete kring genus i grundskolan idag. Som inledningscitatet från läroplanen antyder bör dock genus genomsyra skolverksamheten. Utifrån våra tidigare erfarenheter och mot bakgrund av läroplanens tydliga uppmaning avser vi i detta arbete att fördjupa kunskapen om och förtydliga bilden av hur arbete med genusfrågor kan gå till. Vi ställer oss därför frågan om hur genusrelaterat arbete kan bedrivas, eftersom läroplanen visar att detta är något lärare är skyldiga att arbeta med.

Vår studie riktar sig mot grundskolan och främst mot grundskolans tidigare år.

1.2 Syfte och frågeställning

Av våra iakttagelser att döma verkar genusfrågan inte få särskilt stort utrymme i skolan. Läroplanen belyser dock att genus är något som skolan är skyldig att arbeta med och förhålla sig till. Läroplanens tydliga direktiv gör att vi vill undersöka hur man ändå kan arbeta med genus i grundskolan idag, vilka förutsättningar och hinder som finns för ett sådant arbete.

Vårt syfte är att i detta arbete belysa hur och i vilken mån skolor arbetar med genusfrågor. För att specificera detta har vi kommit fram till följande frågeställningar:

- Hur kan rektorers syn på genusrelaterat arbete se ut?
- Hur kan arbete med genusfrågor se ut på skolor idag?
- Vilka tänkbara hinder och möjligheter finns för genusrelaterat arbete?

2. Metoder och tillvägagångssätt

2.1 Val av metod

Vi kommer i vår undersökning att använda oss av den kvalitativa undersökningsmetoden samtalsintervju. Peter Esaiasson, Mikael Gillijam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud skriver i *Metodpraktikan* (2007) om flera fördelar med denna metod. För det första kan denna typ av metod ge en djupare kunskap i det undersökta ämnet, då samtalsintervjun ger intervjuarna möjlighet att ställa följdfrågor och därmed bringa större klarhet i det undersökta ämnet. För det andra ger en intervju större möjligheter än till exempel den kvantitativa metoden enkätundersökning, att klargöra såväl frågor som svar vid eventuella missförstånd, menar författarna (2007). Slutligen skriver även Steinar Kvale i *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997) om positiva aspekter av denna metod och menar att samtalsintervjun ger möjligheter att tränga djupare in i ämnet under intervjun, bland annat med hjälp av följdfrågor.

Även om det verkar finnas stora fördelar med samtalsintervjun som metod, lyfter Esaiasson m. fl. även en del nackdelar, eller eventuella risker med denna metod. En av dessa är risken för intervjuareffekter, alltså att man kan få olika svar av en person beroende på vem som ställer frågorna och hur frågorna ställs. Författarna påpekar dock att det viktiga är att en reflektion kring dessa risker sker under arbetets gång och att man formulerar frågorna på ett sätt så att informanterna inte påverkas i sina svar (2007).

2.2 Urval

Vi har valt att intervjua fyra rektorer på olika skolor i och kring Göteborg. Vi valde att intervjua rektorer istället för lärare då rektorerna har huvudansvaret för skolverksamhetens utformning och innehåll. Även lärarintervjuer hade varit intressanta att genomföra, men för att avgränsa vår studie valde vi att fokusera enbart på rektorer i våra intervjuer. De rektorer vi intervjuat arbetar på skolor som ligger på såväl geografiskt olika platser som i olika socioekonomiska områden kring Göteborg. Vi har i arbetet benämnt skolor och rektorer med fingerade namn. De namn vi presenterar i rapporten stämmer alltså inte överens med de riktiga. En av skolorna, som vi valt benämna "Grankotteskolan" ligger på landsbygden i en grannkommun till Göteborg, "Sjösalaskolan", som vi här kallar den, ligger i ett villasamhälle nära havet utanför Göteborgs innerstad. Skolan vi valt att presentera som "Fintorpsskolan" är en friskola belägen i centrala Göteborg och den skola vi i arbetet kallar "Framtidsskolan" ligger i ett mångkulturellt område i Göteborgs kommun. Alla skolor har elever från förskoleklass till årskurs sex, förutom "Framtidsskolan", som utöver detta även har högstadielklasser. I intervjun med Framtidsskolans rektor talade vi dock enbart om de lägre årskurserna på skolan.

Vi har valt ut intervjupersoner i enlighet med, vad Esaiasson m. fl. kallar principen om intensitet i urvalet, vilket innebär att alla rektorer, i det här fallet, inte var lika intressanta som studieobjekt. Samtidigt, skriver författarna, är detta en urvalsstrategi som gäller vid respondentundersökningar. Vi en infromatintervju däremot sker valet av informanter snarare efter hur dessa, genom sina positioner, kan delge information om det område i vilket

personerna verkar (2007). Under arbetets gång har vi ställt oss frågan huruvida de rektorer vi intervjuat kan kallas respondenter eller informanter. För att bringa klarhet i denna fråga väljer vi att granska denna närmare nedan:

Esaiasson m. fl. beskriver en informant som någon som ger intervjuaren sanningsenliga svar om hur verkligheten ser ut inom ett speciellt område. En informant, menar författarna, kan ge den bästa möjliga skildringen av hur ett fenomen ser ut eller hur något går till inom ett område. Vidare menar Esaiasson m. fl. att i en respondentundersökning söker man respondentens personliga tankar och åsikter kring ett ämne. Här ställer man samma frågor till alla respondenter i undersökningen och målet är att få reda på vad varje enskild respondent tycker och tänker kring den aktuella frågan (2007). Målet med våra intervjuer var dels att få reda på hur genusfrågan behandlas i skolverksamheten på rektorernas skolor. Vi var alltså ute efter sanningsenliga svar om hur verkligheten ser ut vad gäller genus och i det avseendet torde de vi intervjuade kunna ses som informanter. Samtidigt har vi ställt samma frågor till alla rektorer vi intervjuat och var även ute efter att få reda på rektorernas personliga tankar och deras skolors speciella idéer och eventuella arbete med genusfrågor. Från det perspektivet sett verkar rektorerna kanske mer som respondenter. Vi väljer därför att i enighet med vad Esaiasson m. fl. (2007) skriver om respondent- respektive informantintervjuer att inte benämna de rektorer vi intervjuat efter något av begreppen, våra intervjuer består i vår mening av både respondent- och informantkaraktär.

Slutligen skriver författarna att det viktigaste i en intervjuundersökning är att ha gjort ett noggrant urval och goda förberedelser. Att ha ett högt antal intervjupersoner är inte alltid det som avgör en god undersökning (2007).

2.3 Genomförande

Några kriterier för utformandet av intervjufrågor är enligt Esaiasson m. fl. att frågorna bör vara korta och lätta att förstå (2007). Dessa kriterier har vi försökt att utgå från i utformningen av våra frågor (se bilaga 1). Därför började vi också våra intervjuer med några korta, mer personliga frågor om ålder med mera, för att skapa en avspänd och förtroendefull god stämning med de rektorer vi intervjuat (Esaiasson m.fl. 2007). Vi skickade även intervjufrågorna till rektorerna i god tid innan intervjuerna skulle ske. Detta för att ge dem chansen att förbereda sig för intervjun och även kunna ge oss mer fördjupade svar vid intervjutillfället.

Vi har gjort våra intervjuer via telefon, av tidssparande anledningar för såväl oss, som för rektorerna, som visade sig ha knappt med tid. Intervjuerna tog mellan femton och tjugo minuter. Dokumentation av intervjuerna skedde så att en av oss intervjuade medan den andre skrev ner vad som sades. Esaiasson m. fl. skriver att det kan vara av fördel att spela in intervjuerna, då det kan anses som ett störande moment att skriva under intervjuns gång (2007). Då vi gjorde intervjun via telefon och delade upp skriv- och intervjuuppgift mellan oss, ansåg vi dock att inspelning inte var nödvändigt. Skrivandet störde inte intervjun.

2.4 Forskningsetiska frågor

I våra intervjuer utgick vi från de etiska principer som vetenskapsrådet anser grundläggande vid sådana undersökningar. För det första informerade vi de rektorer vi intervjuade om att vi inte kommer att nämna deras eller skolornas riktiga namn i vårt examensarbete. Rektorerna och skolornas namn kommer därför, som skrivet, att få fingerade namn i vår rapport så att de förblir anonyma. För det andra har vi varit noga med att informera de personer vi intervjuat om att de svar de lämnat inte kommer att användas till annat ändamål än vår undersökning. De kommer endast att presenteras i vårt färdiga arbete. Alla rektorer har vidare fått information om arbetets syfte och har självmant valt att ställa upp i de intervjuer vi anordnat (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, hämtad 12-12-10).

2.5 Metoddiskussion

Vi har ställt oss frågan om vi som unga tjejer med genusintresse eventuellt har påverkat de rektorer vi intervjuat att svara mer positivt kring de frågor om genus vi ställt. Dock visar vårt resultat att svaren inte alltid var i enighet med våra ”förväntningar” så risken för att vi påverkat svaren i våra intervjuer verkar, av vår uppfattning att döma liten, svaren verkar sanningsenliga. Dessutom har vi även formulerat objektiva intervjufrågor (se bilaga 1) och varit noga med att inte lägga några värderingar i följdfrågor och samtal som uppstått under intervjuerna.

Vidare skulle en inspelning av intervjuerna, som Esaiasson m. fl. påpekar, kunnat vara värdefull. Genom att ha intervjuerna inspelade, menar författarna att man får möjlighet att i efterhand lyssna på samtalen igen och därmed minska risken för missförstånd eller bortfall av information i de anteckningar som förts. Esaiasson m. fl. menar dock inte att detta är en nödvändighet för ett kvalitativt resultat (2007). Även om en inspelning hade kunnat vara värdefull för vår bearbetning hann vi ändå med att föra anteckningar och av vår uppfattning att döma uppstod inga missuppfattningar i svaren. Intervjuerna var också så korta att vår bedömning var att vi hann med att såväl skriva som att komma ihåg de svar vi fått för att kunna göra anteckningar direkt efter intervjun.

Slutligen vill vi förtydliga att en generalisering av vår studie inte är möjlig. Som Esaiasson m. fl. skriver, så har vi intervjuat för få personer och för en generalisering vore även ett slumpmässigt urval mer passande, menar författarna (2007).

3 Skolans styrdokument

Skolans verksamhet ska utgå från de lagar och bestämmelser som finns i *Skollag 2010:800*. Vidare finns riktlinjer, mål och värden som skolan ska arbeta efter beskrivna i *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Lgr 11. I såväl skollag som läroplan står det att skolan är skyldig att arbeta med genus och jämställdhet. Vi har nedan sammanfattat de föreskrifter kring genus som finns i de styrdokument skolans verksamhet ska grunda sig mot: skollagen och Lgr 11.

3.1 Skollagen

Skollagen visar på skolans skyldigheter att arbeta med jämställdhet och genusfrågor. I skollagens första kapitel hittas inledande bestämmelser för skolan. I detta kapitelens åttonde paragraf står det att lika rättigheter och möjligheter oavsett kön ska ges inom utbildningen. Här finns även att läsa att diskriminering ska motverkas (2010).

I skollagens tjugofemte kapitel som rör annan pedagogisk verksamhet i skolan belyser paragraf sex genusfrågan vidare. Här står det att verksamhetens utformning ska grunda sig mot de demokratiska värden och mänskliga rättigheter som det svenska samhället i övrigt också vilar på. De rättigheter och värden skollagen nämner är bland annat individuell frihet, jämställdhet, solidaritet och alla människors lika värde. Vidare står även att alla som arbetar i skolverksamheten aktivt ska motarbeta kränkande behandling, i alla dess former (2010). Slutligen belyser skollagen också att ”Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov samt utformas så att den främjar allsidiga kontakter och social gemenskap.” (Skollag 2010:800, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/, hämtad 12-11-28)

3.2 Lgr 11

Även läroplanen belyser att genusfrågan är något som skolan ska arbeta med. I läroplanens inledande kapitel beskrivs de grundläggande värden samt de mål och riktlinjer hela skolan ska arbeta efter.

Enligt läroplanens inledande kapitel ingår frågan om jämställdhet mellan kvinnor och män i de grundläggande värden skolan ska vila på. Skolan ska också erbjuda en likvärdig utbildning och vad gäller detta föreskriver läroplanen att skolan har ansvar för att motverka traditionella könsmönster. Enligt läroplanen bemöts flickor och pojkar idag på olika sätt utifrån pedagoger och lärares förväntningar. Skolan ska dock agera på ett sätt så att eleverna får chansen att oberoende av könstillhörighet utveckla och pröva sina förmågor och intressen (2011).

Att aktivt motverka kränkande behandling och diskriminering är ytterligare ett av skolans uppdrag som läroplanen belyser: ”Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas.” (Skolverket 2011 s.7)

Vidare ska alla skolor, enligt läroplanen såväl uppmärksamma som vidta förebyggande åtgärder för att motverka diskriminering och kränkande behandling i alla dess former (2011).

Skolans uppdrag är också att, med grund i ett etiskt perspektiv, "...främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden." (Skolverket 2011 s.10) Vidare står det i läroplanen att "Eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete." (Skolverket 2011 s.10)

Detta är alltså värden, mål och riktlinjer som hela skolans verksamhet ska arbeta efter. Värden som presenteras i läroplanens inledande kapitel. I läroplanens efterföljande kapitel presenteras de kursplaner som finns för alla skolans ämnen. Hur mycket som står om genus i dessa varierar mellan ämnena. De samhällsorienterade ämnena belyser till exempel genusfrågan starkare än de naturvetenskapliga ämnena.

I kursplanen för samhällskunskap, historia, geografi och religion för yngre åldrar, årskurs 1-3, står det att livsfrågor, som till exempel jämställdhet ska lyftas. Vidare poängteras att när arbete med hemortens historia sker ska detta belysas från såväl mäns, kvinnors, som barns perspektiv. I historieämnets kursplan för årskurs 4-6 påpekas det åter att historiska händelser bör belysas från alla dessas perspektiv, kvinnors, mäns och barns. I kursplanen för de naturvetenskapliga ämnena för årskurs 1-3 lyfts genusperspektivet inte alls. Dock syns genusfrågan i kursplanen för biologi i årskurs 4-6. Där står det att "...frågor om identitet, jämställdhet, relationer, kärlek och ansvar." (Skolverket 2011 s.113) ska lyftas.

Under syftet för kursplanen i samhällskunskap finns följande att läsa:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv. På så sätt ska eleverna utveckla förståelse för sina egna och andra människors levnadsvillkor, betydelsen av jämställdhet, hur olika intressen och åsikter uppstår och kommer till uttryck och hur olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen. (Skolverket 2011 s.199)

Kursplanen i samhällskunskap är den som lyfter genusfrågan mest. Här står vidare att man ska arbeta med frågor som rör jämställdhet, sexualitet och att olika former av diskriminering ska diskuteras tillsammans med eleverna (Skolverket 2011).

I kursplanen för religionsämnet står det att man i ämnet ska arbeta med: "Vardagliga moraliska frågor som rör flickors och pojkars identiteter och roller, jämställdhet, sexualitet, sexuell läggning samt utanförskap och kränkning." (Skolverket 2011 s.189) I kursplanen står vidare att: "Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur olika religioner och livsåskådningar ser på frågor som rör kön, jämställdhet, sexualitet och relationer." (Skolverket 2011 s.186)

I övriga ämnesplaner står genusfrågan, som skrivet, inte omnämnd i vidare bemärkelse. I kursplanen för hemkunskap står det att: "Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om, och ges möjligheter att reflektera över, jämställdhet och arbetsfördelning i hemmet." (Skolverket 2011 s.42) Ytterligare finns att läsa i syftet för kursplanen i teknik: "Vidare ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att utveckla tilltro till sin förmåga att

bedöma tekniska lösningar och relatera dessa till frågor som rör estetik, etik, könsroller, ekonomi och hållbar utveckling.” (Skolverket 2011 s.269)

4. Tidigare forskning

Det finns många olika sätt att se på genus och hur man kan arbeta med detta i skolverksamheten. I detta kapitel kommer vi att presentera teorier kring genus i allmänhet, hur genus skapas, upprätthålls och hur genusfrågan kan komma att påverka samhälle och människor. Vi kommer också att titta närmare på vad tidigare forskning har kommit fram till kring genusarbete i skolan och belysa några olika teorier kring detta.

4.1 Genus, en definition

Genus är enligt historikern Ingela Schånberg ett begrepp som används för att beskriva det socialt konstruerade könet: ”En allmänt omfattad utgångspunkt idag är att kön är inblandat i all social interaktion och att kön/ genus är en social konstruktion. Begreppet genus inbegriper att ”man” och ”kvinna” är konstruktioner.” (Schånberg 2004 s.9)

Begreppet kön skiljer sig från begreppet genus då detta syftar till det biologiska könet och genusbegreppet till det socialt konstruerade könet skriver genusforskarna Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén och Kajsa Ohrlander, i *En rosa pedagogik* (2011). Att det finns biologiska skillnader mellan kvinnor och män, kan enligt Maria Hedlin, forskare inom pedagogik och genus, ses som självklart. I boken *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund* (2006) skriver hon dock att dessa biologiska skillnader hela tiden samspelar med miljö och sociala relationer vilket gör det svårt att avgöra innebörden av de biologiska könsskillnaderna. Alla individer i ett samhälle påverkas av dolda och öppna kulturella budskap vilket gör att vissa egenskaper och sidor förstärks hos individen medan andra tonas ner, menar Hedlin (2006).

Begreppet genus syftar alltså till de socialt konstruerade könen. Begreppet skapades då behov av att kunna särskilja det biologiska och det socialt skapade könen uppstod. Genus är alltså ett begrepp som tydliggör att kön skapas genom sociala aktiviteter (Hedlin 2006). Vårt samhälle influeras av genus överallt och det som ingår i vårt samhälle ordnas och sorteras efter genus. Detta skriver genusforskaren R.W Connell i boken *Om genus* (2003). Denna ordning kan på ytan se stel och oföränderlig ut, men undersöker man dessa genussystem närmare så kan de snarare te sig komplexa, osäkra och flytande. Det blir därför svårt att se på manligt och kvinnligt som något naturgivet. Genusordningen förändras ideligen i skapandet av nya mänskliga praktiker, situationer och strukturer och genusmönster kan också se mycket olika ut i olika kulturella kontexter. Genus fortplantas alltså socialt, inte biologiskt (Connell 2003).

När vi vidare i rapporten talar om genus avser vi alltså det som beskrivs ovan.

4.2 Olika sätt att se på genus

Genusfrågan rymmer skilda infallsvinklar och forskare i ämnet har varierande syn på genus. Nedan kommer vi att presentera några av de aspekter som är väsentliga för vår fortsatta undersökning.

Yvonne Hirdman och R.W Connell är två forskare med inflytande på genusforskningen. Begrepp myntade av Hirdman, till exempel ”genuskontrakt” (Hirdman, 2001 s.77) är kända och har använts av andra forskare. Hirdmans forskning syns även som referens i många andra studier som gjorts inom genusämnet. Connell var en av grundarna till forskningen kring

maskuliniteter. Hennes arbete kring detta har använts flitigt i debatter och vidare forskning i ämnet och hennes bok *Maskuliniteter* (2008) har ofta citerats. Connell var en av de första att introducera tankar om att det finns flera olika maskuliniteter och femininiteter, något som påverkat dagens tankar kring genus.

”...att göra genus är att göra skillnad, där skillnad inte finns. Konkret och abstrakt: att hålla isär.” (Hirdman 2001 s. 65) Hirdman skriver i boken *Genus- om det stabila föränderliga former* (2001) att genus skapas i ett slags ”isärhållandets praktik” (Hirdman 2001 s.65). Med detta menar hon att män och kvinnor håller sig till de genusområden som präglar just deras kön och att genusordningen i samhället på så sätt upprätthålls. Detta isärhållande av könen och vad som enligt genusordningen är kvinnligt och manligt utvecklas, enligt Hirdman genom ett ordnande och sorterande av företeelser och saker i samhället. Genom detta ordnande och sorterande av olika företeelser och ting sker också en genusdefiniering, menar Hirdman. Vi ger allt i samhället en maskulin eller feminin prägel, något att förhålla oss till i vårt ordningsskapande. Hirdman talar även om ”genuskontrakt” (Hirdman 2001 s.77) som en förlängning av detta. Med begreppet menar hon att det i samhället finns strukturer som de olika könen förs in i, kvinnor lyder under vissa strukturer och män under andra. Hon förklarar begreppet:

... som en *kulturellt nedärvd, styrd överenskommelse* av könen gemensamma sammandragande med åtskilda förpliktelser, skyldigheter och rättigheter. Ty vad begreppet vill ringa in är det strukturella tvång som *båda* kön tyngs under, som av ett gemensamt ok de inte kan ruska av sig... (Hirdman 2001 s.84)

Dessa ”ok” menar Hirdman upprätthålls av olika instanser i samhället, av allt från politiker till TV-personligheter Även då hon skriver att detta ”ok” könen har över sig är svårt att bli av med, så menar författaren fortsättningsvis att reglerna i kontraktet absolut kan ändras. Dessa genuskontrakt är inte skrivna i sten utan reglerna för hur män och kvinnor kan bete sig och vilka arenor i samhället de ges tillträde till förändras regelbundet (2001).

Hirdman fokuserar på genusskapande som ett särhållande av könen och ett ordningsskapande med genus som grund. Connell problematiserar dock dessa teorier ytterligare då hon ser svårigheter att bara se *två* olika kön. ”En definition som bygger på en diktomi utesluter mönstren *mellan* kvinnor och mellan män från genusbegreppet.” (Connell 2003 s.20) Vad Connell menar är alltså att man i en definition där gruppen kvinnor och gruppen män ideligen ställs mot varandra, som två kontrasterande homogena grupper, bortser från den mångfald av egenskaper som finns inom dessa grupper. Enligt Connell finns inte bara en maskulinitet och en femininitet, det finns flera olika typer av femininiteter och maskuliniteter och vissa femininiteter har mer likhet med traditionellt maskulina egenskaper än med traditionellt feminina och tvärt om. Därför vill Connell föra genusbegreppet bort från tankar om skillnader mellan könen och istället låta begreppet fokusera de sociala *relationer* där individer och grupper verkar och agerar. Genus görs i sociala relationer, menar Connell. En annan aspekt som författaren belyser är att genus inte är det enda som påverkar individens sätt att vara. Aspekter som klass och etnicitet påverkar oss i allra högsta grad och har även inflytande på den genusidentitet vi bygger. Dessa aspekter ser Connell som en orsak till att det finns så många olika typer av maskuliniteter och femininiteter. Vi formas inte bara efter

genusstereotyper, utan även efter andra grupper vi tillhör och andra sociala relationer vi ingår i, än de som rör genus, menar Connell (2003).

Slutligen kritiserar författaren den forskning som bedrivs kring kön och genus för att denna inriktar sig så uteslutande på *könsskillnader*. Enligt Connell finns dock stora likheter mellan könen, men eftersom forskningsstudier hela tiden bedrivs genom ett letande efter skillnader så kommer likheterna sällan upp i rampljuset, menar hon (2003).

Ett ytterligare perspektiv på genus har genusforskaren Fanny Ambjörnsson som skriver om genustankar utifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv. Med detta menas att genus görs i de handlingar vi utför. Enligt det poststrukturalistiska perspektivet ”... är genus inte en *orsak* till, utan snarare en *effekt* av olika sorters handlingar.” (Ambjörnsson 2003 s.12) De biologiska aspekterna av kön får i ett sådant perspektiv ringa betydelse, menar Ambjörnsson. Vidare pekar författaren på att olika perspektiv på genus har skilda uppfattningar om hur mycket individen påverkas av biologiska respektive sociala och kulturella företeelser i dess genusskapande (2003).

4.3 Genus i skolans värld

4.3.1 Syfte med genusarbete?

I vårt arbete som kommer att handla om genusfrågor i skolan anser vi det viktigt att lyfta frågan om vilket syfte ett sådant arbete kring genus kan ha. Hedlin menar att det är av stor vikt att arbeta med dessa frågor för att öka möjligheterna för pojkar och flickor, män och kvinnor, att göra val utan att känna sig styrda av samhällets normer kring vad som är kvinnligt och manligt. Hedlin skriver att detta inte handlar om att förändra någons personlighet utan att öka individens valmöjligheter (2006). I *Pedagogiska magasinet*, nr 3-2012, skriver Annica Styrke och Karin Wiklund, som gjort sin magisteruppsats kring jämställdhet i skolan och även arbetar praktiskt med dessa frågor i skola och utbildning, en artikel kring genus och jämställdhet: ”Jämställdhet som bakbinder skolan”. De menar att genusarbete ofta ses som viktigt för att synliggöra genusregimer och genusrelationer. Genuskunskap, menar författarna är en förutsättning för arbete med jämställdhet i skolan. Genom att arbeta med genusfrågor kan man belysa ojämställda förhållanden och därmed skapa ett praktiskt jämställdhetsarbete, skriver Styrke och Wiklund (2012).

Psykiska problem har blivit vanligare bland svenska ungdomar och speciellt bland flickor, enligt en av Statens Offentliga Utredningar, SOU 2009:64. Rapporten visar att flickor i större utsträckning utsätts för kränkningar och att pojkar oftast är de som står bakom dessa (2009). Vidare skriver statsvetaren Marco Nilsson i sin bok *Juridik i professionellt lärarskap* (2012) om diskriminering och hur flickor och pojkar utsätts för sådan på olika grund. Direkt diskriminering innebär att någon missgynnas genom att denne behandlas på ett olikt sätt än någon annan skulle ha gjort i samma situation. Direkt diskriminering, menar Nilsson, kan ha koppling till kön. Nilsson skriver vidare att diskriminering mellan elever, i form av mobbing, kan se olika ut om offret är en flicka eller pojke. Flickor mobbas oftare på grund av könstillhörighet medan pojkar istället utsätts för mobbing kring etnisk tillhörighet (2012). Även Hedlin skriver om diskriminering och statistisk diskriminering. Med detta menas att man diskriminerar en person på grund av tillhörande i en viss grupp eller kategori, till exempel

kön. Att utgå från genusnormer kring hur flickor och pojkar beter sig, utan att ta hänsyn till de individer man har framför sig, när man bemöter sina elever kan resultera i en statistisk diskriminering, skriver Hedlin (2006). Enligt Lgr 11 ska skolan motverka och förebygga kränkande behandling och diskriminering i alla dess former. Diskriminering av såväl grupper som individer ska motverkas av skolan (2011).

Enligt SOU 2009:64 ser det generellt ut så att flickor får mindre utrymme i klassrummet, är tystare och ofta får ta rollen som ”ordningsmakare”. Pojkar däremot ges mer uppmärksamhet och utrymme och tillåts i högre grad att busa, avbryta andra och även ibland utsätta flickorna för kränkningar. Rapporten menar att detta förhållningssätt flickor utsätts för i skolan och klassrummet kan ha en koppling till unga kvinnors sämre välmående och självkänsla. Samtidigt belyser rapporten att forskningen kring denna punkt i viss mån är oense då nyare forskning visat att dessa traditionella förhållningssätt till flickor och pojkar har luckrats upp. ”Bilderna från forskningen under senare år är dock inte entydiga. Det finns forskning som visar att flickor numera tar mer plats i klassrummet än tidigare, men även forskning som visar på nog så traditionella könsmonster.” (Statens offentliga utredningar, SOU 2009:64 s. 13-14)

4.3.2 Genuspedagogik

Enligt Kajsa Svaleryd, pedagog och jämställdhetsstrateg, innebär genuspedagogik ett medvetet arbete kring genusfrågor i skolan. Hon skriver att ”Genuspedagogik blir ett sammanfattande begrepp för medvetet arbete i skolan med fördomar kring genus samt olika insatser för att främja jämställdhet.” (Svaleryd 2006 s.16). Enligt SOU 2010:83 innebär ett genuspedagogiskt arbetssätt att man har ett problematiserande och undersökande förhållningssätt kring socialt konstruerat kön. Enligt rapporten bidrar ett sådant förhållningssätt till att motverka traditionella könsmonster och för att arbetet ska bli fruktsamt krävs kunskaper i ämnet hos pedagoger och lärare. Dessa kunskaper bör beröra såväl genusfrågor i sig som genusfrågor kopplade till skolans verksamhet samt kunskaper om hur man kan sätta genusfrågan i relation till den egna yrkesrollen. Av utredningen att döma bör en genusmedveten syn genomsyra alla skolans ämnen och verksamheter. Pedagogernas kunskap kring dessa frågor gör att genuspedagogiken blir en levande del av hela skolverksamheten, enligt rapporten. Undersökningen anser att arbetet med jämställdhet och genusfrågor är viktigt och att det konkret för eleverna innebär:

...att alla har rätt att utöva sina intressen och också att pröva på nya aktiviteter. Det innebär vidare att eleverna får flera valmöjligheter och breddar sina kompetenser, något som stereotypa könsmonster ofta hindrar. Det handlar alltså inte om att pojkar ska göras till flickor och flickor ska göras till pojkar. (Statens offentliga utredningar, SOU 2010:83 s. 61)

Hur ett genuspedagogiskt arbete kan och bör se ut är dock en omtvistad fråga. En gemensam nämnare som de flesta forskare i ämnet har är dock vikten av att ha kunskap kring genusfrågor. Tolkningen av genuspedagogikens praktik är alltså kliven och vi kommer i följande punkt att presentera några olika förståelser av hur man praktiskt kan arbeta med genusfrågor.

4.3.3 Att arbeta med genus - olika synsätt

Inom genuspedagogiken har vi sett tre dominerande tankesätt, den kompensatoriska genuspedagogiken, den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken samt teorier kring könsblandade- och könsuppdelade elevgrupper. Vi kommer nedan att beskriva dessa, hur de skiljer sig från varandra och vilka för- och nackdelar som kan finnas med de olika synsätten.

Kompensatorisk genuspedagogik

Ett sätt att se på och arbeta med genusfrågor är efter en kompensatorisk genuspedagogik. Detta synsätt har länge varit vanligt, såväl i praktiskt som teoretiskt arbete och inriktar sig mycket på *skillnader* mellan könen. Den kompensatoriska genuspedagogiken utgår från tanken om att det finns *två* kön, kvinnor och män och att dessa, i det stora hela, är varandras motpoler (Bodén 2011). Enligt Klara Dolk, som arbetar med genusföreläsningar och genusfrågor i förskolan, går denna pedagogiska idé ut på att kompensera de ”brister” som finns hos könen, till exempel genom att öva flickor att ta för sig och att ge pojkar övning i empati (2011). Vidare skriver genusvetaren Linnea Bodén att målet med denna pedagogik är att flickor och pojkar ska kunna utveckla alla sina egenskaper, utan att begränsas av könstillhörighet. Tanken är att flickor ska kunna utveckla sidor som är traditionellt manliga och att pojkar ska kunna utveckla sidor med traditionellt kvinnlig prägel, menar författaren. En utgångspunkt för den kompensatoriska pedagogiken, skriver Bodén, är att arbeta i könssegregerade grupper. Enligt denna pedagogik intar barn i större mån traditionella könsroller automatiskt i könsblandade grupper. I grupper med bara flickor respektive bara pojkar, ges barnen utrymme att kompensera de egenskaper som de traditionellt inte fått utveckla skriver Bodén. Vidare menar hon att detta genuspedagogiska synsätt har fått stort utrymme i det svenska jämställdhetsarbetet i såväl övningar med barnen som i hur pedagoger bör förhålla sig till flickor och pojkar. Författaren lyfter några av de exempel som den kompensatoriska genuspedagogiken nämner kring vad flickor och pojkar behöver kompensationssträna. Bland annat att flickor behöver öva på att bli modiga, prata i grupp, våga stå för sina åsikter, leka med traktorer och bilar, upptäcka sina tuffa sidor, träna sin vilja, säga nej, utveckla grovmotoriska sidor med mera. Pojkar behöver enligt denna pedagogik öva på att bland annat bli snälla och omtänksamma, lyssna på varandra, förbättra sitt språk, prata om känslor, upptäcka sina mjuka sidor, använda glitter och tyger, känna empati, förbättra sin finmotorik, med mera (2011).

Ett ytterligare sätt att tolka den kompensatoriska genuspedagogiken, har Hedlin, som ger detta perspektiv en mer individuell prägel. Hon skriver att den kompensatoriska pedagogiken kan hjälpa elever att utveckla bristfälliga egenskaper. Dock öppnar Hedlin upp för att inte bara flickor behöver kompensera till exempel en självständig förmåga, utan att det även kan finnas pojkar i behov av detta. På motsvarande sätt är det enligt Hedlin inte bara pojkar som kan behöva träna till exempel sin empatiska förmåga, det finns även flickor som kan vara i behov av att utveckla detta. På så sätt förespråkar Hedlin ett kompensatoriskt arbete som sträcker sig över könsgränserna, hon menar att en sådan pedagogik kan vidga den enskilde elevens framtida möjligheter (2006).

Komplicerande och normkritisk genuspedagogik

Den kompensatoriska genuspedagogiken har som skrivet varit vanligast förekommande i svenska skolors genusarbete, men har dock av den senare forskningen fått en del kritik. För det första menar Dolk att denna pedagogik kan bli problematisk om man utgår från synsättet att det inte bara finns en typ av maskulinitet och en typ av femininitet, utan flera (2011). Att det finns flera olika maskuliniteter och femininiteter är, som skrivet ovan, en av Connells utgångspunkter i genusfrågan. Hon menar att många studier kring barns interaktioner i skolan inriktar sig på könsskillnader och därför synliggör just skillnader. Enligt Connell gäller dock inte alltid dessa slutsatser, till exempel att pojkar bråkar mer än flickor. Eftersom hypotesen hos observatören lyder så är det dock ofta de situationer då pojkar agerar bråkiga och flickor lugna som noteras, menar författaren. Vidare belyser Connell att det är viktigt att förstå att inte alla pojkar beter sig på ett sätt och alla flickor på ett annat. Det finns inte bara två könsidentiteter att rätta sig efter, utan flera. Det finns flera olika maskuliniteter och femininiteter, något Connell menar att lärare och pedagoger måste förstå och ta hänsyn till i interaktion med sina elever (2003).

En komplicerande och normkritisk pedagogik går bort från tanken om att ställa flickor och pojkar, män och kvinnor mot varandra som två motsatta grupper och lämnar även till stor del skillnadstänkandet som detta innebär (Dolk 2011). Vidare skriver Dolk om hur den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken även problematiserar begrepp som den kompensatoriska pedagogiken tar för självklara. Den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken ifrågasätter vad det innebär att vara till exempel busig eller lydig, modig eller rädd innan den kategoriserar barn utefter dessa egenskaper, menar Dolk. Detta genuspedagogiska synsätt utgår från att ställa frågor snarare än att komma med rätta svar, enligt författaren. Hon menar att en av de viktigaste utgångspunkterna för den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken är att som lärare och pedagog ställa sig undrande och kritisk till den egna verksamheten. Den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken handlar främst om förhållningssätt, snarare än specifika metoder (2011).

Ytterligare en aspekt som skiljer dessa genuspedagogiska synsätt åt, är enligt Dolk hur elevernas könskonstruktion och genusskapande ser ut. Den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken ser genusskapandet som en komplex process, ständigt pågående, skriver hon. Författaren menar att genusskapandet alltid samverkar med andra kategoriseringar, till exempel, klass och etnicitet. Detta skapande kan heller inte tas ifrån sin situation, barn skapar sin könsidentitet på olika sätt i olika sammanhang. Genus, menar Dolk, skapas alltså inte, som den kompensatoriska pedagogiken föreskriver, på samma sätt för alla varje gång: generellt (2011).

Slutligen menar denna genuspedagogiska idé att vikten ligger i att förändra föreställningar om barnen i skolverksamheten, inte att förändra barnen. En flicka som står på en hög sten och tvekar på om hon ska våga hoppa ner eller inte kan ses som rädd vid första anblick, eller så kan vi problematisera denna syn och välja att se henne som modig när hon i nästa sekund klättrar högst upp i trädet bredvid (Dolk 2011). Ett sådant sätt att se på ett barn och dess egenskaper stämmer enligt Dolk in på ett komplicerande och normkritiskt förhållningssätt och väcker frågor som: Vad framhäver vi hos olika elever? Vad ser vi och vad letar vi efter? Vilka

förväntningar har vi på barnen? Här ställs förhållningssättet och förväntningarna på olika elever i fokus och utifrån detta problematiserande menar Dolk att ett genuspedagogiskt arbete bör ha sin utgångspunkt (2011).

Flick- och pojkgrupper, sam- eller särundervisning?

Enligt SOU 2010:83 är det inte ovanligt att lärare delar in sina elever i flick- och pojkgrupper inför olika moment i undervisningen (2010). Detta är något som Inga Wernersson, professor i pedagogik och didaktik skriver om i boken *Genusperspektiv på pedagogik* (2006). Hon menar att frågan om huruvida man bör eller inte bör undervisa eleverna i könsuppdelade grupper är omtvistad. Historiskt sett har undervisningen varit nästan uteslutande könssegregerad. Efter grundskolans införande 1962 skedde dock en förändring och samundervisning, med flickor och pojkar i samma klass, blev den vanligaste skolformen. Wernersson skriver vidare att frågan om vad som är bäst för eleverna, sam- eller särundervisning, nu åter har blivit en aktuell fråga. För det första menar författaren att de empiriska undersökningar som gjorts kring frågan inte har gett några entydiga resultat, vad som är bäst för eleverna, flickorna och pojkarna, har inte kunnat visas. I sådana undersökningar, har båda undervisningsformerna visat sig kunskapsbildande, menar Wernersson. Dock har dessa studier visat på en del för och nackdelar med båda undervisningsformerna. Några av argumenten för en könsuppdelad undervisning, är , enligt Wernersson, för det första att flickor ska få möjlighet att arbeta i ett lugnare klimat, utan att störas av bråkiga pojkar. Detta tankesätt beskriver författaren som tydligt kompensatoriskt. För det andra skulle en sådan undervisning ge flickorna chansen att prova på de maktpositioner i klassrummet som pojkarna annars alltid lagt beslag på. Detta skriver Wernersson, skulle ge flickorna chans att utveckla sin identitet vidare och se variationer av egenskaper och positioner även inom flickgruppen. Vad gäller pojkarna, skriver författaren att en särundervisning skulle kunna främja en social och empatisk utveckling hos pojkarna. Genom att i pojkgrupper arbeta extra med sådana frågor skulle pojkarna kunna utveckla dessa egenskaper vidare. Även här menar Wernersson, syns ett tydligt kompensatoriskt genuspedagogiskt mönster. Slutligen skriver författaren om hur särundervisning på en del håll gett positiva resultat, då eleverna visat sig ha kunnat utvecklas efter de ovan beskrivna mål som satts upp för de olika pojk- och flickgrupperna. Dock har det visat sig att eleverna gått tillbaka till traditionella könsmonster då grupperna åter slagits ihop till könsblandade sådana. Wernersson påpekar alltså att en undervisning i könsuppdelade grupper kan vara problematisk och inte verkar innebära någon långsiktighet eller hållbarhet i de strukturer man vill uppnå (2006).

Enligt SOU 2010:83 finns risken att man förstärker könsmonstren då man delar upp flickor och pojkar i olika grupper. En sådan uppdelning bidrar enligt utredningen till att vi indirekt säger till barnen att flickor och pojkar är olika och att vi därmed förbiser att det finns en variation även inom könsgrupperna. Enligt rapporten bidrar alltså könsuppdelade grupper till att vi bortser från den stora variation av maskuliniteter och femininiteter som finns bland våra elever, i båda könsgrupperna(2010).

Inom dessa genuspedagogiska tankesätt framkommer lite olika synsätt på de elever och pedagoger som förväntas handla efter dessa arbetsätt i vardagen. Skapar de vuxna elevernas genusidentitet, som den kompensatoriska pedagogiken verkar utgå ifrån, eller är detta

någonting som eleverna själva skapar i olika situationella interaktioner? (Dolk 2011). I nedanstående punkter kommer vi titta närmare på dessa frågor och även beskriva några olika föreställningar om hur pedagoger och lärare bör och kan agera i skolvardagen för att arbeta mot genusmedvetna mål.

4.3.4 Olika syn på genus och barn/ elever

Forskning visar på att vuxnas bemötande av barn och elever spelar stor roll för hur eleverna sedan uppfattar att de bör handla och agera. Vuxna påverkar och begränsar i många avseenden elevers valmöjligheter och identitetsutveckling genom sitt bemötande av barn och elever (Hedlin 2006; Olofsson 2007; Petrusson-Nahlin, Schönback, Wiklund 2011). Den kompensatoriska- och den komplicerande genuspedagogiken har dock lite olika syn på hur stark denna vuxenpåverkan på eleverna är och hur den ser ut (Dolk 2011).

Enligt den kompensatoriska genuspedagogiken ses eleverna som relativt passiva, skriver Dolk. Hon menar att denna pedagogik går ut på att det är vuxna i barnens omgivning som påverkar barnen att forma sina genusidentiteter efter de vuxnas förväntningar och bemötande (2011). Enligt Connell ser denna pedagogiska riktning på eleverna som passiva, som att eleverna är i de vuxnas våld när det gäller sitt identitetskapande. Det är, enligt detta synsätt, vuxna som får elever och barn att skapa sina genusidentiteter på ett eller annat sätt, beroende på vilket kön eleven tillhör, menar Connell (2003). I likhet med Connells tankar kring kompensatorisk genuspedagogik, ser den behavioristiska teorin människan som en slags maskin, passiv, som reagerar på yttre stimuli och därigenom formar sitt sätt att vara och även lära sig saker (Imsen 2006).

I motsats till den kompensatoriska pedagogikens syn på elever som passiva, som får sin genusidentitet nästan helt uteslutande från vuxenvärlden, ser den komplicerande och normkritiska pedagogiken elever som mer aktiva skapare av genus (Dolk 2011). Connell menar att barn i högsta grad är aktiva skapare av sitt genus. Enligt henne hämtar barn mycket influenser från vuxenvärldens bemötande och förväntningar, men dessa bearbetas sedan av barnen i lekar och göranden, aktivt och på barnens villkor. Connell skriver att genus är något de flesta barn ser som spännande. Barn experimenterar ofta, enligt Connell, med genusgränser och genusnormer, genom att såväl hålla sig till dem som att överskrida dem och se vad detta får för resultat. Detta sker ofta i grupp, i olika sammanhang och i olika miljöer, menar författaren (2003). Liksom Connell ser det sociokulturella perspektivet på barn som aktiva skapare av identitet och kunskap. Här sätts eleven i ett sammanhang där denne påverkas av omgivning och olika situationer. Samtidigt ser det sociokulturella perspektivet läraren, eller den vuxne, som en viktig del i elevens lärande och identitetsskapande. Att vi vuxna har en stor del i påverkan på våra elever är därför en viktig del i detta perspektiv (Dysthe 2006).

Hur, hur mycket och på vilket sätt vuxna påverkar barn och elever i deras genusskapande, är som synes en omtvistad fråga. Däremot verkar de flesta undersökningar rörande överens om att elever påverkas av vuxna, vuxnas beteenden och bemötanden och att de därmed påverkas i sitt genus- och identitetsskapande (Bodén 2011; Connell 2002; Dolk 2011; Hedlin 2006; Olofsson 2007; Petrusson-Nahlin, Schönback, Wiklund 2011; SOU 2009:64).

4.3.5 Olika syn på genus och pedagoger samt lärare

Vuxna bemöter flickor och pojkar på olika sätt och därigenom styr och begränsar de även elevernas möjligheter och val, såväl i skolvardagen som i livet i stort (Hedlin 2006; SOU 2009:64; SOU 2010:83). Många forskare menar därför att en nyckel till att arbeta med genusfrågor i skolan ligger i pedagogers och lärares kunskapsutveckling i ämnet. I SOU 2010:83 står det att den vardagskunskap lärare kan tänkas ha om genusfrågor sällan räcker för ett kvalitativt genusarbete med eleverna. Enligt rapporten krävs en fördjupad och breddad konsteoretisk kunskap hos lärarna för att ett effektivt jämställdhetsarbete ska kunna bedrivas. Genusteoretiska kunskaper ses alltså som grunden för ett praktiskt jämställdhetsarbete i skolan (2010). Även Hedlin skriver om vikten av genuskunskap hos pedagoger och lärare och menar att det är viktigt att detta inte blir en attitydfråga utan en fråga om kunskap. Genus är ett område som lärare och pedagoger behöver vara väl insatta i för att kunna behandla elever som individer och inte utefter deras kön, skriver Hedlin. En sådan kunskap, menar författaren blir en hjälp för pedagogerna att bryta invanda mönster som annars lätt bidrar till att främja traditionella köns mönster (2006). Vidare pekar även Dolk på detta som en viktig del för pedagogers genusarbete. Hon menar att kunskap om samhällsstrukturer är nödvändiga för att kunna bryta de köns mönster som finns i skola (och samhälle). Författaren skriver dock att det är viktigt att man är öppen för att kritisera och ifrågasätta dessa strukturer. Hon menar att det annars kan vara lätt att fastna i sådana tankesätt och därmed utgå från de traditionella mönstren, till exempel att pojkar är busiga, flickor är snälla. Detta kan, enligt författaren, bidra till att man fokuserar på traditionella idéer om kön och lätt faller in i ett kompensatoriskt genuspedagogiskt tänkande. Istället, skriver Dolk att man, som den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken förespråkar, bör se klarsynt på alla situationer, att man ser de stunder då de busiga pojkarna även sitter stilla och hjälper sina kamrater och låter dessa observationer vara med och forma ens tankar om eleverna, i lika stor grad som de situationer då eleverna agerar efter ens invanda förväntningar (2011).

Undersökningar har också visat att många lärare och pedagoger "lider av" så kallad könsblindhet. Bodén beskriver detta uttryck som att pedagoger och lärare hävdar att de faktiskt behandlar sina elever som individer och inte med hänsyn till deras kön, men att det efter observationer visat att barn och elever ändå behandlats och bemötts olika beroende på könstillhörighet. Dessa pedagoger ser alltså inte den skillnad som faktiskt görs mellan flickor och pojkar i verksamheten, skriver Bodén (2011). Hedlin menar att kön är en av de mest grundläggande kategorierna vi utgår från i mötet med andra människor. Att vara blind för den stora betydelse som kön har, menar Hedlin beror på att detta är något så vanligt att vi inte tänker på det. Därför menar hon att lärare och pedagoger lätt hamnar i en så kallad könsblindhet. Slutligen skriver författaren att det kan vara svårt att upptäcka sådant som ingår i den egna kulturen, till exempel hur vi ser på flickor och pojkar på olika sätt (2006). Att lärare och pedagoger får chans att utveckla kunskaper kring genusmönster och genusfrågor blir även här ett verktyg för att bryta denna könsblindhet, menar både Bodén och Hedlin (2011; 2006).

4.3.6 Hur ser det genusrelaterade arbetet ut i skolan idag?

Enligt SOU 2009:64 nås idag inte de jämställdhetsmål som läroplaner och styrdokument föreskriver. Rapporten belyser att de flesta lärare och skolledare är medvetna om detta, men att de ändå väljer att inte arbeta med genusfrågor i verksamheten. Enligt undersökningen så kan detta bero på att lärarna inte vet hur ett sådant arbete skulle kunna bedrivas, att kunskap om genusfrågor saknas. Vidare står det i rapporten att många skolledningar inte ser genusfrågan som en obligatorisk del att integrera i verksamheten. Snarare är synen sådan att denna fråga kan ses som ett komplement till den vanliga undervisningen, något att arbeta med om tid skulle finnas. Rapporten belyser dock tydligt att genusfrågan och arbete för jämställdhet är något som alla skolor är skyldiga att erbeta med (2009).

En annan fråga som lyfts i SOU 2009:64 är att det inte är ovanligt att skolledning och även kommuner stått för ett motstånd mot genussatsningar i skolan. Lärare som försökt starta upp genusprojekt på sin skola har fått dåligt med stöd och förväntats arbeta med detta vid sidan om sitt heltidsarbete som lärare. Rapporten belyser att det verkar finnas liten förståelse för vikten av sådana projekt och att detta kan kräva tid och resurser för att startas upp och drivas: ”Det är tydligt att det på många håll saknas förståelse för att jämställdhetsarbetet tar tid och att det inte är något som man bara kan arbeta planlöst med lite då och då.” (SOU 2009:64:155)

Men hur ser det då ut i skolverksamhetens vardag? SOU 2009:64 visar tydliga resultat på att flickor och pojkar behandlas olika på grund av deras könstillhörighet och att lärare behandlar flickor och pojkar som två helt olika grupper. Enligt undersökningen signalerar många lärare sina åsikter om kvinnligt och manligt så tydligt att det blir svårt att arbeta utanför ramarna för de traditionella könsrollerna med eleverna. I rapporten presenteras några konkreta exempel på hur den sneda genusordningen kan se ut. Bland annat har undersökningen visat att många flickor som utsätts för sexuella trakasserier av olika slag ofta får höra av lärarna att de måste ha tålamod med pojkarnas beteende, för det är så ”pojkar är”. Vidare belyser rapporten att det i klassrummen fortfarande är pojkar som dominerar utrymmet, som pratar mest, tillåts avbryta och även störa. I den svenska skolan, menar rapporten, är man så van vid att det är pojkar som syns och hörs mest, så när situationen är den att flickor och pojkar tar för sig lika mycket i klassrummet, ses situationen som dominerad av flickorna, när pojkarna syns och hörs mest, ses situationen ofta som jämställd. Rapporten belyser också att den uppmärksamhet pojkarna får från läraren ofta är negativ. Denna handlar oftast om tillsägelser och skäll, en situation som inte alls är till pojkarnas fördel. Vidare belyser SOU 2009:64 hur dessa mönster i nyare undersökningar allt mer verkar skifta. Undersökningarna vittnar om att flickors aktivitet och agerande i klassrummet har ökat och även att pojkarna har dämpat sig. Slutligen visar också utredningen att det är svårt för både flickor och pojkar att förhålla sig till de könsroller som skola och samhälle sätter upp för dem. Att nå upp till de femininiteter och maskuliniteter som ses som normativa utgör en stor stress för många elever (2009).

4.4 Sammanfattning

Genus är ett begrepp som belyser sociala könskonstruktioner. Hur en förklaring av genusbegreppet sedan kan fördjupas råder det olika uppfattning om. Hirdman talar till

exempel om särskiljandets princip, att könen beskrivs utifrån den skillnad som råder mellan dem (2001). Connell å andra sidan inriktar sig mer på frågan om att begreppen femininitet och maskulinitet rymmer många olika egenskaper, att det finns flera femininiteter och maskuliniteter som inte alltid kan ses som varandras motpoler (2003).

Syftet med genusarbete i skolan menar Hedlin är att öka våra elevers valmöjligheter och att minska risken för att dessa utsätts för kränkningar och diskriminering på grund av kön (2006). Vidare ser dock synen på hur genusfrågan kan praktiseras i skolverksamheten olika ut. Den kompensatoriska genuspedagogiken menar till exempel att flickor och pojkar har olika egenskaper. Skolans uppgift blir därmed att ge flickor mer av de egenskaper som de saknar och som ses som traditionellt manliga och tvärt om för pojkar. Denna pedagogik förespråkar också att flickor och pojkar delas in i olika grupper för att undervisningen ska kunna anpassas bättre efter de olika könen olika behov (Bodén 2011). I motstånd till den kompensatoriska genuspedagogiken står den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken. Denna problematiserar den kompensatoriska genuspedagogikens syn på kön som två olikheter som ställs mot varandra. Istället breddar den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken detta synsätt och menar att det finns fler än två olika kön. Att det finns många olika femininiteter och maskuliniteter och att det därför blir svårt att säga att *alla* flickor behöver träna på traditionellt manliga sysslor och att *alla* pojkar behöver få med sig av en viss typ av traditionellt kvinnliga egenskaper. Den komplicerande och normkritiska pedagogiken menar istället att genusarbete i skolan handlar om förhållningssätt och bör utgå från frågor kring värderingar vi lägger på våra elever och en kritisk granskning av den egna verksamheten (Dolk 2011).

Vidare visar flera forskare att vuxnas bemötande av- och förväntningar på barn och elever styrs av traditionella könsmönster, något som begränsar dessas valmöjligheter (Hedlin 2006; SOU 2010:83; SOU 2009:64). Omedvetenheten bland pedagoger och lärare kring denna påverkan kan kallas för könsblindhet (Bodén 2011; Hedlin 2006).

Flera undersökningar visar att skolan idag inte når de jämställdhetsmål som finns och att kunskaper kring genus saknas hos lärare, pedagoger och skolledare (SOU 2009:64; SOU 2010:83). SOU 2009:64 belyser vidare att förståelse för vikten av genusarbete som en integrerad del av skolverksamheten på många håll saknas.

Slutligen syns en enighet bland många författare att kunskap är en viktig del av genusrelaterat arbete i skolan och att detta är en nyckel för genusarbete som en del av hela skolans verksamhet. Ett sådant arbete verkar, enligt dessa författare, som en avgörande del för att kunna bemöta våra elever efter person och inte efter kön. Därmed minskar risken för att lärare och pedagoger begränsar sina elever på grund av traditionella könsmönster (Dolk 2011; Hedlin 2006; SOU 2009:64; SOU 2010:83).

5. Resultat och analys

I detta kapitel redovisar vi resultat från intervjuerna vi gjort med de fyra rektorerna. Resultatredovisningen sker i dialog med tidigare forskning och skolans styrdokument. Vi vill till att börja med ge en kort presentation av de rektorer vi intervjuat varefter vi presenter och analyserar vårt resultat. Avslutningsvis ger vi också en sammanfattning av resultatet och analysen av detta.

Presentation av de rektorer vi intervjuat:

Carin är rektor på Sjösalaskolan, är 49 år och har arbetat som rektor i cirka ett år. Innan dess jobbade hon som lärare i tjugooåta år och har en lärarutbildning i grunden. Intervjun med Carin gjorde vi 12-11-29.

Sara arbetar på Grankotteskolan och vi gjorde intervjun med henne 12-11-30. Sara är 51 år och har jobbat i ett år och några månader som rektor. Innan dess har hon arbetat som fritidspedagog i cirka tjugo år. Sara är utbildad fritidspedagog och kommer inom kort att påbörja sin rektorsutbildning.

Tina är nu förskolechef på Fintorpsskolan och har tidigare arbetat som skolledare och biträdande rektor på skolan i åtta år. Tina är 51 år och har också jobbat som musiklärare i många år. Hon har en lärarutbildning och rektorsutbildning som grund. Vi intervjuade Tina 12-12-03 och i intervjun ställde vi frågor som rörde hennes tjänst som skolledare och biträdande rektor då vår undersökning riktar sig mot grundskolan och inte förskolan.

Slutligen har vi också intervjuat rektorn på Framtidsskolan, Olof, 62 år. Olof har arbetat som lärare i många år, men de senaste åtta åren har han jobbat som rektor. Olof är utbildad rektor och har även en lärarutbildning i grunden. Intervjun genomförde vi 12-12-05.

Varken Carin eller Sara har arbetat särskilt länge som rektorer, vilket de hänvisar till vid flera tillfällen i intervjuerna. De menar att de därför inte haft möjlighet att kunna svara lika utförligt på frågor om skolans måldokument, i jämförelse med övriga frågor i intervjuerna.

5.1 Rektorsers syn på genusrelaterat arbete

En fråga vi ställde tidigt i intervjuerna rörde rektorernas definition på begreppet genus. Svaren visade att de alla var överens om att genus är ett begrepp som förklarar det socialt konstruerade könet, i likhet med den definition på genus som presenteras i punkt 4.1.

Då vi ställde frågan om hur de skulle kunna tänka sig att arbeta med genusfrågor på skolorna vidareutvecklade de dock sina tankar om genus på lite olika sätt. Både Tina och Carin menade att det kan vara svårt att slå sig fri från de föreställningar man har kring kvinnligt och manligt, då man många gånger tror att man inte påverkas av detta. De talade om att det kan vara svårt att bryta de normer som finns kring könen. Deras tankar om hur man skulle kunna arbeta med genusfrågor liknar varandra, då både Carin och Tina utgår från att pedagogernas kunskap är en grund för genusrelaterat arbete i skolan. De talade båda om lärardiskussioner i ämnet som en viktig del. Tina menade också att först när kunskap finns om att våra föreställningar om kön påverkar bemötandet av eleverna, kan pedagogerna börja arbeta genusmedvetet. Dessa

påstående överensstämmer med flera SOU-rapporter som visat att vuxna bemöter barn och elever utifrån de föreställningar de har kring kön. Vidare belyser dessa rapporter vikten av kunskap hos pedagoger och lärare, att kunskapen utgör grunden för ett genusrelaterat arbete i skolan (SOU 2010:83; SOU 2009:64). Även Styrke och Wiklund påpekar vikten av kunskap kring genusfrågor hos pedagogerna. Vad författarna skriver liknar det Carin och Tina har att säga om frågan, att genusteoretiska kunskaper behövs för att synliggöra de dolda könsmonster som finns i skolan och att detta krävs för att sedan kunna arbeta vidare med frågan (2012). Enligt SOU 2012:83 är kunskap kring genus hos pedagoger också vad som krävs för ett levande genuspedagogiskt arbete i hela skolans verksamhet. Att kunna relatera denna kunskap till den egna yrkesrollen belyser rapporten som viktigt, vilket överensstämmer med Carins och Tinas tankar kring genusarbete (2010). Slutligen skriver Hedlin och Bodén om könsblindhet, ett begrepp som belyser de tankar Carin och Tina har om hur pedagoger inte alltid är medvetna om det förhållningssätt de har till flickor och pojkar (Bodén 2011; Hedlin 2006).

I intervjun med Tina lyfte hon tanken om diskussion som en viktig del i skolans genusarbete bland pedagoger och lärare. Hon gav exempel på diskussioner som uppstått i lärarrum och under möten, diskussioner som visar på lärares olika syn på genusfrågor. Hon berättade hur vissa lärare suckat åt ämnet och menat att man inte alltid behöver ta frågan så allvarligt, att flickor måste få gilla rosa till exempel. Tina reflekterade över hur detta kan vara ett bekvämt förhållningssätt till frågan. Dock menade hon att i ett vidare perspektiv, sett ur dagens samhälle där kvinnor får mindre lön, där kvinnomisshandel sker och kvinnors frihet på många plan begränsas, blir genus en viktig fråga. Med den infallsvinkeln argumenterade Tina för vikten av att genusarbete sker så tidigt som möjligt och att skolan därför blir en viktig aktör för dessa frågor. Tina gav fler exempel på genusdiskussioner som uppkommit på skolan och hon menade att diskussionerna ofta fastnat i argument som att flickor är på ett sätt och pojkar på ett annat och huruvida detta nödvändigtvis måste ändras. Hon berättade att skolan haft besök av en genuspedagog som föreläst om genus. Tina menade att denne slagit hål på en del av lärarnas föreställningar om kön och genus och delgett dem kunskap i ämnet. Efter detta ansåg Tina att diskussionerna breddades och fördjupades bland lärare och pedagoger, något hon såg som positivt. Tina hävdade därför återigen att vikten av kunskap kring genusfrågor är en viktig del för ett kvalitativt genusrelaterat arbete på skolan.

När vi frågade Sara om hur hon skulle vilja arbeta med genusfrågor, talade hon, till skillnad från Carin och Tina, om ett genusarbete riktat mot eleverna, snarare än pedagogerna. Hon menade att man bör arbeta utifrån barnens egna funderingar och nämnde som metod ett slags "äventyrsarbete". Ett sådant äventyrsarbete skulle enligt Sara, kunna utgå från prinsessrollen och ändra denna så att prinsessorna fick mer av traditionellt manliga egenskaper. Där skulle man, menar Sara, kunna vrida och vända på de traditionella könsrollerna kring flickor och pojkar. I likhet med Saras tankar utgår den kompensatoriska pedagogiken mycket från arbete som grundar sig i att flickor ska träna på traditionellt manliga sysslor och ta till sig av traditionellt manliga egenskaper medan pojkar ska få chans att ta till sig traditionellt kvinnliga karaktärsdrag. Här får dock frågan om att bemöta eleverna utifrån individuella förutsättningar stå tillbaka. Att det finns flera olika typer av maskuliniteter och femininiteter kan också bli svårt att bejaka i en sådan typ av pedagogik (Dolk 2011). En ytterligare aspekt som avviker

från Saras tankar om ett genusarbete som en viss förutbestämd metod, är det sätt den komplicerande och normkritiska genuspedagogiken ser på hur barn och elever skapar genus. För det första är en av utgångspunkterna i denna pedagogik att genusarbete i skolan mer handlar om förhållningssätt än specifika metoder. För det andra menar den här pedagogiska riktningen att genus skapas på olika sätt beroende på vilken situation barnen befinner sig i, med vilka de interagerar med och att detta skapande kan se olika ut från gång till gång. Därav utgångspunkten att enskilda metoder inte alltid gynnar ett långsiktighet och hållbart genusarbete (Dolk 2011). Att, som Sara påpekar, utgå från elevernas tankar och idéer i det genusrelaterade arbetet är dock en viktig del i den komplicerande och normkritiska pedagogiken, som flera forskare anser värdefullt (Bodén 2011; Connell 2003; Dolk 2011). Sara utvecklade dock inte på vilket sätt hon menade att barnens tankar och idéer skulle förverkligas i verksamheten.

Olofs vision för hur ett genusrelaterat arbete på hans skola skulle kunna se ut, utgår från tanken om att detta bör bli en integrerad del i verksamheten och skolvardagen. En metod han talade om för att nå dit, var att sätta ihop arbetslag bestående av elevhälsopersonal och pedagoger. I likhet med Olofs idéer belyser SOU 2009:64 att det är viktigt att genus blir en integrerad del av skolans verksamhet. Rapporten menar att många enbart ser genus som ett fristående arbetsområde, vilket kan föras in i undervisningen om tid skulle finnas (2009).

Vid frågan om hur rektorerna tänker kring Lgr 11 och vad som står där om genus var alla ense om att läroplanens genusmål är viktiga och bra. Carin och Sara, som båda är ganska nya på sina rektorsposter, hade lite olika syn på hur läroplanen skulle kunna integreras i verksamheten. Sara menade att Lgr 11, fortfarande är så pass ny för henne och lärarna på skolan, att de fortfarande inte har hunnit anamma vad som står där. I ett uppstartsarbete med målen i Lgr 11, menade Sara att mer allmängiltiga frågor prioriteras. Genus sade hon, är något som kommer efter hand i arbetets gång. Någon direkt plan eller idé för genusarbete, nämnde hon inte. Däremot talade Sara om att det i princip är nödvändigt att det finns en eller några lärare på skolan med intresse för genusfrågan, som lyfter denna, för att ett genusarbete ska kunna startas upp. Ett genusintresse hos lärare och pedagoger menade hon i princip var en förutsättning för genusarbete på skolan. Utan intresse för frågan trodde Sara att det skulle bli svårt att arbeta vidare med genus i verksamheten. Carin som också är ny som rektor hade heller inte ännu kommit igång med arbetet kring läroplanens mål, hon menade att sådant tar tid. För henne var det viktigt att en sådan plan skapas tillsammans med lärare och personal. Hon såg, till skillnad från Sara, genusfrågan som viktig att ha med från början i dessa planer. Hon var dock noga med att påpeka vikten av att låta detta planeringsarbete ta tid, för att frågan på ett kvalitativt sätt skulle kunna integreras i verksamheten bland elever och pedagoger. Enligt SOU 2009:64 är det vanligt att förståelse saknas för att genusarbete kräver såväl tid som resurser, vilket avviker från Carins svar. Däremot belyser rapporten, i likhet med Saras svar att det är vanligt att genusfrågan lyfts och drivs av enskilda lärare. Dock krävs det enligt undersökningen stöd från skolledningen för att ett sådant arbete ska bli fruktsamt och en integrerad del av verksamheten. Att en enskild lärare blir ansvarig för hela genusfrågan menar rapporten som ohållbart. Slutligen påpekar undersökningen att genus inte är ett område

att arbeta med när tid finns. Genus är något som varje skola är skyldig att arbeta med och integrera i verksamheten (2009).

5.2 Genusrelaterat arbete på skolor idag

Som skrivet ovan, var alla rektorer vi intervjuat överens om att genus är en viktig fråga och de såg alla positivt på att läroplanen lyfter denna. De hade också alla tankar och idéer om hur ett genusarbete skulle kunna se ut. Av vårt fortsatta resultat att döma, verkar dock ingen av rektorerna bedriva ett systematiskt arbete kring genus på sina skolor idag.

I frågan om och hur rektorernas skolor arbetar med genus idag svarade både Carin, Tina och Sara att det förmodligen finns enstaka lärare på deras skolor som är medvetna om och intresserade av genusfrågan och därför integrerar denna i sin undervisning. Olof svarade att det inom elevhälsan diskuteras en del genus. Han hade gärna sett detta arbete som förebyggande, men menade att det oftast sker som åtgärd då förhållandet mellan flickor och pojkar inte alltid fungerat så bra. Olof berättade bland annat att flickor utsatts för verbala kränkningar av pojkar och att konflikter då uppstått. Vidare nämndes genusfrågan inte uttryckligen i någon av skolornas måldokument, likabehandlingsplaner eller verksamhetsplaner. Carin berättade dock att hon hade som vision att genusfrågan ska lyftas i dessa, då hon kommit igång med upprättandet av planer och målbeskrivningar på skolan. Vidare påpekar även Tina att de har en plan mot diskriminering och kränkande behandling, vari genusfrågan inte specifikt togs upp, men ändå behandlades mellan raderna. Vårt resultat verkar alltså stämma överens med vad tidigare forskning säger, att det inte är helt ovanligt att genusrelaterat arbete uteblir på de flesta skolor i Sverige, samt att jämställdhetsmålen i kursplanen ej uppnås (Hedlin 2006; SOU 2009:64; SOU 2010:83). Vad gäller det Olof berättar, att genusfrågan ibland blir synlig då konflikter mellan flickor och pojkar uppstått, torde kunna kopplas till det Nilsson skriver om diskriminering och kränkning. Att flickor utsatts för verbala kränkningar av pojkar, som Olof beskriver, har likheter med vad Nilsson uttrycker, att flickor inte ovanligt utsätts för diskriminering och kränkning på grund av kön (2012). Vidare belyser Lgr 11 tydligt att inga elever i skolan ska behöva utsättas för diskriminering och kränkning och att ett förebyggande arbete mot sådant ska ske (2011).

Vad gäller konkret arbete på skolan med genus nämnde Sara och Tina att deras skolor ofta delar in flickor och pojkar i olika grupper på gymnastiklektionerna. Sara berättade att detta var ett system som de hade på sin skola. Hon menade att pojkarna tog för mycket plats under dessa lektioner och att flickorna hamnade i bakgrunden. För att motverka detta hade de på skolan bestämt att dela in eleverna i flick- och pojkgrupper under gymnastiklektionerna. Tina berättade att vissa lärare valde att dela in eleverna i flick- och pojkgrupper på gymnastiken, men inte alla. Hon sade även att det förekommit diskussioner om detta bland lärarna på skolan. I dessa diskussioner hade frågan lyfts om huruvida denna indelning verkligen var bra, varför gör vi så? Andra lärare hade argumenterat att detta var ett bra system som gagnade eleverna. Varför skolan valt att göra så fick dock inget direkt svar i diskussionen, eftersom det var upp till enskilda lärare att besluta om hur gruppindelningen skulle ske.

Vad gäller gruppindelning efter kön, visar den tidigare forskningen att detta är en tanke som hör hemma i den kompensatoriska genuspedagogiken. För det första visar forskning att detta

är en vanligt förekommande tanke och att dess pedagogiska idéer vanligen praktiseras i svenska skolor. Detta verkar alltså vara den genuspedagogiska idé som oftast syns i skolors genusarbete (Bodén 2011). Idén utgår från att pojkar är på ett visst sätt och flickor på ett annat och de två könen därför kan gynnas om de får undervisning var för sig, vilket var den grundläggande idén bakom uppdelningen på Tinas skola. Pedagogiken grundar sig i att det finns en typ av maskulinitet som alla pojkar förhåller sig till och en typ av feminitet som flickor anpassar sig efter. Detta kan bli problematiskt om man istället utgår från individen och ser till idén om hur flera olika maskuliniteter och feminiteter existerar i en elevgrupp (Dolk 2011). Sara menade att anledningen till att de arbetade på detta sätt var att flickorna skulle få chans att ta plats, något som även är den kompensatoriska pedagogikens mål med denna typ av metod (Bodén 2011). Enligt den kompensatoriska genuspedagogiken ges flickor och pojkar chans att träna de egenskaper som de traditionellt sett anses sakna i könssegregerade grupper. Vidare menar detta synsätt också att flickor och pojkar i större mån agerar utefter de traditionella könsrollerna då de ingår i könsblandade grupper (Bodén 2011). Sara och Grankotteskolans mål med könsindelade grupper på gymnastiklektionerna verkar alltså överensstämma med den kompensatoriska genuspedagogikens. Huruvida undervisning i könssegregerade- eller könsintegrerade grupper är att föredra, finns det dock inga empiriska belegg för (Wernersson 2006).

Varför de på Tinas skola valde att arbeta i könsuppdelade grupper fick vi inget direkt svar på, dock berättade hon, som skrivet, att en diskussion kring detta funnits och att lärarnas åsikter kring ämnet gick isär en del.

Slutligen berättade Carin och Tina att deras skolor varit i kontakt med genuspedagoger. Som skrivet ovan, hade det på Tinas skola kommit en genuspedagog och haft föreläsning. Vad gäller stadsdelen där Carins skola, Sjösalaskolan, ligger finns fem genuspedagoger till hjälp för skolorna där. Carin berättade att hon just nu höll på att upprätta kontakten med dessa och att ett samarbete med den skulle inledas. Dessa genuspedagoger skulle fungera som stöd för skolorna, genom bland annat handledning för personalen. Enligt Carin och Tina fungerade dessa genuspedagoger alltså främst i ett kunskapsspridande syfte för pedagogernas räkning.

5.3 Hinder och möjligheter för genusrelaterat arbete

De frågor vi avslutade intervjuerna med var vilka hinder och möjligheter rektorerna såg för genusrelaterat arbete i skolan. Även kring denna fråga fann vi en del likheter i rektorernas svar. De var nämligen alla överens om att det fanns stora möjligheter för att arbeta med genus. Dock såg deras förklaringar till detta lite olika ut och de såg även på hinder och dilemman kring genusarbete på olika sätt.

En gemensam nämnare för Carins, Saras och Olofs svar var att de i denna fråga reflekterade kring genus i förhållande till det geografiska område deras skolor ligger i. Sara och Olof nämnde detta som hinder eller dilemman till arbete med genusfrågor. Sara berättade att hennes skola ligger i en liten kommun där de traditionella könsmönstren, enligt henne, är djupt rotade. Hon gav ett exempel kring detta och berättade att här är det inte fråga om vilken förälder som är hemma med sjuka barn, ”...här är det mamma som vabbar!” (Intervju med Sara 12-11-30). Då skolan ligger i ett område där uppfattningen om kön ser traditionell ut,

menade Sara att detta kan utgöra hinder för att arbeta med genus i skolan. Hon argumenterade att det kan vara svårt och känsligt att lyfta denna fråga och att det även kan finnas visst motstånd till genusrelaterat arbete från en del föräldrar. Sara funderade vidare och menade att lärare och föräldrar kanske inte alls ville se något genusarbete på skolan, att de helt enkelt tycker att det är bra precis som det är nu. Detta såg Sara som möjliga hinder för att arbeta med genusfrågor på skolan.

Även Olof såg hinder, av liknande karaktär som de Sara lyfte, dock uppfattade vi att han diskuterade kring dessa i termer av dilemman, snarare än hinder. Hans skola ligger i ett mångkulturellt område där flera olika religiösa åskådningar samexisterar. Olof menade att det kan ske krockar då en del elever och deras familjer är vana att göra saker på andra sätt än det vi i Sverige är vana vid. Detta såg han som ett dilemma och diskuterade vidare att "... om man jobbar med genusfrågor så kan det liksom kollidera med traditionella religiösa ställningar så det kan vara en liten längre väg att gå här." (Intervju med Olof 12-12-05) En koppling till Olofs reflektion finns i kursplanen för religionsämnet där det står att kunskaper kring olika religioners- och livsåskådningars syn på kön och jämställdhet ska diskuteras och lyftas bland eleverna (Skolverket 2011). Att den svenska synen på genusfrågor ska lyftas i relation till- eller "krocka med" som Olof uttryckte det, andra religioners syn på frågan är alltså något som läroplanen uttrycker att skolan ska arbeta med.

En tredje utgångspunkt kring detta hade Carin som även hon satte skolan och dess genusarbete i relation till det område i vilket skolan är belägen. I likhet med Sara menade Carin att även hennes skola ligger i ett mer traditionellt område, sett till syn på genus och könsroller. Carin berättade att här lever en stor majoritet av eleverna i kärnfamiljer och hon menade att synen på genus ser traditionell ut i området. Carin verkade dock ha en syn på detta som skiljde sig från Saras. Istället för att benämna områdets traditionella syn på kön och genus som ett hinder, såg hon detta som en viktig anledning för skolan att arbeta med genus för att ge eleverna ett ytterligare perspektiv på frågan. Att skolan ligger i ett område där uppfattningen kring kön och genus ser traditionell ut, menade alltså Carin var ett gott argument för att genusarbete behövs på skolan. Detta kan sättas i samband med vad Hedlin skriver kring syftet till att arbeta med genusfrågor i skolan. Författaren menar att ett sådant arbete är av stor vikt för att öka flickor och pojkers möjligheter att göra val utan att känna sig styrda av hur samhällets värderingar ser ut (2006). Carins berättelse har även likheter med vad Dolk skriver om vikten av att ha kunskap om genusstrukturer som finns i samhället. Denna kunskap ser Dolk, i enlighet med Carin, som värdefulla för att sedan arbeta med genus i skolan. Dolk menar att kunskap kring genusfrågor som rör samhället är av stor vikt för att kunna förändra traditionella genusstrukturer som lever kvar i skola och samhälle (2011). Carins argument överensstämmer slutligen med kursplanen i samhällskunskap, där det står att skolan ska lyfta frågor som rör olika samlevnadsformer och koppla detta till könsroller och jämställdhet (Skolverket 2011).

Ett tänkbart hinder för genusarbete som Tina och Carin belyste var även tidsbrist. Tina menade att det kan vara svårt att få till tid och tillfällen för lärarna att träffas och diskutera läroplan och värderingar. I planeringen av sådana diskussionsträffar och planeringstillfällen menade Tina att man nog får tänka igenom vad som är av högst prioritet, vad som måste

avhandlas. Hon avslutade resonemanget med att det inte är alltid som genusfrågan kvalar in där och får plats i dessa disksussioner. Enligt Tina finns alltså inte tid att integrera genusfrågan i skolverksamheten, vilket enligt henne blir ett stort hinder. Carin menade också att tidsaspekten på många sätt hindrar genusfrågan att bli en del av skolvardagen. Hon berättade i intervjun att det på hennes skola under senaste tiden förts in en hel del nya projekt som lärarna fått sätta sig in i. Detta menade Carin hade tagit såväl tid som kraft från lärarna och hon ville inte att ett ytterligare genusprojekt skulle få resultatet att lärarna vände sig mot detta för att de fick ännu ett projekt lagt på sig. Hon var rädd för att lärarna skulle bli för trötta och pekade på vikten av att "...de måste få tid till att ha sina vanliga lektioner också." (Intervju med Carin 12-11-29) Carin menade att det skulle bli för mycket för lärarna att arbeta med genus också tillsammans med eleverna, att detta skulle ta för mycket av deras "vanliga" lektionstid. Samtidigt poängterade hon att genusarbete kan vara något mycket roligt att bedriva, med diskussioner bland eleverna och ett bra material som utgångspunkt. Rektorerens reflektioner kring tidsfrågan kopplat till genusarbete överensstämmer med undersökningar presenterade i SOU 2009:64. Här står att tid och resurser krävs för att starta upp ett långsiktigt och hållbart genusarbete. Rapporten belyser vidare att det inte är ovanligt att skolledning på grund av detta bortser från genusfrågan, eller till och med gör motstånd mot dess införande i skolverksamheten. Vidare påpekar dock rapporten tydligt att detta är något som alla skolor är *skyldiga* att arbeta med, något som skolan inte får prioritera bort (2009).

Slutligen vill vi vara noga att betona det som vi inledde punkten med, att alla rektorer var rörande överens om att möjligheterna för att bedriva genusarbete i skolan är många. Olof menade att det finns oändligt med möjligheter för ett sådant arbete och Sara fortsatte med uppfattningen att "Vill man så går det!" (Intervju med Sara 12-11-30) Även Tina betonade genusfrågans möjligheter och fokuserade på pedagogerna på skolan. Hennes uppfattning var att lärarna var öppna för genusfrågan och att alla tyckte den var viktig. Carin svarade i enighet med sina kollegor och menade att alla möjligheter finns för genusarbete i skolan.

5.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar vårt resultat en enighet bland de intervjuade rektorerna att genusfrågan är viktig och att stora möjligheter finns för arbete med genus i skolan. Rektorerna har alla berättat om olika tänkbara vägar till genusarbete i deras respektive verksamheter och uttryckt tydliga visioner om hur ett sådant arbete imaginärt skulle kunna se ut. Dessa visioner har många kopplingar, såväl avvikande som överensstämmande, till tidigare forskning i ämnet genus. Kunskap kring genusfrågor som rör såväl skola som samhälle var en aspekt som rektorerna lyfte som viktig. Det verkade finnas en medvetenhet bland rektorerna om att det görs skillnad på flickor och pojkar beroende på könstillhörighet och att det utan genuskunskap kan bli svårt att få syn på dessa och finna metoder för att bryta dem.

Vad gäller läroplanen ansåg alla rektorer de genusmål som finns skrivna där som viktiga. När vi sedan ställde frågan om hur dessa mål och föreskrifter konkretiserades och arbetades med på skolorna fick vi dock inga tydliga svar. Tid till att integrera dessa mål i verksamheten gavs som en anledning till att skolorna inte konkret arbetade med läroplanens genusmål. Att andra frågor fick högre prioritet var en annan förklaring. Ett ytterligare hinder som togs upp var föräldrars och lärares eventuella misstyycke till genusarbete. Vårt resultat visar alltså att det på

de skolor där dessa rektorer är verksamma i princip saknas ett arbete med genusfrågor och att dessa skolor därmed förbiser läroplanens föreskrifter vad gäller detta. De rektorer vi intervjuat anser genusfrågan viktig och verkar alla ha idéer om hur ett arbete kring denna fråga skulle kunna se ut, men ingen av skolorna arbetar idag med genus och med läroplanens genusmål i någon betydande mån.

Slutligen vill vi koppla vårt resultat till de undersökningar som SOU 2009:64 presenterar. I rapporten finns att läsa att de jämställdhetsmål som läroplaner och styrdokument innehåller inte nås av dagens skolor. Vidare står det att majoriteten av lärare och skolledare är medvetna om detta, men att genusfrågan ändå förbises och att frågan därför inte får fäste i verksamheten. Avslutningsvis belyser rapporten tydligt att genusfrågan och arbete för jämställdhet, är något som *alla* skolor är *skyldiga* att arbeta med (2009).

6. Diskussion

Såväl tidigare forskning kring genusrelaterat arbete i skolan som vårt resultat visar att det saknas kontinuerligt arbete med genusfrågor på skolor i Sverige idag. Vårt syfte i denna rapport är, att belysa hur och i vilken mån skolor arbetar med genusfrågor. Då vårt resultat visar att ett arbete med genusfrågor sker i obetydlig mån, vill vi till en början lyfta vilka *konsekvenser* detta kan få i verksamheten, främst för elever och barn. Vidare kommer vi att fortsätta diskutera de resultat vi presenterar i punkt 5 om *rektorernas tankar* och visioner kring *hur genusarbete kan se ut*, kopplat till de *hinder och möjligheter* de såg kring ett sådant arbete. Vi ställer oss även en del frågor kring de resultat vi presenterat i vårt arbete, vilka vi kommer att diskutera vidare i denna punkt: Varför sker inget arbete med genusfrågor, trots att rektorerna anser detta viktigt? Varför är det just genusfrågan som prioriteras bort i verksamheten? Slutligen vill vi även koppla våra resultat till de styrdokument som skolans verksamhet ska vila på, det är ju ändå dessa som ligger till grund för hur allt arbete i skolan ska ske.

Till en början argumenterar vi, utifrån vårt resultat- samt tidigare forskning, att ett bristande genusarbete i skolan ger direkta konsekvenser för eleverna. Olof belyste till exempel att genusfrågan framförallt syntes i åtgärdsarbete vid konflikter som uppstått mellan flickor och pojkar på hans skola. Dessa konflikter berättade han till exempel kunde handla om verbala kränkningar som riktats mot flickor av pojkar. I överensstämmelse med Olofs iakttagelser visar SOU 2009:64 att flickor oftare är de som utsätts för kränkningar medan pojkar oftare står bakom kränkande handlingar (2009). Även Nilsson instämmer i ovanstående och menar dessutom att flickor oftast utsätts för diskriminering eller kränkningar med koppling till deras kön (2012). Vidare visar SOU 2009:64 att psykiska problem oftare drabbar flickor än pojkar. Detta förklaras i rapporten bland annat utifrån de ovan nämnda aspekter om diskriminering och kränkningar men också av att flickor får mindre utrymme i klassrummet. I undersökningen ställs frågan om detta kan ha samband med unga kvinnors generellt sämre välmående i samhället idag (2009). För att koppla detta till läroplanen så belyser denna tydligt att skolan har ett ansvar för att motverka kränkande behandling och diskriminering av alla slag och att detta arbete ska ske såväl förebyggande som åtgärdande. Detta är alltså skolans skyldighet gentemot eleverna. Läroplanen uttrycker också specifikt att ingen i skolan ska utsättas för diskriminering på grund av sitt kön (2011).

Vidare visade Carin och Tina en medvetenhet kring den påverkan vuxna, lärare och pedagoger, har på barn och elever i deras genusskapande, något som tidigare genusforskning visat kunna ge konsekvenser för elever i skolan. För det första visar flera undersökningar, att en sådan påverkan från vuxna, som Carin och Tina nämnt, sker och för det andra att en sådan påverkan kan bidra till en begränsning av barns och elevers valmöjligheter och identitetsskapande (Hedlin 2006; Petrusson-Nahlin, Schönback, Wiklund 2011; SOU 2010:83). Vi vill även koppla detta vidare till vad SOU 2010:83 belyser, att traditionella könsroller ofta står i vägen för elevers möjligheter att göra individuella val, utveckla egna intressen och därigenom bredda sina kompetenser utifrån individuella preferenser (2010). Vidare i intervjuerna kom vi, som skrivet, fram till resultatet att ingen av de skolor rektorerna

arbetar på bedriver någon betydande form av genusrelaterat arbete. Ett resultat som även visats vanligt i nationella undersökningar (SOU 2009:64; SOU 2010:83). Kopplat till ovanstående undersökningar argumenterar vi utifrån att ett uteblivet genusarbete får konsekvenser för eleverna i flera avseenden. Konsekvenser som kan bidra till att de, på grund av traditionella könsmonster, begränsas i sin identitetsutveckling, samt att många elever får utstå diskriminering och kränkningar på grund av kön.

Vidare vill vi åter lyfta rektorernas tankar om hur genusrelaterat arbete skulle kunna se ut och koppla detta till de hinder och möjligheter de såg för ett sådant arbete. Gemensamt för alla rektorer var att de såg genusfrågan som mycket viktig. Tina lyfte till exempel utvecklade teorier kring varför ett genusarbete är viktigt att starta upp redan i skolan, då hon kopplade detta till samhällsproblem som kvinnomisshandel och snedfördelade löner mellan kvinnor och män. Gemensamt för alla rektorer var även att de hade tydliga tankar om hur ett genusarbete skulle kunna se ut på deras skolor, även om dessa visioner till viss mån skilde sig åt. Alla svar vi fick kring detta var, enligt vår tolkning, tydliga och genomtänkta. Dessutom såg alla rektorer stora möjligheter för att arbeta med genus. Vi ställer oss därför frågan varför ingen av dessa skolor ändå bedriver någon form av genusarbete? Från vårt sätt att se på frågan så verkar ju möjligheter ses och visioner och idéer finnas bland rektorerna. Ändå visar vårt resultat att genusfrågan prioriteras bort i arbetet. Tidigare undersökningar visar att medvetenheten kring hur ett genusarbete skulle kunna se ut ofta saknas hos skolledare och att rektorer inte sällan motverkar genusarbete (SOU 2009:64). Kopplat till detta argumenterar vi för att de rektorer vi intervjuat ändå har medvetenhet kring frågan, en uppfattning om genus som något viktigt samt idéer om hur ett genusrelaterat arbete i verksamheten skulle kunna se ut. Ändå verkar de stå för ett slags motstånd mot att arbeta med genus på skolorna, då de prioriterar bort denna fråga. De rektorer vi intervjuat verkar dock inte vara ensamma med detta synsätt, om man jämför med tidigare forskning kring frågan (Hedlin 2006; SOU 2009:64). Enligt vårt sätt att se på detta så verkar rektorernas svar motsägelsefulla. Å ena sidan argumenterar de klart och tydligt för vikten av genusarbete och visar på metoder för ett sådant. Å andra sidan arbetar ingen av dem vidare med genus i sina skolverksamheter. I relation till detta vill vi i det följande därför titta vidare på de hinder och dilemman rektorerna presenterat i frågan.

Tiden är det största dilemmat som rektorerna nämner. Ett hinder som faktiskt alla rektorer tog upp. En rektor talade om tidsaspekten som ett problem då det skulle bli svårt att få till diskussionstillfällen för pedagogerna, två rektorer menade att genus skulle bli ännu ett ämne för lärarna att undervisa om och därmed tog tid från ordinarie lektionstid. Vi ställer oss nu frågan om detta kan ses som rimliga argument till att bortse från genusarbete i verksamheten? För det första vill vi dra kopplingar till skolans styrdokument, de lagar och förordningar som skolan faktiskt är skyldig att följa. Som presenteras i punkt 3, visar såväl skolag som läroplan att genus är en fråga som alla skolor i Sverige måste arbeta med. Målet om en jämställd skola belyses tydligt i dessa dokument (Skolverket 2011). I relation till detta resonerar vi att tidsaspekten inte verkar kunna ses som ett giltigt hinder, skolan är skyldig att arbeta med genusfrågor för att nå upp till läroplanens jämställdhetsmål. Samtidigt vill vi koppla detta till tidigare forskning om genusarbete i skolan. Här visar till exempel SOU 2010:83 på vikten av

att genusfrågan blir en integrerad del av hela skolans verksamhet. I rapporten står också att detta skapas genom kunskap hos pedagoger och lärare kring förhållningssätt till elever och barn samt genusfrågan i stort. Vidare pekar den Komplicerande och normkritiska pedagogiken på att ett genusarbete snarare handlar om förhållningssätt än metoder (Dolk 2011). Vi tolkar detta som att det är viktigare att lärare och pedagoger i stort har en genuskunskap som gör att de kan bemöta barn och elever utan hänsyn till traditionella könsmönster, än att det hålls specifika lektioner där genusundervisning sker. Utifrån detta argumenterar vi mot de hinder två av rektorerna presenterat, att genusundervisning tar för mycket tid från lärarnas ordinarie lektioner. Vi ser istället, utifrån till exempel Dolks tankar, genusfrågan som ett förhållningssätt och därmed något som rör pedagogernas utbildning. Vi vänder oss alltså, i enighet med tidigare forskning (Dolk 2011; Hedlin 2006; SOU 2010:83) mot tanken att för lite tid finns för lärarna att undervisa kring genus, eftersom vi främst ser genusfrågan som en kunskapsfråga hos pedagoger och lärare. Dock lyfte Tina tiden som ett hinder även för pedagogernas utbildning. Hon menade att detta skulle ta för mycket planeringstid och att andra frågor fick högre prioritet i planeringen av diskussionstillfällen med lärarna. Tinas tankar skiljer sig här en del från vad Carin svarade. Även Carin visade en medvetenhet om att genusarbete är något som tar tid att integrera i skolverksamheten. Hennes synsätt var dock att genusfrågan ändå måste arbetas med, att den i sådant fall får ta lite tid att planera in och föra in i skolans planer och måldokument. Carin såg inte tiden till detta som något hinder, utan menade istället att det är värt att låta genusarbetet få ta sin tid att bli en del av skolverksamheten. I likhet med vad som står i SOU 2009:64, är Tinas argument ett vanligt synsätt bland skolledare och att de därmed bildar ett motstånd mot genusarbete. Vidare belyser dock rapporten att rektorer ändå har ett ansvar för att se till att sådana diskussioner och utbildningstillfällen blir av, vilket verkar överensstämma mer med Carins idéer (2009). Kanske finns det i Carins tankar en lösning för de hinder som Tina ser kring tidsfrågan för lärarnas genuskunskaper och genusutbildning? Vi ser i Carins tankar möjligheter. Som SOU 2009:64 belyser så är genusarbetet något som måste ges tid för att kunna bli en del av skolans verksamhet, så som Carin menar. Vi ser detta som ett viktigt argument mot att diskussioner kring genusarbete i lärarlagen skulle ta för mycket tid. Ser man detta som ett långsiktigt mål så utgår vi, liksom Carin, från att ett genusarbete kan bli en integrerad del av skolverksamheten.

Varför verkar det då vara så att genusarbete sker i minimal mån på skolor idag? Varför blir genusfrågan bortprioriterad i skolverksamheten? Några direkta svar vill vi inte säga att vi kan ge på dessa frågor, men vi anser det ändå intressant att diskutera en del kring dem. För det första har vi i den tidigare forskning som presenterats i detta arbete, samt i en del av de intervjuer vi fått, förstått kunskap kring genusfrågor som en i princip nödvändig del för genusarbete i skolan. Flera författare och undersökningar visar att kunskap kring genusfrågor kan motverka könsblindhet hos pedagoger och lärare (Bodén 2011; Hedlin 2006). Vidare att genuskunskap gör att lärare och pedagoger kan se kritiskt på det förhållningssätt de har till sina elever och att de därmed kan bemöta elever utan att värdera dem utifrån traditionella könsmönster (Dolk 2011; SOU 2010:83). Något annat som genusfrågan bidrar till är att ge lärarna kunskap om rådande könsnormer i skola och samhälle, vilket kan bli en hjälp i att få syn på den egna kulturens syn på kön och därefter bryta de traditionella könsmönster som

begränsar eleverna (Dolk 2011; Hedlin 2006). Utifrån detta drar vi slutsatsen att det utan kunskap om genus hos pedagoger och lärare verkar bli svårt att arbeta med genus i skolan. Som Tina berättade i sin intervju, uppmärksammade hon hur diskussionen om genus nådde en högre dimension då lärarna fått en föreläsning om genus av en genuspedagog. Tina vittnar i intervjun om hur lärarnas genuskunskap bidrog till ökad förståelse i frågan och därmed djupare diskussioner kring genusarbete i skolan. Hon berättade även hur pedagogernas syn kring genusfrågan blev mer positiv och öppen efter denna föreläsning. Vi ställer oss nu några frågor kring detta scenario: Om pedagogerna fått lyssna till ytterligare föreläsningar om genus, hur hade deras bild av genus då fortsatt utvecklats? Om de efter dessa föreläsningar fått chans att diskutera frågan vidare och sätta den i relation till den egna skolan, deras undervisning och den egna yrkesrollen, hade inte möjligheterna då utvecklats för ett genusarbete att ta fart? Vi funderar vidare över om kunskapsbrist därmed kanske kan beskrivas som ett hinder för genusfrågan att få fäste i skolans verksamhet. Utan kunskap hos pedagoger, lärare och skolledare resonerar vi att genusfrågan lätt förbises och kanske till och med får möta motstånd, något som SOU 2009:64 belyser som vanligt. Om lärare, pedagoger och skolledning haft kunskap om de tänkbara konsekvenser ett bristande genusarbete kan få, som vi presenterar tidigare i diskussionen, borde inte genusfrågan då få ett bredare genomslag på skolor idag? Vi borde väl kunna anta att lärares utgångspunkt i sitt arbete är att bredda, inte begränsa sina elevers möjligheter? Vi argumenterar för att kunskap hos pedagoger och lärare i genusfrågan skulle kunna vara en bidragande del i skolans genusarbete. Därmed menar vi också att pedagogernas kunskap även blir en del i arbetet för att nå styrdokumentens genusmål.

Slutligen vill vi, utifrån tidigare genusforskning och vårt presenterade resultat, konstatera att det verkar råda ett bristande genusarbete på skolor idag. Som SOU 2010:83 belyser bidrar de traditionella köns mönstren, som utan genusmedvetenhet tillåts leva kvar i skolan, till att begränsa elevers möjligheter, val och intressen. En sådan begränsning och en sådan bortprioritering av genusfrågan verkar inte helt eniga med skollagens och läroplanens mål för en jämställd skola. Dessutom pekar vårt resultat på att bristande genusarbete även kan bidra till diskriminering av elever på grund av kön och detta är något som skolan, enligt läroplanen, aktivt ska motverka (2011). Vi vill avsluta med att presentera det citat från läroplanen som även fick inleda vårt arbete, då detta så tydligt visar på det vi ovan försökt att belysa:

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella köns mönster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (Skolverket 2011 s.8)

Utifrån detta citat, vårt resultat och tidigare forskning kring genus, vill vi påstå att ett uteslutet genusarbete i skolan gör det svårt att nå upp till styrdokumentens mål som skolan är skyldig att följa.

6.1 Sammanfattning

Vårt syfte är att i detta arbete att belysa i vilken mån och hur skolor arbetar med genus. Vårt resultat visar att ett sådant arbete sker i obetydlig mån. Vidare kan ett arbete kring genus, av

vårt resultat att döma, se olika ut, men en faktor som belysts som viktig av såväl rektorer som tidigare forskning är kunskap kring genusfrågor hos lärare och pedagoger. De rektorer vi intervjuat har presenterat idéer kring hur man skulle kunna arbeta med genus och de har även belyst stora möjligheter till genusarbete i skolverksamheten. Vi tycker oss dock se en viss motsägelse mellan de möjligheter och visioner som rektorena presenterat och det faktum att ingen av deras skolor faktiskt bedriver ett konsekvent genusarbete idag. Vidare har vi sett flera konsekvenser för eleverna som ett uteblivet genusarbete kan ge. Bland annat genom begränsningar av elevers valmöjligheter och i form av kränkningar och diskriminering på grund av kön, vilket direkt verkar bidra till svårigheter i att uppfylla läroplanens mål om en jämställd skola fri från diskriminering och kränkning. En väg till genusarbete i skolan har vi presenterat som genuskunskap hos pedagoger, lärare och skolledare. Vi har också ställt oss frågan om bristande genuskunskap kan vara en orsak till att genusfrågan behandlas i så pass liten mån på skolor idag?

Sammanfattningsvis argumenterar vi för genusarbete i skolan. För det första för att skolan ska få chans att nå upp till styrdokumentens målbeskrivningar i frågan. För det andra för att motverka diskriminering och kränkningar som sker på grund av kön. Slutligen, och kanske viktigast, för att kunna ge våra elever chansen att utvecklas efter personliga intressen och möjligheten att göra val utan att begränsas av traditionella könsmonster.

7 Referenser

7.1 Tryckta källor

Ambjörnsson, Fanny (2003). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.

Bodén, Linnea (2011). "Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik. Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete" I: *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (s.35-47). Stockholm: Liber AB.

Connell, R.W (2003). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.

Dolk, Klara (2011). "Genuspedagogiskt trubbel. Från en kompensatorisk till en komplicerande och normkritisk genuspedagogik" I: *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. (s.48-59). Stockholm: Liber.

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.

Esaiasson, Peter., Gilljam, Mikael., Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

Hedlin, Maria (2006). *Jämställdhet: En del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber AB.

Hirdman, Yvonne (2001). *Genus: Om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber AB.

Imsen, Gunn (2006). *Elevens värld: Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur AB.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lenz Taguchi, Hillevi., Bodén, Linnea & Ohrlander, Kajsa (2011). *En rosa pedagogik: Jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB.

Nilsson, Marco (2012). *Juridik i professionellt lärarskap: Lagar och värdegrund i den svenska skolan*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Olofsson, Britta (2007). *Modiga prinsessor & ömsinta killar: Genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Petrusson-Nahlin, Ingela., Schönback, Hedda & Wiklund, Calla (2011). "Språkande som vägvisare i förskolan. Pedagogerks språkbruk: En genuspedagogisk fråga om hur vi gör skillnad genom vårt språkliga bemötande" I: *En rosa pedagogik*. (s.90-100). Stockholm: Liber AB.

Schånberg, Ingela (2004). *De dubbla budskapen: Kvinnors bildning och utbildning i Sverige under 1800- och 1900-talen*. Lund: Studentlitteratur AB.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Styrke, Annika & Wiklund, Karin (2012). "Jämställdhet som bakbinder skolan" *Pedagogiska magasinet*, 3, 16-19.

Svaleryd, Kajsa (2006). "Varför genusmedveten pedagogik?" I: *Jämställdhet gör världen rikare: En inspirationsskrift för skolans lärare om jämställdhet för hållbar utveckling i ett globalt perspektiv*. (s. 15-19)

Wernersson, Inga (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.

Åkerblom, Johan (red.) (2006). *Jämställdhet gör världen rikare – En inspirationsskrift för skolans lärare om jämställdhet för hållbar utveckling i ett globalt perspektiv*. Förlag och förlagsort saknas.

7.2 Internetkällor

Regeringen (2009). *SOU 2009:64. Flickor och pojkar i skolan: Hur jämställt är det?*. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/94/34/1994d30d.pdf>, hämtad 2012-12-10

Regeringen (2010). *SOU 2010:83 Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt: Jämställdhetsarbete i skolan*. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/15/59/65/e61f6d01.pdf>, hämtad 2012-12-05

Regeringen (2010). *Skollag 2010:800*. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/, hämtad 2012-11-28

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer: inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, hämtad 2012-12-10

7.3 Övriga källor

Intervju med rektor Carin 12-11-29, dokumentation av intervju finns hos författarna.

Intervju med rektor Olof 12-12-05, dokumentation av intervju finns hos författarna.

Intervju med rektor Sara 12-11-30, dokumentation av intervju finns hos författarna.

Intervju med rektor Tina 12-12-03, dokumentation av intervju finns hos författarna.

Bilaga 1

Intervjufrågor

- Hur gammal är du?
- Hur länge har du arbetet som rektor?
 - Tidigare anställning i skolan?
- Vad har du för utbildning?
- Hur definierar/ förklarar du begreppet genus?
- Arbetar ni med genusfrågor på skolan idag? Om ja: På vilket sätt?
- Finns det något skrivet om genus i skolans lokala mål och verksamhetsplaner?
 - Vad?
 - Hur praktiseras i sådana fall detta i verksamheten?
- Hur tänker du kring det som står i LGR11 om genusarbete?
 - Hur präglas verksamheten på din skola av dessa mål?
- Hur integrerar ni LGR 11 i skolans genusarbete / Hur skulle ett genusarbete, imaginärt, kunna se ut och eller startas upp på din skola?
- Vad ser du för möjligheter till att arbeta med genusfrågor?
- Vad ser du för hinder och dilemman kring att arbeta med genusfrågor?