

Underlagsrapport 2023:9

”DET KÄNNES SOM ATT MAN GÖR DET FÖR ATT FÅ DET GJORT”

En fallstudie av skolors jämställdhets- och likavillkorsarbete

Beställd från Ulrika Schmauch

Jämställdhetsmyndigheten publicerar flera olika typer av rapporter.
Underlagsrapporter från externa forskare eller aktörer som fungerar som ett kunskapsunderlag är en typ av rapport.

Jämställdhetsmyndigheten

Göteborg, oktober 2023

Underlagsrapport 2023:9

Dnr: ALLM 2022/169

Har du frågor om denna publikation, kontakta:

Peter Vikström, avdelningschef Analys och Uppföljning

Telefon 031-392 90 00

INNEHÅLL

Förord	4
Sammanfattning	5
1. Inledning	8
Metod	12
2. Jämställdhetsarbete i praktiken	16
Hantering av kränkingsärenden	16
Att få kunskap om elevers erfarenheter	17
Planer och temadagar	18
Jämställdhets och likavillkorsarbete i klassrummet	19
3. Arbetets organisatoriska förutsättningar	22
Jämställdhets- och likavillkorsarbetets prioriteringar	22
Begränsad tid, begränsad kompetens	25
Organiseringens följder	26
4. Elevers (bristande) delaktighet	28
5. Jämställdhetsarbetets konsekvenser	34
Jämställdhet som kunskapsområde	34
Undervisning om jämställdhet eller jämställd undervisning?	35
Likavillkorsarbete som jämställdhetsarbete	37
Jämställdhetsarbetets betydelse för jämställdheten	37
Referenser	39

FÖRORD

Den här underlagsrapporten behandlar implementeringen av skolans jämställdhetsuppdrag på lokal nivå och är framtagen av filosofie doktor Ulrika Schmauch, Umeå universitet. Analysen pekar på att jämställdhetsarbetet till stor del rör uppföljning av kränkningar och att undervisa elever om jämställdhet. Elevers delaktighet i arbetet är låg.

De slutsatser som framförs i rapporten är rapportförfattarens egna och utgör inte Jämställdhetsmyndighetens uppfattning.

Göteborg, oktober 2023

*Peter Vikström,
Avdelningschef*

SAMMANFATTNING

Jämställdhet är framskrivet som ett centralt mål och ett centralt värde i flera av skolans styrdokument och har så varit under en lång tid. Syftet med denna rapport är att undersöka hur skolans jämställdhetsuppdrag tolkas, organiseras och omsätts till pedagogisk praktik. I studien framkommer att arbetet i hög utsträckning fokuserar på att följa upp olika typer av kränkningar i skolmiljön, att kartlägga elevers erfarenheter och att den pedagogiska praktiken framför allt fokuserar på att undervisa elever om jämställdhet. Det framkommer vidare att elevers delaktighet i jämställdhetsarbetet är begränsad.

Rapporten utgår ifrån en fallstudie om hur skolor i landet organiserar sitt jämställdhets- och likavillkorsarbete. I studien ingår intervjuer med skolpersonal (rektorer, lärare, skolhälsovårdsteam, m.fl.) och elever från fyra skolor i olika delar av landet. Sammanlagt genomfördes ca 30 intervjuer med mellan 1–5 deltagare. Samtliga skolor drevs i kommunal regi och undervisade elever i olika åldrar och i olika skolformer

Intervjuerna analyserades i enlighet med Bacchis WPR-analys och fokuserade på frågorna: Vilket arbete bedrivs och vilka antaganden grundar det sig på? Under vilka organisatoriska förutsättningar sker det? Vilken roll spelar eleverna i detta arbete? Och slutligen – vilka konsekvenser kan vi se av detta? Genom att studera hur jämställdhetsarbete beskrevs och bedrevs vill studien få kunskap om de diskurser som är rådande i skolans kontext och som sätter de ramar enskilda aktörer har att förhålla sig till, oavsett om de väljer att göra motstånd mot dem eller att internalisera dem som sina egna.

Kränkningar, kartläggningar och undervisning om jämställdhet

När arbetet för jämställdhet och likavillkor beskrevs av skolpersonal var hanterandet av kränkingsärenden i fokus. För att säkra en trygg miljö för elever och för att kunna ha tydliga rutiner för kontakter med vårdnadshavare och underlag vid en eventuell juridisk process. Ytterligare en aspekt av jämställdhetsarbetet som lyftes fram var undervisning om jämställdhet, kvinnors rättigheter, kvinnliga författare och sexuellt samtycke. En del av undervisningen skedde i form av särskilda temadagar som av de vuxna uppfattades som ett sätt att ta jämställdhetsfrågor på allvar, medan flera av eleverna var kritiska mot dem eftersom de inte tyckte sig få nya kunskaper,

Samtliga skolor genomförde också olika typer av kartläggande arbete för att identifiera hur elever upplevde sin vardag i skolan, om de hade kunskaper om rutiner och regler kring till exempel kränkningar. I analyserna framkom att eleverna ofta var frustrerade över att deras svar inte följdes upp och flera vuxna talade om att de problem som eleverna tog upp, var svåra att lösa på grund av bristande ekonomiska resurser. I enlighet med tidigare studier blev det även tydligt att stora delar av skolans trygghets- och värdegrundsarbete saknade kopplingar till jämställdhet. I mycket av jämställdhetsarbetet dominerade en förståelse av bristande jämställdhet som relaterat till individuella kränkningar och bristande kunskaper medan bristande trygghet framställs som kopplat till frånvaron av övervakande vuxna snarare än strukturella ojämlikheter baserade på kön.

Avgränsade åtgärder enligt förväntningar från utomstående aktörer

Flera av de jämställdhetsaktiviteter skolorna arbetade med utgick från de formella krav skolorna hade att hantera. Detta kunde till exempel handla om att arbetet skulle vara effektivt, utgå från tydliga mål och kunna utvärderas kontinuerligt. Bland de vuxna fanns en uppfattning om att jämställdhet visserligen var en viktig del av den värdegrund man skulle, och ville, förmedla till eleverna, men att det ofta kändes irrelevant i relation till den egna verksamheten där andra frågor kändes mer angelägna att arbeta med, till exempel skolans kunskapsmål. Även om arbetet med kränkingsanmälningar lyftes fram som viktigt, framkom även att det innebar administrativt arbete som var svårt att hinna med. Att jämställdhetsfrågor hade låg prioritet gick bortom individuella prioriteringar och personligt engagemang utan handlade snarare om ett uttryck för vilka övergripande områden som förstods som mest centrala både inom skolan själv och de förväntningar skolan möter från en bredare allmänhet.

Tystade elever ger ineffektivitet

Elevernas delaktighet i jämställdhetsarbetet lyste med sin frånvaro. Hos många elever fanns en frustration över att bidra med information om sina upplevelser men att dessa upplevelser sällan följdes upp. Eleverna talade i flera intervjuer om tillfällen där de känt sig kränkta av skolpersonal och att de inte litade på att vuxna skulle tro dem eller stötta dem i konflikter med andra vuxna. De vuxna å sin sida talade om elevråd och mentorstid som tillfällen där jämställdhet diskuterades och i flera intervjuer framställdes talet om kränkningar som i sig själv problematiskt, eftersom det riskerade att leda till upplevelser av kränkningar bland eleverna ökade.

Att vuxnas och elevers erfarenheter skiljer sig åt kan förklaras av hur de båda grupperna är positionerade i relation till varandra inom ramen för skolan som organisation. Vuxna betraktas som erfarna och deras perspektiv på jämställdhet som sakliga och legitima, medan elever framställs sakna relevanta kunskaper för hur jämställdhetsarbete bör bedrivas. Att inte utgå från elevers erfarenheter och kunskaper riskerar dock att göra stora delar av arbetet ineffektivt. Ett tydligt exempel var elevers erfarenheter av att bli undervisade om förekomsten av kränkningar i sociala medier, något de själva var alltför väl bekanta med.

Självklara värden, kunskapsmål eller vardaglig ojämlikhet?

Förståelsen av jämställdhetsarbete är, i likhet med skolans jämställdhetsuppdrag, motsägelsefullt och komplext. Å ena sidan förväntades lärare och annan personal bedriva undervisning som var jämställd i termer av talutrymme, normer och förväntningar på elever. Å andra sidan förväntades de undervisa om jämställdhet som kunskapsområde. Denna spänning blev särskilt påtaglig i hur jämställdhet beskrevs för elever som kategoriserades som "svenska" respektive "nyanlända". Medan nyanlända elever framför allt ansågs vara i behov av kunskaper om sina rättigheter i Sverige, var de genusordningar svenska elever förväntades behöva hantera mer komplexa och motsägelsefulla.

Det rådde alltså, på ett generellt plan, stor enlighet och betydelsen av jämställdhet som både ett vardagligt och ett strukturellt problem. Detta tyder på en förståelse av skolan som både en institution för kunskapsöverföring mellan generationer som genomsyras av trygghet, delaktighet och demokrati där barn och vuxna tillsammans problematiserar och förändrar samhället i mer jämställd riktning. Samtidigt visar denna analys att eftersom

jämställdhetsarbetet bedrivs som kortare och tydligt avgränsade insatser tenderar mer subtila former av maktutövning att hamna i skymundan. Målet om ett effektivt och målstyrt jämställdhetsarbete tenderar därför, paradoxalt nog, att resultera i att frågor om ojämlika villkor mellan kvinnor/flickor och pojkar/män i många fall reduceras till enskilda händelser som inte nödvändigtvis är kopplade till kön ("kränkningar"), bristande kunskaper (Hos vem? Om vad?) eller till redan marginaliserade elevers kulturella bakgrund. Samtidigt framkommer att elevers möjligheter att själva forma det jämställdhetsarbete som bedrivs är små eftersom de i alltför liten utsträckning betraktas som kunskapssubjekt i relation till sina egna erfarenheter.

1. INLEDNING

Den svenska skolan har enligt Läroplanen¹ två övergripande uppgifter – dels att ge elever de kunskaper de behöver för klara sig vidare i livet, dels att fostra demokratiska medborgare som tror och verkar för alla människors lika värde. En central del i detta är att verka för jämställdhet mellan flickor/kvinnor och pojkar/män så att kvinnor och män "har samma makt att forma samhället och sina egna liv".² Att studera skolan ur ett jämställdhetsperspektiv blir därför intressant både utifrån vilken typ av kunskap som förmedlas och utifrån vilka ideal elever förväntas anamma under sin tid i skolan.

Redan 1969 finns jämställdhet med i läroplanen för grundskolan som en av de grundläggande värderingar som ska förmedlas till elever.³ Sedan 2017 är jämställd utbildning ett delmål i svensk jämställdhetspolitisk. Målet är att "kvinnor och män, flickor och pojkar ska ha samma möjligheter och villkor när det gäller utbildning, studieval och personlig utveckling" och förutom att skolan i sig ska vara jämställd ska den också bland annat förhålla sig till det sjätte delmålet om att mäns våld mot kvinnor ska upphöra, där frågor om hedersrelaterat våld, samtycke och maskulinitet är centrala.⁴

Jämställdhet finns också med som en central del i flera av de lagar och förordningar som styr skolans verksamhet. Till exempel slår skollagen fast att: ⁵ *Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor.*

I läroplanen från 2022 lyfts jämställdhet fram som en central del av de grundläggande värderingar skolan ska förmedla. I läroplanen för grundskolan samt för förskoleklass och fritidshemmet framgår att skolan har en skyldighet att: ⁶ *Skolan ska därmed gestalta och förmedla lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter för flickor och pojkar, kvinnor och män. I enlighet med grundläggande värden ska skolan också främja interaktion mellan eleverna oberoende av könstillhörighet. Genom utbildningen ska eleverna utveckla en förståelse av hur olika föreställningar om vad som är kvinnligt och manligt kan påverka människors möjligheter. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska könsroller och hur de kan begränsa människors livsval och livsvillkor. (...) I utbildningen ska maktstrukturer kopplade till kön och hedersrelaterat våld och förtryck kritiskt granskas. (---) Skolan ska aktivt och medvetet främja elevernas lika rättigheter och möjligheter, oberoende av könstillhörighet. Skolan har också ett ansvar för att synliggöra och*

¹ Läroplanen (LGR) 2022

² Mål för jämställdhet. 2016.

³ Läroplanen 1969

⁴ Mål för jämställdhet. 2016

⁵ Skollagen 2010:800

⁶ Läroplanen (LGR) 2022

motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling. Hur skolan organiserar utbildningen, hur eleverna blir bemötta samt vilka krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras föreställningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan ska därför organisera utbildningen så att eleverna möts och arbetar tillsammans samt prövar och utvecklar sin förmåga och sina intressen med samma möjligheter och på lika villkor oberoende av könstillhörighet.

Sammantaget kan skolans uppdrag kategoriseras i två övergripande uppgifter. Å ena sidan innebär detta att skolor ska förmedla kunskaper om struktur, normer och livsvillkor ur ett könsperspektiv, och hur de kan granskas kritiskt. Å andra sidan handlar det om att gestalta och förmedla lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter inte minst genom att organisera utbildningen, hur elevers interaktion ska hanteras, främja elevers lika rättigheter och möjligheter och bemöta eleverna på ett sätt som motverkar att ojämlika strukturer, normer och livsvillkor reproduceras.

På ett liknande sätt är skolan skyldig att säkerställa att utbildningen är likvärdig oberoende av föräldrars inkomster och utbildningsnivå och att alla elever har samma rättigheter och möjligheter. Skolan ska därför också arbeta aktivt för att motverka kränkande behandling liksom diskriminering utifrån kön och andra diskrimineringsgrunder, t ex direkt/indirekt diskriminering och sexuella trakasserier.⁷ Detta arbete ska bedrivas utifrån aktiva åtgärder och vara både åtgärdande, förebyggande och främjande⁸, och ska dokumenteras och följas upp på ett systematiskt sätt, dvs jämställdhetsarbetet ska vara integrerat i den ordinarie verksamheten. Skolan ska även på andra sätt säkerställa att elever har en god arbetsmiljö där de känner sig trygga och får studiero.⁹

Skolans jämställdhetsuppdrag är komplext och handlar om flera olika organisatoriska nivåer, om form, normer, innehåll, vardaglig interaktion, arbetssätt och struktur mm. Skolorna behöver själva översätta de allmänt formulerade uppdragen till de förutsättningar och mål som finns i den specifika skolan och bedriva ett arbete som är integrerat i den ordinarie verksamheten. Eftersom skolor har olika förutsättningar och prioriteringar skiljer sig arbetet åt mellan skolor. I denna rapport är jag intresserad av hur skolors sätt att arbeta sätter ramar för hur man uppfattar att jämställdhetsarbete kan och bör bedrivas och hur det sätt som jämställdhetsarbete bedrivs också formar de sociala relationer som finns i skolan.

Det övergripande syftet med denna rapport är att undersöka under vilka omständigheter och på vilket sätt skolans jämställdhetsuppdrag och tolkas, organiseras och omsätts till pedagogisk praktik. Studien utgår ifrån en teoretisk förståelse av skolan som en

⁷ I den svenska lagstiftningen kan individer diskrimineras utifrån grunderna kön, könsidentitet, sexuell läggning, funktionsnedsättning, religion eller annan trosuppfattning, ålder och etnicitet. Med diskriminering menas något förenklat, direkt diskriminering; att någon handlas sämre än någon annan, indirekt diskriminering; att någon missgynnas av tillämpning av bestämmelser eller förfaringsätt som framstår som neutralt, bristande tillgänglighet för personer med funktionsnedsättning, trakasserier; uppträdande som kränker någons värdighet, sexuella trakasserier; uppträdande av sexuell natur som kränker någons värdighet samt instruktioner att diskriminera; att instruera någon i beroendeställning att diskriminera. (Diskrimineringslagen §4)

⁸ Med kränkande behandling menas ett uppträdande som kränker ett barns eller elevs värdighet utan att vara kopplat till diskrimineringsgrunderna (se not 2) Skollagen kap 6.

⁹ Skollagen kap 5.

vardaglig arena där föreställningar, förståelser, värderingar, materiella praktiker och konkreta handlingar korsar och formar varandra. Mer specifikt försöker studien besvara följande frågeställningar:

- Vilken förståelse har skolpersonal och elever av vad jämställdhet är och vilken typ av problem syftar jämställdhetsarbetet till att åtgärda?
- Hur bedrivs jämställdhetsarbetet i praktiken och vilka organisatoriska förutsättningar finns för arbetet?
- Hur kan detta förstås i relation till större utbildningspolitiska och samhälleliga kontexten?

Jämställdhetsarbetets kontext Som tidigare nämnts är skolans jämställdhetsuppdrag brett och komplext. Förutom de explicita jämställdhetsmålen formas arbetet även av andra närliggande uppdrag så som att verka för demokrati, likvärdighet, likabehandling, hälsa och mot kränkningar, diskriminering och trakasserier. Dessa uppdrag har gemensamt att de syftar till att elever dels ska ha likvärdiga villkor att lära sig, känna sig trygga, må bra och komma till sin rätt, dels att få de kunskaper de behöver för att forma och verka inom ett samhälle där människor ges jämlika villkor, oavsett kön, var i landet de bor, föräldrars socioekonomiska bakgrund mm. För att undersöka dessa uppdrag kommer jag i denna rapport använda mig av begreppet *lika villkor och likavillkorsarbete* för att ta fasta på både det arbete som specifikt handlar om hur skolor förstår och bedriver jämställdhetsuppdraget och hur jämställdhetsarbete relaterar till ett bredare arbete för Lika villkor.

Rapporten utgår ifrån ett intersektionellt perspektiv där frågor kring jämställdhet, kön och genus inte uppfattas som isolerade fenomen utan ser dem som relaterade till andra maktordningar, som t ex sexualitet, könsidentitet, etnicitet och klass, eftersom dessa också präglar och formar varandra.¹⁰

I skolans kontext betyder det t ex att relationer mellan pojkar och flickor inte går att frikoppla från hur vi förstår t ex ålder, könsidentitet, klass och "ras"/eticitet. Relationer mellan lärare och elever påverkas både av positioner som lärare/elev, men också av att den ena parten har högre utbildningsnivå, är äldre, könas på ett visst sätt osv.

Förutom att skolan är en institution där många barn och vuxna tillbringar stora delar av sin vardag, fungerar den som en central institution för reproduktionen av samhälleliga strukturer. En av dess uttalade uppgifter är att sprida kunskaper och värderingar som barn och unga behöver för att kunna fungera som samhällsmedborgare i vuxen ålder.¹¹ Genom att slå fast vilka kunskaper och värden det handlar om och hur de ska uppnås definierar skolan också vilket samhälle som uppfattas som eftersträvanvärt och hur skolan ska agera för att forma samhällsmedborgare i relation till det.

Genom att studera hur policy formuleras kan vi, menar Bacchi, lära oss något om de antaganden som görs, vilka typer av erfarenheter som tas för givna och vilka konsekvenser detta får.¹² Vi kan också få kunskap om vem det är som uppfattar problemet på ett visst sätt och vilka andra sätt att tänka kring problemet som är möjliga. Hur problem formuleras och av vem hänger alltså samman med vilka som befinner sig i positioner där

¹⁰ Crenshaw 1988; De los Reyes and Mulinari 2005

¹¹ LGR 2022

¹² Bacchi 2012

deras erfarenheter och perspektiv accepteras och går i linje med vad som uppfattas som legitimt. Att studera hur jämställdhetsarbete i skolor bedrivs och förstås säger oss något om vilka diskurser som är rådande i den kulturella kontext där skolan finns. Det innebär inte nödvändigtvis att enskilda individer håller med om dem, utan snarare att de fungerar som ramar att förhålla sig till för de aktörer som verkar i skolan, oavsett om de väljer att göra motstånd mot dem eller att internalisera dem som sina egna.

Skolan som institution befinner sig dessutom inte i ett vakuum utan påverkas av ekonomiska, sociala och kulturella förhållanden i sin omgivning som både påverkar hur skolor styrs, hur de uppfattas och hur personer som verkar i skolan uppfattar och agerar i relation till sig själva, till skolan och samhället i övrigt. Genusordningen, och andra maktordningar, förstås ur detta perspektiv dels som något diskursivt som sätter gränser för hur vi förstår och talar om oss själva och vår omvärld, vilka normer vi sätter upp som individer, grupper och samhälle, dels som en ojämlikhet där människor ges resurser så som tid, pengar, erkännande, hälsa utifrån hur de positioneras i relation till kategorierna man/pojke respektive kvinna/flicka.¹³ Genusordningen är inte något som bara ”finns” i sig självt, utan bör snarare förstås som en maktordning som ständigt måste ständigt levas/”göras” och omförhandlas i människors vardag för att ha betydelse och bestå över tid.¹⁴

Liksom andra offentliga organisationer har skolan kommit att präglas av en diskurs med fokus på effektiv resursanvändning, detaljerad målstyrning och kontinuerliga utvärderingar å ena sidan och individualiserat ansvarsutkrävande å den andra.¹⁵ Utifrån abstrakta visioner och mål förväntas personal i skolan, liksom i andra offentliga organisationer, kunna formulera relevanta delmål som är möjliga att mäta och genom kontinuerlig utvärdering och granskning säkerställa att målen nås. Eftersom det fria skolvalet har inneburit att skolor dessutom konkurrerar med varandra om elever blir skolans studieresultat viktiga för möjligheten att rekrytera ett elevunderlag och något som påverkar verksamheten som helhet.

Skolan kan därför förstås som en del av en bredare utvärderingskultur som präglas av ständigt återkommande utvärderingar som ett sätt att uppnå och säkerställa kvalitet. Det betyder inte att skolor endast utför det arbete som syns i olika typer av utvärderingar och mätningar men att de uppfattas som centrala för verksamheten och därför tenderar att prioriteras. På ett liknande sätt förväntas skolans personal själva använda sig av olika typer av utvärderingar och mätningar i det interna arbetet, liksom i relation till elever. Medan myndigheter tidigare styrdes med hjälp av kontroll och tvång (*government*) har detta i hög utsträckning ersatts med en decentraliserad styrning där organisationer och medarbetare görs individuellt ansvariga för att nå efterfrågade resultat. Istället för tvång utövas makt därför med hjälp av särskilda styrningsmentaliteter eller -logiker (*governmentalities*)¹⁶ där allt större krav ställs på att medarbetare både agerar rätt, men också inser vikten av de normer, värden och krav som går i linje med den utvärderingskultur

¹³ Holvino 2010

¹⁴ Foucault 1993, Tyler & Cohen 2010

¹⁵ Power 1999, Dyrda Solbrenne & Englund 2015

¹⁶ Foucault 1982

som är rådande. På ett liknande sätt kan skolundervisning idag förstås som en strävan att få elever att tillgodogöra sig vissa centrala värden och normer och få kunskaper som går djupare än att kunna ”svara rätt” på lärares frågor.

Englund och Dyrdal Solbrekke menar att övergången till nuvarande styrningslogiker har inneburit att den känsla av ansvar (*responsibility*) som länge varit en del av lärarprofessionen i hög grad ersätts med krav på att leverera resultat till andra myndigheter och organisationer (*accountability*).¹⁷ Detta innebär att efterfrågan på ”tekniker” och ”metoder” för att uppnå snabba och goda resultat ständigt efterfrågas. Detta kompliceras av att de mål skolor har att förhålla sig till är mer eller mindre enkla att utvärdera och uppnå. Medan det t ex är relativt enkelt att avgöra hur många kränkingsanmälningar en skola har tagit emot eller hur väl stor andel av eleverna som lämnar högstadiet med fullständiga betyg är det svårare att avgöra när en skola kan anses vara jämställd eller vad som är relevanta mått på jämställdhet eller när en lärare kan anses ha undervisat tillräckligt kring alla människors lika värde.¹⁸ Genom att bryta ner jämställdhets- och likavillkorsarbetet i mindre beståndsdelar som kan checkas av tenderar aspekter som makt, inflytande och delaktighet att hamna i skymundan.

Genom att göra särskilda satsningar på jämställdhet eller påtala vikten av jämställdhet i styrdokument och kommunikation med allmänheten visar organisationer med relativt små medel att de ”är för” eller ”står bakom” jämställdhetssträvanden.¹⁹ En risk är, menar Ahmed, att man nöjer sig med att uttala sin ståndpunkt och att organisationer på detta sätt förhåller sig passiva genom att särskilja arbetet från den vardagliga pedagogiska praktiken och övrigt arbete i skolan och på så vis marginalisera det. Performativa uttalanden om att ”vara för” eller ”stå bakom” likavillkorsarbete, blir istället icke-performativa och fungerar som ett sätt att upprätthålla bilden av agerande samtidigt som det gör det möjligt att fortsätta upprätthålla ojämlika villkor mellan kvinnor och män.

Att betrakta skolan som en arena där normer, värden och beteenden förhandlas fram innebär ur detta perspektiv att det inte är självklart att de mål kring jämställdhet och solidaritet som finns och ofta lyfts fram av vuxna i skolan också innebär att jämställda och solidariska relationer mellan de människor som finns i skolan.

Metod

För att få kunskap om hur centrala jämställdhetspolitiska mål kring utbildning omsätts i praktiskt arbete blir det viktigt att studera hur skolors olika förutsättningar begränsar och möjliggör olika typer av jämställdhetsarbete.

Denna rapport utgår ifrån en fallstudie om hur skolor i olika delar av landet organiserar sitt jämställdhets- och likavillkorsarbete²⁰. I fallstudien ingår intervjuer med skolpersonal och elever som samlats in inom ramen för projektet ”Ett integrerat lika villkors- och systematiskt

¹⁷ Dyrdal Solbrekke & Englund 2015

¹⁸ Björkman, Bromseth & Hill 2021

¹⁹ Ahmed 2012

²⁰ Likavillkorsarbete definieras som arbete som syftar till att ge alla elever jämlika villkor att komma till sin rätt i skolan oavsett bakgrund och individuella förutsättningar och identiteter. Till skillnad från begreppet Likabehandling anger det att elevers individuella villkor och förutsättningar kan innebära att olika behandling kan vara berättigat för att uppnå mer jämlika villkor i skolan och samhället.

kvalitetsarbete? En studie om elevers psykosociala arbetsmiljö”. Projektet finansierades av Lärarhögskolan vid Umeå Universitet och var ett samverkansprojekt med Umeå Kommun.²¹ Forskningsprojektet syftade till att undersöka vilka organisatoriska faktorer som bidrar till en förbättrad psykosocial arbetsmiljö för elever och hur man kan arbeta för att förhindra kränkningar och trakasserier. Centralt i projektet och de intervjuer som genomfördes var att undersöka skolors förståelse och erfarenheter av likavillkorsarbete, för att få en djupare förståelse av vilken typ av problem de olika skolorna försöker lösa, vilka antaganden det byggde på, och vilka konsekvenserna av arbetet var.²² Studien undersökte även eventuella skillnader som fanns mellan olika personalkategorier och på vilket sätt likavillkorsarbete tog sig uttryck i deras vardag i skolan. Projektet etikprövades och vid varje intervju informerades deltagarna om de forskningsetiska kraven.²³

Intervjuerna genomfördes under 2017–2019 och var en del av projektets förstudie. Genom att studera specifika skolor ur flera olika infallsvinklar var det möjligt att se hur arbetet förstods och förhandlades i verksamheten och få fram kunskap som inte begränsas till en enskild skola men ändå ger tillräckligt förståelse för fenomenets komplexitet och contextualitet.²⁴ Fyra skolor valdes ut utifrån en analys av deras jämställdhets-/likavillkorsplaner där samtliga poängterade frågor om jämställdhet och lika villkor i sin marknadsföring.²⁵ Samtliga skolor var kommunala och var belägna i olika delar av landet, i större städer och på mindre orter samt undervisade elever i olika åldrar och skolformer. På skolorna genomfördes intervjuer med elevgrupper och med skolpersonal – rektorer, lärare, elevhälsoteam, projektledare, jämställdhetsgrupper mm – om hur arbetet organiserades, av vem och varför (se tabell 1). Intervjuerna var omkring en timme långa och ägde rum i respektive skolas lokaler. Personalen intervjuades enskilt eller i grupp och eleverna i grupp. För att välja ut elever uppmanades rektorerna välja ut elever som brukade känna sig trygga att tala i grupp som sedan i sin tur fick välja några vänner att ta med sig. Rektorerna valde också vilka grupper, utöver lärare, elevhälsoteam och elever som kunde vara särskilt intressanta att intervjua för att få en bild av skolans arbete.

²¹ I projektgruppen ingick förutom författaren projektledaren Britt-Inger Keisu (Umeå Center for Gender Studies) och projektledare) samt Björn Ahlström (Centrum för skollärande, Umeå Universitet)

²² Bacchi 2012

²³ God forskningssed 2017

²⁴ Yin 2003, Merriam 1994

²⁵ Keisu 2018

Tabell 1: Datamaterial

F-9	Språkintröduktion	Gymnasium	7-9
Elevgrupp	2 Elevgrupper	4 Elevgrupper	3 Elevgrupper
3 Lärargrupper	Lärargrupp	2 Lärargrupper	Lärargrupp
3 rektor/biträdande rektor	2 rektor/bitr. rektor	Rektor	Lärare normkritik
Genusgrupp	Elevhälsoteam	Trygghetsteam	2 rektor/biträdande rektor
2 Likabehandlingsgrupper	Projektgrupp		Elevhälsoteam
	Processledare		Likabehandlingsgrupp
			Likabehandlingssamordnare

Under intervjuerna fick deltagarna beskriva sin skola, dess kultur och struktur och fick därefter frågor kring skolans arbete för lika villkor: vad det innehöll, hur det var organiserat och vilka utmaningar man stötte på. De relativt breda intervjufrågorna gjorde att svaren å ena sidan handlade om vilken typ av arbete som ansågs vara likavillkorsarbete, dels hur likavillkorsfrågor diskuterades mellan deltagarna. Detta gav även forskarna möjlighet att studera hur olika typer av likavillkorsfrågor relaterades till varandra, vilka som lyftes fram som särskilt centrala men även få en inblick i vilka uppfattningar och normer som delades i gruppen, i vilka frågor gruppen var oense mm.

Intervjuerna hade alltså ett bredare fokus på likavillkorsfrågor generellt och fokuserade inte specifikt på jämställdhetsarbete. I denna rapport kommer jämställdhetsarbetet därför att diskuteras i relation till andra områden som syftar till att uppnå skolans mål om lika villkor att tillgodogöra sig sin utbildning, inklusive kritiskt granska maktstrukturer, förmedla demokratiska värden, arbeta mot diskriminering och kränkningar och se till att elever är trygga och trivs i skolan.²⁶ Projektet har sedan tidigare publicerat resultat som till viss del även refereras i denna rapport.²⁷

Analysen av intervjuerna har utgått ifrån Bacchis ”What is the problem represented to be?” (WPR)-approach som tagits fram för att analysera policys.²⁸ Jag började arbetet med att försöka få en tydligare bild av det jämställdhets- och likavillkorsarbete som bedrevs och hur det förhöll sig till andra aspekter av skolans arbete. Därefter utgick analysen från följande frågor:

- 1) Hur framställs det problem de olika insatserna försöker lösa? (Känslor av otrygghet? Normer? Kränkningar? Kunskapsbrist? etc.)
- 2) Vilka underliggande antaganden bygger sådana framställningar på?
- 3) Hur har denna framställning av problemet uppkommit? Vilka organisatoriska förutsättningar gör att jämställdhet förstås som det gör?
- 4) Vad förblir oproblematiserat med en sådan förståelse av problemet? Finns det andra sätt att tänka kring problemet som inte beaktas?

²⁶ LGR 22

²⁷ Keisu & Ahlström 2020, Ahlström, Keisu & Schmauch 2020, Schmauch, Ahlström & Keisu 2021

²⁸ Bacchi 2010 Den 6e frågan Bacchi ställer sig (Hur och var har denna förståelse av problemet skapats, spridits och försvarats? Hur kan den ifrågasättas, störas och med vad kan den ersättas) har jag av resursskäl valt att utesluta ur denna fallstudie.

- 5) Vilka blir konsekvenserna av en sådan förståelse? Vilka diskursiva effekter kan man se, d v s hur vi talar om och förstår världen omkring oss? Vilka effekter finns för hur de inblandade förstår sig själva, sin position och skolan som institution? Vilka konsekvenser får förståelsen för elevers och vuxnas vardag i skolan?

Även om mitt fokus här inte bara handlar om skolans jämställdhetsarbete som sådant, ger frågorna möjlighet att få en djupare förståelse för avsikter, antaganden, förutsättningar och konsekvenser av det sätt jämställdhets- och likavillkorsarbete bedrivs. Analysen har vidare utgått ifrån ett hermeneutiskt angreppssätt som syftar till att få kunskap om hur människor förstår sin verklighet, hur de agerar i den och varför. Särskilt fokus har legat på att förstå spänningar mellan värderingar och praktik, mellan elever och vuxna och mellan enskilda uttalanden/upplevelser och den organisatoriska kontext de gjordes inom. För att inte bli för låst vid mina egna tolkningar av materialet har jag arbetat utifrån en jämförande metod där delar av materialet, helheten och teoretiska utgångspunkter ständigt sätts i relation till varandra.

Efter att en första analys genomförts genomfördes också en litteratursökning med hjälp av universitetsbiblioteket för att få fram forskning om jämställdhetsarbete i svenska skolor som bedrivits utifrån andra utgångspunkter än mina. Genomgången av forskningslitteraturen och de genomförda intervjuerna speglades i ett andra analyskedje speglats mot varandra. Genom att aktivt söka och försöka förstå motstridigheter och spänningar i intervjuerna och forskningslitteraturen har målet varit att kunna få en djupare förståelse som sträcker sig längre än de specifika intervjuerna på just de skolor där intervjuerna gjordes samtidigt som de resultat som kommit fram i forskningslitteraturen diskuteras i relation till andra skolkontexter.

Eftersom ett syfte med analysen har varit att förstå hur jämställdhetsmålen för skolan omsätts i praktiken har det varit mindre intressant vad enskilda lärare, rektorer och annan personal tycker om jämställdhetsmålen eller om de agerar på det sätt som de ”borde” enligt de krav som ställs i läroplaner och arbetsbeskrivningar. Snarare är jag intresserad av vad jämställdhetsarbete i svenska skolor innebär och vad det arbete som bedrivs får för konsekvenser för de personer som är verksamma inom skolan, inte minst de elever som förväntas ta till sig av de normer och värden de möter under sin utbildning.

Rapporten består av fyra delar. I den första delen beskriver och diskuterar jag de åtgärder som lyftes fram under intervjuerna. Här ligger fokus på vilken förståelse av jämställdhet och likavillkor detta arbete bygger på och vilka hinder och svårigheter som beskrivs. I del två diskuterar jag den organisatoriska kontexten för arbetet och de förutsättningar och förväntningar som bidrar till att sätta gränser för vilken typ av arbete som blir relevant att bedriva. Elevernas delaktighet i arbetet fokuseras i den tredje delen. I den fjärde och sista delen diskuterar jag effekterna av att förstå och bedriva jämställdhets- och likavillkorsfrågor på det sätt man gör i relation till den utbildningspolitiska och samhällsliga kontexten.

2. JÄMSTÄLLDHETSARBETE I PRAKTIKEN

I denna del av rapporten beskriver jag hur skolorna i fallstudien beskrev sitt arbete för jämställdhet och lika villkor. Under intervjuerna fokuserade deltagarna på hur skolan arbetade för att hantera kränkingsärenden, få kunskap om elevers upplevelser och om hur undervisningen kring jämställdhet bedrevs, både genom samlade undervisningsinlägg med speciellt fokus på jämställdhetsfrågor och i den vardagliga undervisningen.

Hantering av kränkingsärenden

Det skolorna lade ner mest tid och resurser på var arbetet med kränkningar av olika slag. Hur ärenden skulle hanteras på ett systematiskt sätt var något som poängterades. På en av skolorna hade man anställt en Likabehandlingssamordnare som tagit fram en handläggningsordning för att avlasta övrig personal. På en annan skola hade man ett varnings-system med lappar i olika färger för att markera för elever vad som var ett oacceptabelt beteende. Kränkningarna beskrevs som enskilda händelser mellan elever och ägde rum dels på skolan, dels i sociala medier. Även om man även talade om fysiska kränkningar var det framför allt frågor om språkbruk som diskuterades av de vuxna. Förutom att administrationen av ärenden togs upp pratade man också om vikten av samsyn och nolltolerans för att skicka tydliga budskap till eleverna.

Bland eleverna var många frustrerade över att ”inget gjordes” samtidigt som bilden av lärares engagemang var mer motsägelsefull, även bland elevgrupper på en och samma skola. Många kunde nämna lärare som var engagerade men menade att de framför allt var uppmärksamma på ”ovårdat språk” än på att uttryck kunde vara rasistiska, sexistiska och homofoba. I de vuxnas svar var förekomsten av rasism, sexism och homofobi en icke-fråga. Många sade sig aldrig ha sett några kränkningar. I andra intervjuer framkom dock att kränkningar och diskriminering ägde rum vid samtliga skolor i studien.

Arbetet mot kränkningar handlade från de vuxnas sida dels om att säkerställa en trygg skolmiljö för eleverna, men i flera intervjuer framkom också att det var viktigt att kunna säkerställa att saker genomförts på ett korrekt sätt så att det skulle ”hålla rent juridiskt” om skolan skulle bli anmäld. Det tidskrävande administrativa arbetet var samtidigt något som gjorde att man funderade ett extra varv om man behövde göra en anmälan. Det var dessutom tungt att behöva ringa vårdnadshavare och berätta att deras barn kränkt/blivit kränkt. De förväntningar och krav personalen förväntades leva upp till var med andra ord motsägelsefulla. Å ena sidan förväntades de använda sin arbetstid på ett effektivt sätt. Å andra sidan riskerade man att få kritik om ärenden skulle granskas juridiskt.

I många av intervjuerna likställdes diskriminering och kränkningar utifrån antagandet att det framför allt var elevers beteenden som var problematiska snarare än hur beteenden var kopplade till maktstrukturer och ojämlikheter med kopplingar bortom den enskilda skolan. Genom att sätta likhetstecken mellan sexuella trakasserier eller direkt diskriminering med kränkande beteende i allmänhet hamnade fokus på enskilda elevers

beteenden och reaktioner, snarare än på reproduktionen av ojämlika förhållanden mellan flickor/kvinnor och pojkar/män i skolan och samhället i stort.²⁹

Att få kunskap om elevers erfarenheter

På flera skolor arbetade man med den s k Husmodellen som syftar till att upptäcka och förebygga diskriminering och kränkande behandling genom att elever fick möjlighet att berätta och diskutera sina erfarenheter.³⁰ Arbetet genomfördes en gång per läsår och tanken var att eleverna skulle hinna uppleva att de problem de tog upp åtgärdades innan de gick vidare till nästa skolnivå. Det var inte ovanligt att arbetet med Husmodellen genomfördes samtidigt som arbetet med Trivsel-/elevenkäten (se nedan). De områden som eleverna tog upp som otrygga var framför allt omklädningsrum och toaletter. Att det saknades skiljeväggar mellan duschutrymmena kunde t ex innebära att elever, oavsett kön, undvek att delta i idrottsundervisningen. På toaletter saknades ibland säkra lås. I flera intervjuer, både med vuxna och elever, pratade man om att problemet hade tagits upp vid ett flertal tillfällen men att ”ingenting händer”. På en av skolorna framkom att flickor hade valt att inte gå på toaletten under hela skoldagen innan man byggt om toaletterna. Även om ombyggnationen inte var ett resultat av trygghetsenkäterna, fanns efter ombyggnationen ett litet tvättutrymme utanför toaletterna. De flickor som tidigare tyckt att det var för ”skämmigt” att gå på toaletten, kunde nu skylla på att de ”bara skulle tvätta händerna”. I flera intervjuer beskrevs att saker ”fastnade” i byråkratin och att eleverna till slut slutade engagera sig.

En förklaring till att åtgärderna uteblev ligger i hur arbetet organiserades. Kunskapen om hur Husmodellen skulle användes var begränsad och i flera skolor var det också tydligt att frågor om trygghet och trivsel inte prioriterades. Kraven på skolan att ”gå runt” ekonomiskt och att skapa en trygg arbetsmiljö åt eleverna tenderade att ställas mot varandra. Många vuxna pratade om hur svårt det var att åtgärda lokaler och att det därför inte var möjligt att göra något åt. Å ena sidan kan detta förstås som att personalen resignerat och normaliserat problemen med omklädningsrummen. Å andra sidan visar det på det begränsade handlingsutrymme skolor och skolpersonal har att hantera de problem som eleverna tar upp som viktiga för deras arbetsmiljö, trygghet och kroppsliga integritet om de står i konflikt med andra mål och/eller om ekonomiska resurserna läggs på annat. I de fall där åtgärder vidtogs för att göra otrygga rum tryggare handlade det framför allt om att öka vuxennärvaron, till exempel genom rastvakter eller att lägga lärares scheman på ett sätt som ökade rörligheten i korridorer o dyl. En tanke här var att det framför allt var avsaknaden av vuxna som gjorde miljöer otrygga och att kränkningar, trakasserier och diskriminering var något elever utsatte varandra för.

Förutom Husmodellen och liknande aktiviteter använde sig skolorna i studien av olika typer av enkäter för att kartlägga och följa upp hur eleverna upplevde skolan. Enkäterna genomfördes 1–2 gånger per läsår och innehöll frågor om elevers mående, vart de ska vända sig när/om de mår dåligt, i vilken utsträckning de upplever att lärarna respekterar dem, om de har arbetsrum. Enkäterna gav personalen information kring vilka frågor man behövde arbeta mer med under det kommande året. T ex kunde det handla om

²⁹ Ahlström, Keisu & Schmauch 2020

³⁰ Diskrimineringsombudsmannen 2014, Keisu 2018

förtroendet för lärargruppen, hur lokalerna fungerade mm. Det framgick inte av intervjuerna i vilken utsträckning eller på vilket sätt man genomförde en analys i relation till elevers kön eller andra kategoriseringar, eller i vilken utsträckning detta hade något större genomslag på det vidare arbetet. Skolinspektionen kommer fram till en liknande slutsats när de i sin studie kring rektorers arbete med jämställdhet och trygghet visar att trygghetsarbete ofta saknar kopplingar till jämställdhet även om könsrelaterad otrygghet är ett vanligt förekommande problem.³¹

Även om elever ibland kunde uppleva att enskilda lärare reagerade på enkäternas resultat fanns det också ofta ett missnöje med hur enkäten hanterades efteråt. På ett liknande sätt som i arbetet med Husmodellen (se ovan), var eleverna ofta kritiska till den återkoppling de fått, både gällande enkäternas resultat men även hur man från skolans sida planerade att åtgärda eventuella problem. Bland eleverna framkom också att enkätternas ofta delades ut vid slutet av lektionen/skoldagen och att de ofta var långa, vilket gjorde att de ibland fylldes i utan vidare reflektion.³²

A: Men sen är det ju, man måste... ha i tanke också att... att dom är ju väldigt långa, dom är... vad är dom, hur många sidor?

B: Typ 26...

A: Ja, 26 sidor och det är väldigt enformigt, ”Ja, nej, kanske”. Det blir ju väldigt mycket att läsa och för vissa, som inte bryr sig så mycket, så blir det där ganska... bara klicka nästa, nästa.

I en intervju med en rektor kom det fram att analyserna av enkäterna presenterades strax innan/efter sommarlovet och att handläggningstiderna för att upptäcka och åtgärda eventuella problem kunde vara långa. Detta visar att även om enkäter kan vara ett viktigt redskap för att analysera vilka problem som behöver hanteras förutsätter de att de problem som tas upp också kan hanteras på ett lämpligt sätt. Enkäterna verkar också vara mindre lämpade för att ge kunskaper om sådant som tas för givet eller som uppfattas som problematiskt av dem som har möjlighet att formulera frågorna.

Planer och temadagar

En annan typ av arbete som lyftes fram var att arbeta med den plan mot diskriminering och kränkande behandling som skolan var skyldig att ta fram.³³

Hur arbetet med planen var organiserat skilde sig åt mellan skolorna. På en av skolorna beskrevs arbetet som något rektorerna klippte ihop utifrån vad olika arbetsgrupper lämnat in till dem. På en annan skola beskrev man att planen diskuterats fram på personalmöten och på ytterligare en skrevs planen av en engagerad studievägledare utifrån hur hen uppfattade att rektorn ville att planen skulle skrivas. Det som var gemensamt för samtliga skolor var att det framför allt handlade om att skriva fram vad skolan skulle göra i framtiden, snarare än att utvärdera det arbete som gjorts tidigare.

³¹ Skolinspektionen 2020

³² Citaten har redigerats något för att underlätta läsningen.

³³ Intervjuerna genomfördes under år 2017–2018 då skolor fortfarande var skyldiga att ta fram en särskild plan för arbetet.

När planen togs upp som ett exempel på likavillkorsarbete var det handhavandet av själva dokumentet som diskuterades snarare än dess innehåll. I en av skolorna vi besökte skrevs planen av en personal och ”checkades av” punkt för punkt av resten av personalen. I skolans plan lyftes framför allt vikten av att arbeta med skolans kultur upp och att eleverna hade kunskaper om sina rättigheter (t ex rätt till trygg skolmiljö) och sina skyldigheter (t ex ha ett vårdat språk och uppträda trevligt).

En annan typ av arbete som diskuterades var temadagar eller projekt utifrån särskilda teman, ofta relaterade till genus- och samtyckesfrågor. Det kunde t ex handla om inbjudna föreläsare och filmvisningar. Det framkommer inte ur intervjuerna om dessa togs fram som ett resultat av elevernas enkäter, husmodellen eller liknande undersökningar, om elevråd eller liknande kommit med önskemål eller om de grundade sig på de vuxnas upplevelser av elevernas behov. För de vuxna i skolan framhölls detta som ett arbete som visade att man tog frågorna på allvar och att det var viktigt att ge elever tid att diskutera och fundera på ett sätt som den ordinarie undervisningen inte gav utrymme till. Eleverna var, å andra sidan, mer skeptiska – nivån var för låg, menade vissa, och de elever som hade störst behov av att fundera tog inte inslagen på allvar om de ens besökte dem.

A: Dom avsätter en hel dag, till det här, och det gör att många struntar i att komma just den dagen, eftersom ja, dom missar liksom inga kurser, alltså några lektioner, så

B: (...) Det mesta man får göra på dom där värdegrundsdagarna är väl typ sitta i aulan och lyssna på när folk pratar, och då blir det inte så... så roligt, eller vad man ska säga, det blir inte så...

Intervjuare: Engagerande...?

B: Nej precis, man sitter bara där och bara... ungefär... det skulle kunna gjorts bättre om man typ fick interagera och göra såna saker kanske.

A: Mm. Det känns som, om man sitter på en föreläsning, och om man håller med [om det som sägs] (...)... alltså... då känns det ju lite onödigt att sitta där... man sitter bara av tiden, det känns jättekonstigt att jag ska sitta här. (---) dom som inte håller med kommer ju att avfärda det som sägs också.... Så det blir ju inte så effektivt...

Som jag kommer att diskutera mer ingående nedan verkar eleverna sällan vara delaktiga i arbetet med att ta fram material eller åtgärder inom ramen för jämställdhetsarbetet. Liksom framkommer i detta citat, riskerar det att åtgärderna inte får önskad effekt.

Jämställdhets och likavillkorsarbete i klassrummet

De aktiviteter som hittills tagits upp kännetecknades av att ligga utanför själva undervisningen. Att beskriva arbetet i klassrummet som en del av jämställdhets- och likavillkorsarbetet verkade vara svårare för många av lärarna.³⁴ I materialet finns stora skillnader i hur bekväma lärarna kände sig att prata om frågorna. Detta relaterades av många som

³⁴ Heikkilä 2015

kopplat till vilka ämnen de undervisade i. Lärare inom tekniska, praktiska och naturvetenskapliga ämnen beskrev det som svårt att arbeta med jämställdhets- och likavillkorsfrågor inom ramen för sin ämnesundervisning eftersom ämnena uppfattades som könsneutrala. I ämnen som svenska och samhällskunskap å andra sidan lyfte man fram att man arbetade med frågor om t ex, hur jämställdhetspolitiken vuxit fram och att lyfta fram kvinnliga författare. Att undervisa eleverna om hur mobbing, kränkningar och diskriminering skulle definieras och vad lagar och regler säger var också något som beskrevs. Det som förstås som jämställdhets- och likavillkorsarbete verkar alltså framför allt handla om själva kunskapsinnehållet som lärs ut och hur det hjälper eleverna att förstå vad jämställdhet är och i vilken utsträckning samhället är och har varit jämställt. Att arbeta med inkludering i själva undervisningen genom att sträva efter att ge pojkar och flickor lika stort talutrymme i klassrummet lyftes också fram som något enskilda lärare verkade för. Det samma gällde att försöka få pojkar att sätta sig in i flickors erfarenheter, inte minst i relation till samtyckesfrågor. Sammantaget handlade undervisningen mindre om vilka värden som gestaltas för eleverna eller hur lärare främja jämlika och jämställda relationer mellan eleverna, på skolan eller samhället i stort.³⁵

I våra intervjuer framkom också att ordningsregler och liknande användes för att skapa en trygg miljö i syfte att förebygga kränkningar, trakasserier och diskriminering. På samma sätt talade man om vikten av att arbeta med värdegrundsfrågor i stort för att skapa sammanhållning och en bra kultur i de olika klasserna.

I relation till den sista typen av arbete pratade personalen om diskussioner och samtal som syftade till att ifrågasätta normer och värderingar bland elever och i samhället i stort. Inte minst var diskussioner om normer kring kön, samtycke och sexualitet något som lyftes upp i relation till nyanlända elever. Det var tydligt att vuxna och elever hade olika upplevelser av i vilken utsträckning det praktiska arbetet med jämställdhets- och likavillkorsfrågor fungerade som ett sätt att ”göra”/gestalta demokrati. Medan personalen talade om vikten av lika villkor för alla elever och hur arbetet med värdegrund, trygghet, jämställdhet mm var något de tog på allvar i sin undervisning var eleverna ofta besvikna och frustrerade över diskrepansen mellan talet om deltagande och demokrati och möjligheten att faktiskt komma till tals i bl a jämställdhetsfrågor på skolan (se nedan).

I de skolor som har undersökts handlar undervisningen om jämställdhet och likavillkor framför allt om att sprida information till elever som riskerar att utsättas, eller utsätta andra, för diskriminering och kränkande behandling. I några fall fanns enskilda vuxna som på olika sätt försökte problematisera och diskutera normer. Även om det hos vissa lärare fanns en förhoppning om att deras arbete i förlängningen skulle leda till ett mer jämställt och jämlikt samhälle tenderade de insatser som fokuserade på att problematisera och diskutera relationer att fokusera på vad som hände mellan elever i skolan, medan de insatser som handlade om att förstå samhället utanför skolans väggar var mer fokuserade på att informera.³⁶ Detta sätt att göra skillnad på vad som händer i skolan och samhället utanför, menar Martinsson, framställer barn som människor som står utanför

³⁵ Se även Skolinspektionen 2020.

³⁶ Se Kumashiro 2000 för en diskussion kring olika typer av undervisning kring ojämlikhet.

samhället, som att relationerna mellan eleverna och vad som händer utanför skolans väggar inte är kopplade till varandra.³⁷

I detta avsnitt har jag diskuterat de insatser som lyftes fram av elever och skolpersonal kring vilket arbete för jämställdhet och lika villkor som bedrivs i skolan. De exempel som tas upp är tydligt avgränsade och konkreta. Endast ett fåtal vuxna talar om arbetet i relation till bristande jämställdhet eller ojämlika villkor. Istället hamnar modeller, formaliteter kring anmälningar och planarbete i fokus. En förklaring till detta är att det arbete för lika villkor och jämställdhet som ingår i exempelvis lärarens profession, uppfattas som något annat än det man förväntar sig att forskare om likavillkor är intresserade av. Samtidigt innebär detta att frågor kring jämställdhet och lika villkor reduceras till tydligt avgränsade insatser som kan listas i en antidiskrimineringsplan eller liknande. Fokus hamnar på organisationens hantering av kränkningsärenden snarare än på den ordning de enskilda kränkningarna bidrar till att upprätthålla. Genomförda mätningar blir till ett mätbart resultat i sig. I förlängningen innebär detta att jämställdhetsarbete som ett sätt att verka för att flickor/kvinnor och pojkar/män ska ha samma makt att forma sina egna liv och som tar fasta på de komplexa relationerna mellan kränkningar, normer, kunskaper, våld, föreställningar och organisering samtidigt, inte rymms i den snäva förståelsen om att det är det arbete som sker planmässigt, genom specificerade åtgärder, på ett effektivt och mätbart sätt som är mest centralt.

³⁷ Martinsson 2008

3. ARBETETS ORGANISATORISKA FÖRUTSÄTTNINGAR

Att arbetet med jämställdhet och likavillkor beskrevs som avgränsade insatser kan förstås utifrån de normer och logiker som är dominerande i skolans organisatoriska kontext. Som tidigare nämnts verkar skolan inom ramen för styrningslogiker där skolpersonal är satta att bedriva sitt arbete på systematiskt och effektivt sätt. Arbetet ska också bygga på vetenskapliga grund och beprövad erfarenhet. I den här delen av rapporten analyserar jag hur arbetet med likavillkor och jämställdhet var organiserat och på vilket sätt detta begränsar och möjliggör olika typer av arbete.

Jämställdhets- och likavillkorsarbetets prioriteringar

I intervjuerna framkom att även om man vidtog aktiva åtgärder för jämställdhet och lika villkor fanns det andra delar av verksamheten som hade högre prioritet. Att ”nå kunskapsmålen”, att eleverna tog ansvar för sitt lärande och höll ordning var några av de saker som värderades. Jämställdhetsarbetet beskrevs som något som i hög utsträckning låg utanför den ordinarie verksamheten och som var skilt från skolans kunskapsuppdrag. Det var inte heller en självklar del av det systematiska kvalitetsarbete skolan förväntas bedriva. Skolinspektionen visar att det inte är ovanligt att jämställdhetsarbetet inte prioriteras och att det på många skolor uppfattas som något valbart.³⁸ I en studie där 380 rektorer och förskolechefer fått möjlighet att diskutera vad som är de största hindren för ett lyckat jämställdhetsarbete framkommer liknande resultat. Detta förklaras dels av att högre nivåer i den organisatoriska hierarkin inte gav tydliga uppdrag, drev på eller efterfrågade aktiviteter, vare sig på nationell eller kommunal nivå.³⁹ På ett liknande sätt visar Heikkilä⁴⁰ att det på många håll saknas stöd från skolledningen i arbetet för jämställdhet och att det därför också saknas resurser för arbetet.

I intervjuerna var det tydligt att det fanns en ovana att tala om jämställdhet och lika villkor som relaterat till ojämlikhet och makt. Istället talade vuxna ur olika professioner i termer av trygghet, arbetsro eller än mer diffust om ”de här frågorna”. Det fanns också en osäkerhet kring vilka aspekter av arbetet som borde prioriteras – var det viktigare att jämställdhetsfrågor bedrevs inom ramen för den dagliga verksamheten eller var det viktigt att ge vissa frågor särskilt utrymme för att till exempel kunna fördjupa kunskaperna vid särskilda temadagar? Vilket utrymme skulle ges till normkritiska förhållningssätt?

Detta hängde samman med de signaler som finns kring vad som är centralt i skolans verksamhet. Även om jämställdhet finns med i läroplaner och andra styrdokument verkar andra dimensioner uppfattas som mer centrala. I den ovan nämnda studien av rektorer och skolledare framkom till exempel att jämställdhetsarbetet hamnat i skymundan

³⁸ Skolinspektionen 2020

³⁹ Kolam 2014

⁴⁰ Heikkilä 2015

eftersom ”läroplanen synliggör ämnena matte, språk och kommunikation samt teknik.”⁴¹, trots att jämställdhet skrivs fram i läroplanen som ett av skolans grundläggande värden.⁴² I den studie av likabehandlingsplaner som tidigare diskuterats lyfter Keisu fram att fokus ligger på att hantera effekter av ojämlika villkor snarare än på att identifiera underliggande villkoren. Till exempel gavs mer utrymme till att hantera elevers språkbruk och lära dem att hantera goda relationer snarare än att arbeta med hur språket kan relateras till ojämlika förhållanden mellan exempelvis flickor och pojkar i skolan och samhället i stort.⁴³

Kopplat till svårigheten att tala om jämställdhet och lika villkor som ett strukturellt problem i den egna skolan var uppfattningen om att skolan inte hade några större problem att hantera. En av de rektorer vi intervjuade slog fast att hen under sina 15 år som rektor på skolan ”inte sett någon kränkning”. I en likabehandlingsgrupp beskrev man att man inte haft några incidenter av homofobi och rasism, samtidigt som man påtalade att elever blev kallade för homofoba och rasistiska tillmälen. På en annan skola lyfte elever upp exempel där lärare uttalat sig om flickors utseende på ett nedsättande sätt (se nedan) men som blivit avfärdade och ifrågasatta av de vuxna på skolan. Detta tyder på att det jämställdhets- och likabehandlingsarbete som bedrevs inte främst motiverades med att det fanns problem att lösa, utan att förväntningarna kom från utomstående aktörer.⁴⁴

Det är därför inte förvånande att det bland de vuxna också fanns en uppfattning om att jämställdhet och lika villkor visserligen var en viktig del av den värdegrund man ville och skulle förmedla till eleverna, men att jämställdhetsarbetet ibland ”blev för mycket”. Det kunde dels handla om att man inte hade tid att genomföra det, men också att det kändes irrelevant för den egna skolan. På en av skolorna fanns en tydlig spänning mellan att fokusera på kränkningar mellan elever eller på samhällliga normer om maskulinitet, femininitet och sexualitet. En av de lärare som intervjuades betraktades av både elever och kollegor som djupt engagerad i genusfrågor och normkritisk pedagogik mm. Eleverna talade om henne som särskilt viktig för hur de tänkte kring likavillkorsfrågor generellt men även i relation till sina personliga funderingar kring kön, könsidentitet och sexualitet. Läraren hade under en tid haft i uppdrag att fortbilda personalen och hade anordnat workshops vid ett flertal tillfällen. Arbetet var dock svårt att upprätthålla eftersom ny personal inte hade kommit lika långt i sin kunskapsprocess som de lärare som diskuterat frågorna under en längre tid.

Men ibland så känns det som, kanske, att... och det tror jag är ganska typiskt för många skolor, att det blir så, att man tror att man... man är klar, lite. Som för tre år sen, höll jag... workshops... kring normkritisk pedagogik... och sen var det liksom... sen blev det lite för mycket, tyckte vissa då, så det kom ett motstånd. Det kanske kom på vissa mer, men. Och då tänkte man: ”Amen nu backar vi lite. Nu är vi nog klara med det” men sen kommer det ju ny personal, och då har

⁴¹ Kolam 2014, 124

⁴² LGR 2022

⁴³ Keisu 2018, se även Skolinspektionen 2020

⁴⁴ Se även Kolam 2014

dom ju aldrig någonsin fått höra det... Och då är det inte så att vi tar upp och gör det igen, så att säga.

Att jämställdhetsarbete som rör skolans normer stöter på motstånd framkommer också i flera andra studier. Wahlgren visar i sin studie om genuspedagoger i gymnasieskolan att många av dem upplever att det finns ett motstånd mot deras arbete.⁴⁵ I Kolams studie framkom uppfattningen att genuspedagoger ”brinner för mycket och [inte] lyssnar in”.⁴⁶ Vilka möjligheter som finns att arbeta med genusfrågor i personalgruppen och i relation till eleverna är dels kopplat till vilket arbetssätt man använder men även med vilket mandat man har att genomföra uppdraget.⁴⁷ Flera studier visar också på hur motståndet hänger samman med ett försvar för status quo i relation till både hur organisationen fungerar och prioriterar i sin verksamhet, och den rådande könsordningen i sig.⁴⁸ Arbetet mot kränkningar prioriteras över ett bredare arbete för strukturellt lika villkor mellan flickor och pojkar/kvinnor och män.

På den ovan nämnda skolan blev detta särskilt tydligt. Vid tiden för intervjuerna gjordes en större satsning på att hitta ett systematiskt sätt att handlägga ärenden om kränkningar, från det att kränkningen kom till skolans kännedom, hur den togs upp i skolans elevhälsoteam och vilka åtgärder som sedan vidtogs. Även om det fanns en uttryckt vilja att prioritera jämställdhets- och likavillkorsfrågor saknade man de resurser som krävdes för att lägga ner lika mycket tid på samtliga delar.

Vi gjorde ett försök till satsning förra året, så att man... att vi skulle liksom under konferenstid⁴⁹, skulle ge likabehandling lika många tider som... som andra delar, liksom, kring språkutveckling och det var lite olika saker. Ehm... men det liksom... Ja, då fanns viljan men sen i praktiken så blev det ändå ”Ja men nu måste vi göra det här”, sådär. Att det ändå i slutändan ibland tenderar att vi fastnar i det här med strukturstöd och incidentrapporter, vilket är skitviktigt alltså, men... men att det här... för det som jag jobbar mycket med är det främjande och just det som ska ske i klassrummet, eh... hela tiden, för att vi så småningom ska slippa, typ, skriva incidentrapporter, det är målet, såklart, men... ja. Och det är där vi liksom ibland känns som att... det hinns inte riktigt med.

Det arbete som inte var lika avgränsat och utvärderingsbart fick lämna plats åt arbete som handlade om att hitta konkreta strategier för att arbeta med konkreta incidenter. Detta tyder dels på att det arbete som prioriteras i skolorna oftare handlar om att följa upp andra mål i läroplaner och styrdokument än de som uttryckligen handlar om jämställdhet. Även i det arbete som specifikt handlar om jämställdhet och lika villkor finns konkurrerande motiv till varför det är viktigt. Detta hänger samman med uppfattningen om att skolan, på det stora hela, fungerar bra och att kränkningar och diskriminering är

⁴⁵ Wahlgren 2009

⁴⁶ Kolam 2014

⁴⁷ Kolam 2014

⁴⁸ Se t ex Wahl och Linghag 2013

⁴⁹ Tid som är avsatt för möten, kompetensutveckling mm.

relativt små problem och att jämställdhets- och likavillkorsarbetet framför allt bör fokusera på att säkerställa enskilda elevers möjligheter att nå sina individuella mål. På detta sätt ställs arbete för individens rättigheter i motsats till de maktrelationer som upprätthåller ojämlika villkor.

Arbetet för individers rätt att slippa kränkningar bör också förstås i relation till de förändrade juridiska krav som ställs på skolor i relation till arbete mot kränkande behandling och diskriminering. Björkman m fl. pekar på risken för att pedagogiska och organisatoriska val i högre grad fattas utifrån rättsliga tolkningar av hur skolor bör arbeta än utifrån de professionella riktlinjer som tidigare formade arbetet.⁵⁰ Jämställdhets- och likavillkorsarbete förstås allt mer som tydligt avgränsade åtgärder i enlighet med de krav som ställs på skolor att arbeta aktivt på ett sätt som dessutom kan planläggas och följas upp. Det arbete som inte faller inom ramen för detta riskerar att uppfattas som mindre relevant. På sikt kan detta innebära att det inte genomförs vilket försämrar förutsättningarna för att uppnå målet om jämställd utbildning.

Begränsad tid, begränsad kompetens

På samtliga skolor i studien diskuterades bristen på tid för personalen att arbeta specifikt med jämställdhet och lika villkor i sin undervisning. Flera av lärarna upplevde att deras tid var styrd och att de hade små möjligheter att sinsemellan diskutera sitt arbete och sin undervisning. En konsekvens av detta var att jämställdhetsfrågor inte diskuterades på djupet.

Vad ska vi ägna den tiden åt? Är det den pedagogiska diskussionen eller är det diskussionen kring likabehandling? Sen tror jag att det är svårt, för att min erfarenhet när vi pratar likabehandling, det är att vi pratar dom självklara sakerna och dom här enkla sakerna, där alla vet precis vilken åsikt man ska ha, alla vet precis hur jag ska tänka, vad jag ska säga i det här forumet och inför ett lärarkollegium, inför vuxna människor, så är det ju ganska busenkelt att säga precis, jag menar jag... det tror jag dom allra flesta här vet ju precis vad man ska säga, i en sån situation, när man sitter och diskuterar där. Men jag tror inte det blir inte överförbart i dom situationerna när man har med elever, föräldrar, att göra

I detta citat framkommer dels att den pedagogiska diskussionen särskiljs från diskussionen kring likabehandling/likavillkor, men även att diskussioner kring likavillkor sällan förs på ett sådant sätt att de blir ett stöd för arbete i relation till elever och föräldrar. Bristen på kunskap bland både skolledare, skolpersonal i allmänhet och undervisande lärare i synnerhet var något som återkom i flera av intervjuerna. Möjligheterna för kompetensutveckling var små och det fanns ofta andra frågor som ansågs viktigare eller mer akuta att utveckla kompetens inom.

Forskning har visat att kompetensutveckling ger större genomslag i organisationen om den bedrivs kollektivt och kollaborativt.⁵¹ Det är dock inte helt tydligt i intervjuerna vilken typ av kompetens och kunskap som saknas. Handlar det om hur lärare och annan

⁵⁰ Björkman, Bromseth & Hill 2020

⁵¹ Illeris 2007, Jacobsen & Thorsvik 2014

personal ska omsätta jämställdhetsmål o dyl i praktiskt arbete i relation till elever i vardagen? Eller om kunskaper kring hur genus och annan ojämlikhet upprätthålls? Om vilka jämställdhetsmålen är och vad skolpersonal har för skyldigheter? Bristen på kunskap och kompetens kan också ses som en konsekvens av den av-professionalisering som diskuterats tidigare där jämställdhet uppfattas som något som ligger utanför den egna professionen.

Som ett sätt att åtgärda kunskaps- och tidsbrist fanns det i flera av skolorna särskilda team eller grupper som hade som uppgift att driva jämställdhets- och likavillkorsarbetet framåt. Även om syftet med grupperna var att se till att arbetet bedrevs på ett lämpligt sätt, blev det ofta marginaliserat i relation till annan personal som inte tillhörde någon sådan grupp. Trots att arbetet såg ut att vara prioriterat ”på pappret” fick det ofta stå tillbaka när mer akuta ärenden dök upp.

Därför att problemet blir när vi lärare blir uppdelade på dom här grupperna, det blir ju ett informationsproblem. Vi upplever att vi inte får information. Jamen alltså, ”vad har hänt i den där genusgruppen? Vad pågår där?” Jag betvivlar inte att mina kollegor undrar vad sjutton som händer i likabehandlingsgruppen. Jag har ingen aning om vad som händer i biblioteksgruppen. Och alla går på dom här mötena. Men så kan det vara så här, man ska ta upp något på ett lärarlagmöte, men så ställs det mötet in för det händer något som behöver hanteras akut. Alltså... så är verkligheten. Alltså, så det [ser ut att vara] mycket liksom på papperet. (...)

IP: Ja. (...) det är precis det här du säger, världen kommer emellan, eller elever och verkligheten kommer emellan och då måste vi ställa in [något för att frigöra tid], och vad ställer vi in då? Jo det är ju dom här lagmötena, för det är egentligen dem vi har, någonstans, mandat att bestämma över. Vad är viktigast just nu? Det andra arbetet [med elever och verkligheten] kan vi ju inte ställa in, för det har man ju någonstans bestämt.

Ahmed diskuterar liknande processer och pekar på att även om syftet med att tillsätta grupper kan vara att signalera att man tar frågor på allvar, finns också en risk att de blir ett sätt att undvika att jämställdhets- och likavillkorsarbete får genomslag i organisationen. Grupperna blir den plats där kompetens och engagemang utvecklas och tenderar också att bli där kompetenserna och engagemangen stannar.⁵²

Organiseringens följder

I intervjuerna blir det tydligt att även om skolorna implementerar de krav som ställs är de åtgärder som vidtas, hur arbetet organiseras och vilka mått som används inte nödvändigtvis grundade på en analys av vilka jämställdhetsproblem eller andra ojämlika villkor som finns på skolan. I stället verkar de i hög grad förhålla sig till de normer och ideal som finns högre upp i den organisatoriska hierarkin. Ett problem med detta arbetssätt är att det bortser ifrån att de villkor elever möter i sin vardag är kontextspecifika. Även om det på ett övergripande plan finns en genusordning som påverkar samhället som helhet, uttrycks den på specifika sätt. Martinsson och Reimers pångterar därför att en analys

⁵² Ahmed 2012

av de specifika förutsättningarna i en skola, eller en skolklass, är nödvändig för att arbeta för jämställdhet och lika villkor på ett sätt som faktiskt lär eleverna att hantera ojämlikheterna de möter.⁵³

En tolkning av detta kan förstås vara att skolpersonal inte bedriver det arbete de som vuxna i skolan är skyldiga att göra. En annan, mer rimlig, tolkning är dock att oavsett de vuxnas syn på demokratiska värden och lika villkor för pojkar och flickor, finns organisatoriska faktorer som gör det möjligt att prioritera bort jämställdhet och likavillkor när arbetstiden och orken inte räcker till för att leva upp till samtliga krav och förväntningar. Att så stor del av personalen upplever sig inte ha möjlighet att sätta arbetet i centrum ger en indikation om detta går bortom individuella prioriteringar och personligt engagemang. Att jämställdhetsfrågor inte prioriteras blir då snarare ett uttryck för vilka områden som framställs som mest centrala för skolan, både inom skolan själv och de förväntningar skolan möter från en bredare allmänhet.

⁵³ Martinsson & Reimers 2014, Martinsson 2014

4. ELEVERS (BRISTANDE) DELAKTIGHET

Av skolans styrdokument framgår att verksamheten ska gestalta och förmedla de mänskliga rättigheterna och aktivt verka för jämställdhet mellan kvinnor och män. Det framgår också att elever ska förberedas för delaktighet och medansvar. Samtidigt fanns en slående tystnad i de vuxnas tal om jämställdhets- och likabehandlingsarbetet: eleverna. Intervjufrågorna fokuserade på vilket arbete skolan bedrev och hur det var organiserat och det blev tydligt att eleverna varken var drivande eller delaktiga i någon högre utsträckning. I denna del av rapporten diskuterar jag elevernas upplevelser av det jämställdhets- och likabehandlingsarbete som bedrivs i deras skolor. Jag har valt att här visa relativt många citat från intervjuerna dels för att visa konsekvenserna av den bristande delaktigheten, dels för att eleverna har färre möjligheter att komma till tals i andra sammanhang.

Som tidigare konstaterat ligger fokus i många skolors likavillkorsarbete på att korrigera elevers beteenden gentemot varandra. Det är med andra ord ofta eleverna som framställdes som problematiska och lösningarna på eventuella problem handlade därför i stor utsträckning om att hantera elevers uppträdande genom t ex övervakning, ordningsregler, noll-tolerans snarare än att förändra ojämlika relationer. En vanlig förståelse av jämställdhets- och likavillkorsarbete som framkommer både i de intervjuer som analyserats här och i tidigare studier, innebär något som säkrar den individuella elevens möjligheter att fullfölja sin utbildning, snarare än att främja jämställda och jämlika relationer i skolan och i samhället i stort.⁵⁴

Medan de vuxna i intervjuerna talade om likavillkorsarbetet som svårt men viktigt och om temadagar, enkäter och annat som något de var stolta över, var eleverna desto mer negativa. När en grupp elever tillfrågades om i vilka sammanhang de som elever var inblandade i det likabehandlingsarbete som bedrevs på skolan svarade en elev

Alltså, det... det jag skulle vilja sammanfatta som, det är ju att gå på ett par föreläsningar och fylla i en enkät. Det är ju typ det vi gör.

Det kan visserligen ibland vara svårt för elever att särskilja vad i undervisningen som faller inom ramen för likavillkorsarbete, jämställdhetsarbete och annat eftersom de saknar insyn i hur lärare har planerat sin undervisning, vad de har för syfte med olika inslag eller hur genomtänkt deras kommunikation med eleverna är. Det är samtidigt tydligt i vårt material att många av eleverna kände stor frustration över det de upplevde som ett bristande engagemanget från de vuxnas sida.⁵⁵

A: Ja, jag kan ju känna så här att, jamen när det kom till det här värdegrundsdag och allting, det här, det känns som att, ”Ja, nu ska vi få det här gjort”. Jag vet inte om det är bara jag som har fått den

⁵⁴ Keisu 2018, se även Schmauch, Ahlström & Keisu 2021

⁵⁵ Keisu & Ahlström 2020

känslan, att "Nu har vi... nu har vi... klarat det här, nu kan vi gå vidare". Det känns lite så.

B: Mm... Som att lärarna vill hellre bara gå tillbaka till lektionen.

A: Eller, inte bara lärarna, men alla. Ja.

B: Jo. Det känns inte som att man... det känns som att man gör det för att få det gjort, som han säger. För att liksom kunna visa andra att man faktiskt jobbar med det, i stället för att faktiskt lösa problemet.

Det är självklart omöjligt att uttala sig om huruvida eleverna har rätt i sin analys av lärarnas engagemang eller inte. Citatet visar dock på en medvetenhet om att jämställdhets- och likavillkorsarbetet ofta talas om i termer av något som ska "klaras av". Detta tyder, återigen, på att krav på dokumentation, uppföljning, avgränsade och mätbara aktiviteter präglar hur samtalet kring jämställdhets- och likavillkorsarbete förs. Ur ett intersektionellt perspektiv blir relationen mellan överordnade vuxna och underordnade elever/barn tydlig i detta sammanhang. Det handlar inte bara om vilka problem som uppfattas som tillräckligt allvarliga att engagera sig i, men även hur de perspektiv och kunskaper eleverna har tas tillvara i arbetet. I den tidigare genomgången har jag pekat på att de insatser som gjorts av de vuxna framför allt har handlat om att undervisa om jämställdhet och lika villkor och har utgått ifrån att eleverna behöver få kunskaper som de förutsätts sakna. Att undervisningen inte utgick från elevernas erfarenheter och kunskaper blev inte minst tydligt i de fall där man arbetade för att motverka kränkningar i sociala medier.

A: Ja, "Så här många personer har fått dick-pics".

B: Ja, och det var så här... "Alltså vänta, varför berättar ni det här för oss? Vi vet ju det här. Ni behöver inte medvetandegöra oss om det, vi vet ju om problemet, ta det för... för nån annan som inte redan vet om det, för att det här är ju... ja... trycka upp saker som vi redan vet", eller så här... ja... det kanske var viktigt att lyfta det men det var ju inget nytt för oss. Och sen visar han... alltså, jag vet inte om ni vet vem vi snackar om?

C: Ja.

B Ja, te-filmen⁵⁶, om...

Intervjuaren: Nej. Ja, jo... jag har sett...

B: När det kommer till samtycke... samtycke, eh... vilket jag tyckte var nästan lite förminskande av ett problem, att visa en sån film och tro att, "Ja, nu har vi gjort nånting jättebra", när det liksom... för... jamen verkligen förminska ett problem...

⁵⁶ I filmen används exemplet att bjuda någon på te för att förklara vad samtycke handlar om. Filmen spreds i samband med Metoo-uppropen och har på svenska publicerats på Youtube av organisationen FATTA MAN

Att nivån på insatserna upplevdes som för låga innebar också att de kunskaper och strategier eleverna efterfrågade uteblev liksom deras lärande kring ojämlikheter i relation till kön och sexualitet.

Ytterligare en typ av arbete som de vuxna ofta lyfte fram (se ovan) var arbetet mot trakasserier och kränkande behandling. Medan de vuxna pekade på vikten av att ärenden handlades på ett korrekt och effektivt sätt pratade eleverna om sina erfarenheter av att påtala att något hade hänt

IP: Ja. Det känns som att dom aldrig, liksom... faktiskt, har brytt sig om våra åsikter. Eller, det är klart att det är vissa enskilda lärare som verkligen bryr sig om oss. Men att i helhet är det som bara... ”Jaha, det är någon som klagat”, bara... ”Varför klagat ni?”. Jamen alltså, lite mer att vi inte ska klaga, att liksom, ”vi är i Sverige, vi har det bra, vi... vi har mat på bordet” och hej och hå, men... ja, vi vill ju få ut mer av det.

I citatet nedan talar en grupp elever om lärarnas reaktion när de berättat om en konflikt mellan elever där kränkningar skedde via SMS och sociala medier.

A: Man ska typ blocka dem men... alltså det hjälper ju inte....

B: Det är det enda de säger direkt när det är något. ”Det är bara att skita i det och gå vidare...”

C: Det är det enda de säger. Det är inte så att de bryr sig så mycket

I flera intervjuer tar elever upp att deras erfarenheter av avfärdats. I en analys av hur diskriminering och kränkningar diskuterades under intervjuerna har Ahlström m fl. argumenterat för att det sker en banalisering och normalisering av elevers underordning.⁵⁷ Kränkande behandling och ojämlikhet var så vanligt förekommande att människor med tiden slutat att reflektera över dem – de framstår som en del av samhällets och organisationers normaltillstånd och upplevs därför vara omöjliga, eller ens relevanta, att ifrågasätta. Vad som betraktas som normalt är tydligt kopplat till vilka erfarenheter som uppfattas som legitima och alltså kopplade till vem som har makt och tolkningsföreträde.⁵⁸ Eleverna upplevde en stor osäkerhet inför att prata med lärare om kränkningar de varit med om eftersom de inte litade på att lärarna skulle tro dem och inte heller att de skulle stötta dem vid konflikter med andra lärare. De vuxna, å sin sida, menade att talet om kränkningar i sig var ett problem eftersom det gjorde att eleverna ”känner sig väl kanske kränkta över allt!”, att de ”jagade problem” och att som en lärare säger

Det har kommit upp problem som finns, faktiska problem, och då har man flyttat gränserna, så att nu blir alla osäkra och otrygga, men var går gränsen? Vad får man säga och inte säga?”

Eftersom elever har små möjligheter agera när kränkningar och diskriminering har inträffat blir de beroende av vuxnas stöd och hjälp. I en sådan situation blir det problematiskt om elevers erfarenheter banaliseras. I sin studie av anmälningar av diskriminering

⁵⁷ Ahlström, Keisu & Schmauch 2020

⁵⁸ Foucault 1993, Ahlström, Keisu & Schmauch 2020

visar Ahmed att framförandet av kritik eller anmälningar (*complaints*) kan liknas vid en specifik text-genre och att det finns små möjligheter att bli lyssnad på för dem som inte behärskar genres koder, följer dess konventioner kring vad som ska förstås som legitimt att anmäla eller som av olika anledningar inte vill använda sig av den. Att framföra sina upplevelser på fel sätt, eller att uppleva kränkningar som inte betraktas som är ”faktiska problem” av dem som har makten att definiera vad som hänt, innebär att elevernas erfarenheter riskerar att avfärdas.⁵⁹ I intervjuerna påtalade eleverna att lärare och annan personal inte hade brytt sig om att åtgärda saker man påtalat medan lärare å sin sida, tar upp elever inte förstår var gränserna för vad som uppfattas som en riktig kränkning. Så här gick samtalet vid en intervju:

A: Man skriver ner det och så gör man ingenting åt saken.

B: Nej man bryr sig typ inte.

C: Det är typ bara någonting man måste göra så man går igenom det snabbt och så...

A: Ja.

C: ...lägger man undan det resten av året.

A: Mm, och sen blir det ingen förändring.

Frågan om vad som ska räknas som en kränkning och vad som bör uppfattas som normalt mänskligt beteende har också debatterats flitigt utanför skolans värld. Frågor om politisk korrekthet, kränkingskultur och det hot det anses utgöra för det demokratiska samhället har lyfts fram av flera debattörer. I intervjuerna är det tydligt att skolan befinner sig i en kulturell och politisk kontext där betydelsen av trygga utrymmen för underordnade grupper ifrågasätts och att det får konsekvenser för hur jämställdhets- och likavillkorsfrågor förstås och praktiseras. Att skolans arbete för jämställdhet inte är förankrat i den erfarenheter eleverna gör, skickar signalen att jämställdhet är abstrakta ideal och värderingar snarare än en aktiv strävan för lika rättigheter och möjligheter. Ahmed menar att klagomål och att de brister man ser i hur jämställdhets- och likavillkorsarbete bedrivs påtalas, bör förstås som en typ av engagemang som organisationer, inklusive skolor, kan dra stor nytta av.⁶⁰ När gränser för hur jämställdhets- och likavillkorsarbete kan bedrivas är alltför snäva leder de till att arbetet blir icke-performativt menar Ahmed, dvs ett sätt att upprätthålla ojämlika villkor men samtidigt ge sken av att man står bakom jämställdhet och lika villkor.⁶¹

Att jämställdhets- och likavillkorsarbete som är tydligt avgränsat i tid och rum hamnar i fokus på många skolor innebar också att flera av de mer subtila formerna av maktutövning hamnar i skymundan. På ett liknande sätt som Foucault menar att vi görs individuellt ansvariga för vår plats i sociala sammanhang, beskrevs kränkningar ofta som att

⁵⁹ Ahmed 2021

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ahmed 2012

enskilda elever var ”otrevliga” eller ”rötägg”.⁶² Ett annat sätt var att försöka definiera huruvida enskilda händelser kunde kategoriseras som en kränkning eller inte. Här talar en lärare om ett samtal han haft med en elev:

En elev kommer till mig och berättar om hur det var på programmet och så avslutar hon det hela med att säga att hon trodde att hon har blivit kränkt, och så berättade hon att hon hade, under ett samtal med en lärare, ... om sitt betyg, eller provbetyg, så ... stannade han till och så, tittade han på henne och sa, 'Men, har du smink idag?'. Och det uppfattade hon som en kränkning och där kände väl jag då att, där var jag tvungen att säga, 'Alltså, du får ju naturligtvis gå vidare med det här om du känner att det är nödvändigt att gå till vår rektor, men det där är nog inte riktigt en kränkning'. Och då insåg jag att dom är ju så vana att höra talas om att dom blir kränkta.

Det var dock inte alltid intentionerna eller kontexten för kränkningen ansågs relevant av de vuxna. På en annan skola delade lärare ut varningar vid fysiska konflikter mellan elever utan att ta hänsyn till vad konflikten handlade om. Medan lärarna uppfattade detta som att de snabbt och tydligt agerade visade man också att de värderingar, maktstrukturer och annat som eventuellt kan vara en bakgrund till konflikten, var irrelevanta i sammanhanget. Att stå upp mot homofoba trakasserier blir lika problematiskt som att bråka med någon som tränger sig före i en matkö. Det blir beteenden som bestraffas, inte utövandet av makt och upprätthållandet av heteronormativa samhällsstrukturer.

Medan lärare och annan personal ofta talade om kränkningar och otrygghet som något som framför allt hände när vuxna inte var närvarande talade elever också om situationer när lärare uppträdde kränkande. Under en intervju berättar en elev om ett utvecklingssamtal där en lärare kommenterat att hon till skillnad från sin ”kvinnliga och feminina” klasskompis som uppträdde ”utmanande” och hade ”kvinnliga former”, var mer ”grabbig”.

IP: Och det jag tog upp... alltså jag sa, jag berättade det här för rektorn, och bara, "Ja, min mamma var med och allting". (...) Och sen, nån månad efter, då ringer... eller, då vill rektorn prata med mig, och så säger hon att den här läraren i fråga har nekat allting. Han har sagt att han aldrig har sagt, eller någonsin skulle säga så här. Varefter hon ber om min mammas nummer, för att ringa och kolla med min mamma, så att inte jag ljuger. Och det känns ju riktigt så här bara, "varför lyssnar ingen på det vi säger?"

Keisu och Ahlström har visat att det i fallstudiens intervjuer finns stora brister i elevers delaktighet i arbetet för jämställdhet och lika villkor, vilket går emot Skolverkets rekommendationer där elevernas delaktighet ses som central.⁶³ Den bristande delaktigheten berodde inte, enligt eleverna, på att de inte var intresserade av att delta i arbetet utan snarare på att de vuxna inte lyssnade när de hade synpunkter om hur arbetet bedrevs eller berättade om sina upplevelser. Keisu och Ahlström visar vidare att elevernas delaktighet framför allt handlade om att eleverna användes som datakälla i analyser av vidden av eventuella problem med t ex trakasserier. Ett exempel på detta kan vara användandet av

⁶² Foucault 1993

⁶³ Keisu & Ahlström 2020, Skolverket 2022

olika typer av elevenkäter som diskuterats ovan. Delaktighet kunde även handla om att vuxna lyssnade på elever men att de inte själva gavs utrymme i det konkreta arbetet, de ingick t ex inte de arbetsgrupper som tog fram lämpliga åtgärder. Att elever och vuxna samarbetade i jämställdhets och likavillkorsarbetet förekom enbart i enstaka frågor i enskilda elevgrupper och i samarbete med enskilda lärare.⁶⁴

Att det arbete som görs av elever och personal tillsammans är svårare att förutse och utvärdera kan vara en anledning till varför det är relativt ovanligt.⁶⁵ I sina studier av delaktighet och deltagande i skolan använder sig Warne m fl. av metoden *photovoice* som ett sätt att få kunskap om ungdomars erfarenheter och för att hitta arbetsmetoder där ungdomar själva får tala och vara drivande i att förändra omständigheterna som formar deras vardag. Genom att tillsammans fotografera och analysera fotografier ur sin vardag får elever möjligheter att formulera vilka problem de möter och att kommunicera detta till beslutsfattare. Författarna pekar på att en förutsättning för att metoden ska fungera är att man uppfattar elever som en resurs och att det finns ett intresse av att ge dem insyn i och inflytande över hur organisationen fungerar i praktiken. Att låta elever vara ledande i arbetet för jämställdhet och lika villkor bygger ofta på att det finns rektorer som är villiga att prioritera arbetet och/eller lärare som är beredda att arbeta utanför skolans normala arbetssätt.⁶⁶

Sammanfattningsvis är det slående att elever och vuxna har olika uppfattningar om i vilken utsträckning det demokratiska uppdraget genomsyrar jämställdhets- och likabehandlingsarbetet. Att uppfattningarna skiljer sig åt kan förstås utifrån hur de båda grupperna positioneras i relation till varandra inom de givna organisatoriska ramarna som skolan innebär – vuxnas inflytande och erfarenheter ses som självklara, legitima och önskvärda, medan elevers erfarenheter tenderar att banaliseras och avfärdas som att de ”klagar”. En konsekvens av detta är att jämställdhets- och likavillkorsarbetet blir ineffektivt eftersom det riskerar att fokusera på områden av liten betydelse. Om jämställdhetsarbetet fokuserar på att fullfölja de uppdrag som formuleras av vuxna utanför skolan är det inte förvånande att elevers perspektiv blir mindre centrala.

⁶⁴ Keisu & Ahlström 2020

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Warne, Snyder & Gillander Gådin 2013 För en beskrivning av hur metoden kan användas se Warne 2012

5. JÄMSTÄLLDHETSARBETETS KONSEKVENSER

I denna avslutande del kommer jag att diskutera hur den förståelse av jämställdhets- och likavillkorsarbete jag har visat tidigare kan förstås i relation till de maktordningar som finns i skolan och dess samhälleliga kontext.

Det är tydligt att diskurserna kring jämställdhet och lika villkor är motsägelsefulla i intervjuerna. Å ena sidan beskrivs det som något centralt och viktigt som organisationen lägger resurser på att arbeta för. Å andra sidan är ett tydligt mönster i intervjuerna att begrepp med kopplingar till makt och samhällshierarkier, som jämställdhet, ojämlikhet, diskriminering sällan används. I stället används begrepp som fokuserar på individuella övertygelser, upplevelser och beteenden t ex värdegrund, trygghet, kränkningar och arbetsmiljö. Även om de olika begreppen självklart hänger ihop blir frågor om ojämlik maktfördelning i skolan och samhället i stort något som i bästa fall underförstås och i värsta fall får stå oproblematiserat.⁶⁷ Jag har tidigare visat att jämställdhets- och likavillkorsarbete riskerar att uppfattas som ”för mycket” när det alltför uttalat problematiserar den rådande ordningen. Gränserna för vilket arbete det är möjligt att bedriva utan att stöta på motstånd är snäva, något som också framkommer i andra studier. Zackariasson visar t ex att många lärarstudenter upplever att deras genuskompetens inte tas på allvar, eller t o m motarbetas, när de gör sin verksamhetsförlagda utbildning.⁶⁸ Det verkar vara en utbredd uppfattning att den egna verksamheten redan är jämställd och många rektorer och förskolechefer upplever att jämställdhetsarbete dessutom riskerar att leda till konflikter på arbetsplatsen eftersom personal, elever och/eller vårdnadshavare ofta uppfattar den rådande könsordningen som legitim.⁶⁹

Jämställdhet som kunskapsområde

En utgångspunkt bland majoriteten av de vuxna som intervjuats är att jämställdhet och lika villkor är ett kunskapsområde eleverna förväntas bli undervisade om. Elever bör lära sig av med kränkande beteenden, lära sig om kvinnor och män i sina läromedel och lära sig om hur de själva formas av genusnormer. Att uppfatta elever, eller grupper av elever, som i behov av ökade kunskaper kring jämställdhet är, menar Eek-Karlsson m fl., ett utbrett sätt att förstå jämställdhetsarbete. I ett sådant perspektiv förstås relationer mellan barn och vuxna som en relation där den ena parten har kunskap och den andra inte. Att ge barn och unga kunskaper är ett tydligt uppdrag lärare och personal har. Ett annat perspektiv som inte är lika vanligt förekommande i intervjuerna är att betrakta jämställdhet

⁶⁷ Skolinspektionen 2020

⁶⁸ Zackariasson 2015, Liknande fynd finns i andra typer av organisationer i samhället, Ett exempel är Wahl och Linghags studie av industriella organisationer Wahl & Linghag 2013.

⁶⁹ Kolam 2018

och lika villkor som ett sätt att arbeta mot privilegier och underordning, t ex genom normkritiska förhållningssätt.⁷⁰ Bengtsson och Bolander pekar dock på risken att normkritiska och inkluderande angreppssätt riskerar att bli statiska och fokusera på hur normer uttrycks genom att t ex genom att visa exempel på problematiskt språkbruk, snarare än lära elever hur de kan problematisera de normer de möter.⁷¹ Det är med andra ord viktigt att arbetet för jämställdhet och lika villkor inte enbart blir en fråga om vilka normer kring exempelvis manligt och kvinnligt elever möter och ger uttryck för i olika sammanhang eller att de får kunskap om abstrakta begrepp. För att normkritiska förhållningssätt ska bidra till ökad jämställdhet och jämlikare villkor generellt är det också viktigt att analysera vilka konkreta effekter de får och inte minst, hur de kan förändras. För att samhällsstrukturer ska bli mer jämställda och jämlika krävs också att de vardagliga praktiker som upprätthåller ojämlikhet, i skolan och i dess omvärld, förändras.⁷²

Undervisning om jämställdhet eller jämställd undervisning?

En del av skolans jämställdhetsuppdrag handlar om att arbeta mot hedersnormer och hedersrelaterat våld. I flera intervjuer blev det tydligt att detta uppfattades som relativt frikopplat från andra delar av uppdraget. När studiedeltagarna diskuterade hedersnormer tog de upp konkreta exempel på hur undervisning bedrivits, vilka utmaningar man stött på och hur man överkommit dem. Det var tydligt att detta var något de vuxna i skolan var vana att prata om också med varandra. Hedersnormer diskuterades uteslutande i relation till elever (vårdnadshavare och personal) med invandrabakgrund vilket också framkommer i tidigare studier.⁷³

Flera av de lärare som undervisade nyanlända elever hade i sin undervisning diskussioner ring jämställdhet, samtycke och sexualitet. Diskussionerna hade inte sällan fokus på att informera om flickors rätt att välja sin klädsel, att säga nej till sex och äktenskap och pojkars icke-rätt att bestämma över flickors (inte minst systrars) livsval. Antaganden om elevernas problematiska kvinnosyn kopplades också ofta ihop med religion och då uteslutande med islam. Utifrån elevintervjuerna verkade religion främst diskuteras som något elever inte kunde tvingas till och som det var bra att inte prata så mycket om i det svenska samhället. Undervisningen fokuserade med andra ord i hög utsträckning på individers rättigheter och hur eleverna skulle hantera sina och andras identiteter. Bland skolpersonalen beskrevs jämställdhetsarbetet i relation till nyanlända elever som arbetsamt och svårt, inte minst eftersom de inte utgick från samma förståelse som ”svenska” elever men även för att man inte kände sig respekterad som kvinna.

Nu när vi har fått fler asylsökande elever, alltså, för det blir kulturkrockar, väldigt tydliga sådana, i vissa fall... dels tycker jag att det har att göra med synen på kvinnor och män, synen på... vem som är auktoritär och inte auktoritär. Där får du på nåt sätt omdana varenda

⁷⁰ Eek-Karlsson, Lundin och Torpsten 2020

⁷¹ Bengtson och Bolander 2020

⁷² Se även Martinsson & Reimers 2014

⁷³ Se t ex Kolam 2014, Schmauch, Ahlström & Keisu 2021, Nyhlén & Giritli-Nygren 2019

lektion med dom här.... jag har dom i SO... vi har rätt hårda bataljer ibland, för jag är kvinna.

I intervjuerna gjordes också skillnad mellan ”svenska” och ”invandrade” elevgrupper på hur jämställdhet diskuterades och vad som uppfattades som problematiskt. Medan läraren i citatet ovan talade om jämställdhetsarbete i relation till asylsökande elever, fortsätter hon här att tala om de ”svenska” eleverna:

Och sen så kan jag också tycka att likabehandling också handlar om det här med, alltså, om man tar dom... inom citation svenska eleverna, ... dels killar och tjejer, vem som tar mest plats i klassrummet, och där får ju jag... komma på mig själv, många gånger, att jag ägnar mer tid åt killarna än tjejerna. ... och sen dom tysta eleverna, jämfört med dem som tar massvis med verbal plats. Och det är tufft, alltså, som lärare, för jag faller i den där fällan hela tiden, och så kan jag tänka efter en lektion att jag har ägnat all min tid åt dom verbala killarna.

När de nyanlända eleverna diskuteras hamnar fokus på att upplysa dem om lagar, värderingar och acceptabla förhållningssätt. När de ”svenska” eleverna diskuteras finns däremot en större grad av självkritik och en insikt om komplexa ordningar som hanteras och hur svårt det är att arbeta mot en ordning man själv bidrar till att upprätthålla. Medan de nyanlända eleverna undervisas om vikten av jämställdhet handlar diskussionerna om de svenska eleverna i högre utsträckning om de vuxnas ansvar och deras egna svårigheter att problematisera samhällets genusordning. Denna skillnad, som återkommer i flera intervjuer, kan förstås utifrån att olika elever har olika typer av behov för att nå de förväntade kursmålen, men bygger även på föreställningen att de genusordningar som praktiseras av de båda elevgrupperna är väsensskilda och att de nyanlända eleverna behöver information, snarare än mer komplexa kunskaper och strategier kring att motverka samhälleliga genusordningar.

Talet om de nyanlända eleverna bör också förstås i relation till jämställdhetsuppdraget kring mäns våld mot kvinnor där aspekter som fysiskt och psykiskt våld, inklusive sexualiserat våld, hedersvåld och kopplingen mellan våld och maskulinitet ingår.⁷⁴ Arbetet i relation till detta uppdrag behandlades mer implicit i relation till temadagar om samtycke, sexualitet och diskussioner om manligt och kvinnligt på ett mer abstrakt plan när skolpersonal diskuterade hur de arbetade med jämställdhetsfrågor i klassrumssituationer. I relation till nyanlända elever beskrevs samtal som explicit handlade om vad elevernas rättigheter och vilka beteenden som inte var tillåtna i det svenska samhället.

Hedersförtryck kopplas till religion vilket gör att religionsfriheten förstås i termer av *frihet från* religion, inte rätten att utöva sin religion utan att för den skull bli diskriminerad. Det innebär också att talet om flickors rätt att välja kläder framför allt handlade om flickors rätt att avstå från att bära religiösa symboler, snarare än hennes rätt att bära den. I flera av intervjuerna med skolpersonal framställdes det som en jämställdhetsseger de gånger flickor valde att sluta bära slöja och som ett nederlag när flickor fortsatte bära den. Oavsett hur man ställer sig till religion och religiösa symboler visar detta att jämställdhets- och likavillkorsarbetet är komplext och att olika jämställdhetsfrågor ställs mot

⁷⁴ Mål för jämställdhet 2016

varandra. Det visar också att kvinnors makt att själva välja betyder olika saker i relation till olika grupper av kvinnor och att vem som har makten att definiera vad som är ett jämställdhetsproblem inte är jämnt fördelad.

Likavillkorsarbete som jämställdhetsarbete

Samtidigt som intervjufrågorna fokuserade på likavillkorsarbete ur ett bredare perspektiv, talade de vuxna i skolan ofta om just jämställdhetsarbete och i vissa fall även om sexualitet och könsidentitet. Frågor om, etnicitet, rasism och religion diskuterades främst som svar på frågor som specifikt handlade om detta. Frågor om funktionshinder nämndes främst av vuxna som var verksamma inom sarskolan. Att frågor om kön hamnar i fokus kan dels förstås som att man anser att denna typ av ojämlikhet och de kränkningar och trakasserier som upprätthåller den är särskilt problematiska. Ytterligare en förklaring är att jämställdhetsfrågor har varit ett uppdrag i skolan under lång tid och att det därför finns en viss vana att tala om dem. Dessutom är skolan en kvinnodominerad arbetsplats och att tala om jämställdhet som kvinna innebär att man talar ur en position som drabbad av den ojämlikhet man arbetar mot, snarare än som privilegierad.

I talet om elever fick eleverna, oavsett om de betraktades som svenska eller nyanlända, representera dem som skulle ta emot kunskaper och färdigheter från de vuxna som har dem. Samma vuxna talade på andra ställen i intervjuerna om hur svårt det var att förmedla kunskaperna och att de själva saknade de kunskaper de behövde för att bedriva arbetet. Denna motsägelsefulla bild av att de vuxna både hade och saknade kunskap går att koppla till en syn på elever och barn som människor som ska utvecklas från tomma på kunskaper till fulla av dem, och på lärarens uppgift som den som ska leda dem på rätt väg.⁷⁵ I förlängningen innebär ett sådant synsätt också att skolan som institution blir motsägelsefull. Å ena sidan framställs den som en neutral arena där grundläggande värderingar om jämställdhet, trygghet, delaktighet mm förs vidare till kommande generationer. Å andra sidan är det tydligt att dessa värden inte nödvändigtvis prioriteras, varken i hur mycket tid och engagemang som förväntas läggas ner av de anställda, eller på de kunskaper de vuxna förväntas ha/skaffa sig. I en tid av mätningar och granskningar verkar det många gånger vara viktigare att göra ”rätt” än att bedriva ett arbete som klarar av att ifrågasättas av delaktiga elever.⁷⁶

Jämställdhetsarbetets betydelse för jämställdheten

Analysen visar att skolors arbete med jämställdhet och likavillkor främst är avsett att råda bot dels på elevers bristande kunskaper kring demokrati, jämställdhet och mänskliga rättigheter, dels på elevers problematiska beteenden i relation till människor i sin omgivning. Den senare problemformuleringen bygger på antagandet att jämställdhet handlar om kränkningar och att kränkande behandling i sin tur framför allt handlar om enskilda händelser mellan enskilda elever. Arbetet bedrivs i en organisatorisk kontext som präglas av en utvärderingskultur där extern granskning utifrån förutbestämda kriterier är i fokus. Andra delar av skolans verksamhet uppfattas som mer centrala för skolors kvalitetsarbete, t ex hur väl de nationella målen uppfylls. Elevernas delaktighet i arbetet

⁷⁵ Martinsson 2014

⁷⁶ Eek-Karlsson, Lundin & Torpsten, 2020

är låg vilket ena sidan gör att arbetet riskerar att slå in öppna dörrar, men även att talet om vikten av respekt för alla människor klingar falskt. Detta innebär att de erfarenheter och perspektiv som inte är förenliga med de styrningsmentaliteter som dominerar i skolan osynliggörs och normaliseras. I det arbete som genomförs reduceras också jämställdhet och jämlikhet till frågor om kunskaper elever har eller inte har och därför också ett arbete som kan genomföras genom att delas upp i mindre, tydligt definierade åtgärder. Ser vi i stället på makt som något som ständigt praktiseras blir det uppenbart att enskilda satsningar som de som beskrivs i intervjuerna inte räcker för att montera ner maktstrukturer.

Den bild av jämställdhet som framträder i denna rapport påminner på många sätt om de bilder som är dominerande i en bredare samhällelig kontext. Jämställdhet är visserligen något de allra flesta säger sig självklart stå bakom och som utgör en central del av de värderingar som uppfattas som särskilt svenska. Detta blir inte minst synligt när de vuxna i intervjuerna som diskuterade vikten av att förmedla dessa värden till nyanlända elever. Det är också något gång på gång framhävs i samhälleliga debatter som särskilt betydelsefullt för harmoniska relationer mellan majoritetsbefolkningen och de grupper som invandrar till Sverige. Detta innebär i förlängningen att jämställdhet och jämställdhetsarbete har en tydlig koppling till hur etniska/rasifierade relationer tar sig uttryck.

I det praktiska jämställdhetsarbetet lyfts betydelsen av systematik och effektivitet fram, vilket å ena sidan gör det möjligt att använda ekonomiska och mänskliga resurser där de gör störst nytta. Samtidigt har jag i denna rapport visat att de jämställdhetspolitiska mål som länge varit en viktig del av de normer och värden skolan är skyldig att förmedla bryts ner i konkreta mål som utvärderas kontinuerligt. I detta arbete tenderar dock aspekter som makt, inflytande och kritik mot den rådande ordningen att marginaliseras. Detta blir inte minst synligt när barn och unga utestängs från stora delar av arbetet. Jämställdhet riskerar att reduceras till ett ideal som är viktigt på ett teoretiskt plan men som stöter på motstånd om det uppfattas vara för hotfullt, eller ”för mycket” i relation till den rådande ordningen. Det praktiska jämställdhetsarbetet får stå tillbaka till förmån för andra värden och områden som uppfattas som mer centrala.

Som jag har lyft fram i denna rapport är detta inte främst en fråga om vuxnas bristande engagemang eller ovilja att arbeta med elever eller med jämställdhets- och likavillkorsfrågor. Även om enskilda vuxna kan ha stor påverkan på elevers kunskaper och värderingar visar fallstudien att detta är kopplat till de organisatoriska förutsättningarna och de styrningslogiker som tydligt signalerar att det finns viktigare saker att arbeta med. De elever och vuxna som är verksamma inom skolan befinner sig, utan tvekan, i ett samhälle som behöver fortsätta arbeta med jämställdhets- och likavillkorsfrågor innan män och kvinnor har samma makt att forma samhället och sitt eget liv.

REFERENSER

- Ahlström, B., Keisu, B.-I., & Schmauch, U. (2020). Normaliserande processer av ojämlika villkor. In *Att arbeta för lika villkor* Studentlitteratur (p. 213–)
- Ahmed. (2012). *On being included: racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Ahmed. (2021). *Complaint!* Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9781478022336>
- Bacchi, C. (2010). *Foucault, policy and rule: challenging the problem-solving paradigm*. Aalborg, Denmark: Institut for Historie, Internationale Studier og Samfundsforhold, Aalborg Universitet
- Bengtsson, & Bolander, E. (2020). Strategies for inclusion and equality - “norm-critical” sex education in Sweden. *Sex Education*, 20(2), 154–169. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042>
- Björkman, L., Bromseth, J., & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik – framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>
- Crenshaw. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/>
- Diskrimineringslag, SFS 2008:567
- Dyrdal Solbrekke, & Englund, T. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3/4), 168–294.
- Eek-Karlsson, Lundin, M., & Torpsten, A.-C. (2020). Likabehandlingsarbete - en reproduktion av rådande maktordning? *Educare*, 2(2), 49–73. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.2.3>
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970. B. Östlings bokförl. Symposion.
- Foucault, M. (1982). “The subject and power.” *Critical Inquiry* 8(4), 777–795.
- God forskningssed (Reviderad utgåva). (2017). Vetenskapsrådet.
- Heikkilä. (2015). *Lärande och jämställdhet i förskola och skola* (1. uppl.). Liber.
- Holvino. (2010). Intersections: The Simultaneity of Race, Gender and Class in Organization Studies. *Gender, Work, and Organization*, 17(3), 248–277. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2008.00400.x>
- Husmodellen: en praktisk metod för att upptäcka och förebygga diskriminering och trakasserier i förskolan och skolan. (2014). Diskrimineringsombudsmannen, DO
- Illeris, & Andersson, S. (2007). *Lärande* (2., [rev. och utök.] uppl.). Studentlitteratur.
- Jacobsen, Thorsvik, J., Sandin, G., & Larson, P. (2014). *Hur moderna organisationer fungerar* (4., [uppdaterade] uppl.). Studentlitteratur.
- Keisu. (2018). Sammanvävda praktiker?: En studie av likabehandlingsarbete och vetenskapligt förhållningssätt i grundskolan. In *Att leda skolor med stöd i forskning* (p. 417–).
- Keisu, & Ahlström, B. (2020). The silent voices: Pupil participation for gender equality and diversity. *Educational Research* (Windsor), 62(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1711436>
- Kumashiro. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25–53. <https://doi.org/10.3102/00346543070001025>
- Kolam. (2014). Jämställdhet - en utmaning för rektor och förskolechef. In *Ledarskap i centrum* (p. 113–).
- Läroplan (2022) LGR22
- Läroplan (1969) LGR 69

- Martinsson, & Reimers, E. (2014). *Skola i normer* (2. [omarb.] uppl.). Gleerup.
- Martinsson. (2014). Värdegrunder - normeras till frigörelse. In *Skola i normer* 2 upplagan (p. 111–).
- Merriam, (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur.
- Mål för jämställdhet. 2016. Regeringen.se
- Nyhlén, & Giritli Nygren, K. (2019). “It’s about gender equality and all that stuff...”: enacting policies on gender-based violence into everyday preventive work in rural Sweden. *Journal of Gender-Based Violence*, 3(3), 355–371. <https://doi.org/10.1332/239868019X15627570242841>
- Power. (1999). *The audit society: rituals of verification*. Oxford Univ. Press.
- de los Reyes, & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap* (1. uppl.). Liber.
- Schmauch, U., Ahlström, B., & Keisu, B.-I. (2021). Inequality regimes in equality work: new public management and peripheralization processes in Swedish schools. In *Working life and gender inequality* (p. 211–). <https://doi.org/10.4324/9780429356629-11-11>Schmauch 2006
- Skolinspektionen (2020) Grundskolors arbete med jämställdhet – med särskilt fokus på en trygg skolmiljö för alla elever 2020
- Skollagen, SFS 2022:1319
- Skolverket (2022) Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda: hur skolan kan arbeta mot diskriminering och kränkande behandling (Omarbetad upplaga 2).
- Wahlgren. (2009). *Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola: en studie om genuspedagogers förståelse av gymnasieskolans jämställdhetsarbete*. Högskolan för lärande och kommunikation.
- Wahl, & Linghag, S. (2013). *Män har varit här längst: jämställdhet och förnyelse i industriella organisationer* (1. uppl.). Studentlitteratur.
- Warne, Snyder, K., Gillander Gådin, K. (2013) Photovoice: an opportunity and challenge for students' genuine participation, *Health Promotion International*, Volume 28, Issue 3, September 2013, Pages 299–310, <https://doi.org/10.1093/heapro/das011>
- Warne (2012) *Med våra ögon – en metodbok om Photovoice*. Mittuniversitetet
- Tyler, & and Cohen, L. (2010). “Spaces that matter: gender performativity and organizational space.” *Organization Studies* 31(2), 175–198.
- Yin. (2003). *Case study research: design and methods* (3 ed.). Sage Publications.
- Zackariasson. (2015). Caught between expectations: Swedish student teachers' experiences of working with gender and sexuality issues. *Nordic studies in Education*, 35(3-4), 217–232. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-05>



Jämställdhetsmyndigheten | Box 73, 42422 Angered | Besöksadress: Angereds torg 9
031-3929000 | info@jamstalldhetsmyndigheten.se | www.jamstalldhetsmyndigheten.se