



LUNDS
UNIVERSITET

Jämställdhet som mångtydig samstämmighet

En diskursteoretisk analys av skolaktörers framställningar av
den svenska skolans jämställdhetsuppdrag

Emma Sandberg
Masteruppsats
SOAM21
Vårterminen 2021

Handledare: Verner Denvall

Abstract

Author: Emma Sandberg

Title: Gender Equality as Consensus with Multiple Meanings – An Analysis of Political Actors and School Authorities' Articulations of the Swedish School System's Task to Achieve Gender Equality

Supervisor: Verner Denvall

In Sweden, the concept of gender equality is presented as a self-evident and self-explanatory collective goal that is rarely further examined or questioned. Based on the assumption that concepts of gender equality, supposedly self-evident, actually subsume different meanings, the aim of this study was to examine how political players and school authorities articulate the concept of gender equality and the subsequent task of the Swedish school system to achieve said impartiality. With a theoretical and methodological framework adapted from Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's Theory of Discourse, the study analysed educational policy, the curriculum, parliamentary bills and texts from educational authorities. The analysis indicated a consensus in the studied material of the understanding of the task of the Swedish school system to achieve gender equality and in formulating the concept that is gender equality. The gender equality concept involved portrayals of restrictive gender norms and male violence against women. These foundational conceptions of gender equality were only sporadically exposed to attempts at reformulation by one sole political party. The analysis also showed that the political players and school authorities were able to articulate many different areas of importance and views of the category of children as well as position the task of the school on different levels without threatening the integrity of the gender equality question.

Key words: Gender equality, Educational policy, Gender Equality Policy, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Theory of Discourse

Innehållsförteckning

ABSTRACT	2
1 INLEDNING	1
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	3
2 TIDIGARE FORSKNING	3
2.1 TOLKNINGAR AV JÄMSTÄLLDHETSBEGREPPET	4
2.2 KÖNSSKILLNADER I SKOLPRESTATIONER OCH SEXUELLA TRAKASSERIER I SKOLAN....	6
2.3 BARN SOM TILLBLIVANDE OCH VARANDE	8
2.4 AVSLUTANDE TANKAR OM FORSKNINGSFÄLTET	10
3 TEORETISK REFERENSRAM	10
3.1 SOCIALKONSTRUKTIONISM OCH POSTSTRUKTURALISTISK SPRÅKFILOSOFI.....	10
3.2 DISKURSANALYS SOM TEORI.....	12
3.3 PROBLEMATISERING AV SOCIALKONSTRUKTIONISTISK ANSATS OCH DISKURSTEORI.	14
3.4 ANALYS AV TILLBLIVELSE AV KÖN	15
4 METOD	15
4.1 DISKURSTEORI SOM METOD	16
4.2 EMPIRISKT URVAL.....	17
4.3 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	20
4.4 KVALITET I DISKURSANALYTISKA STUDIER.....	22
4.5 CITERINGSTEKNIK.....	23
4.6 ETISKA REFLEKTIONER	23
5 ANALYS	24
5.1 JÄMSTÄLLDHETSBEGREPPET SOM MÅNGTYDIG SAMSTÄMMIGHET	24
5.1.1 <i>Jämställdhetsbegreppet som frihet från begränsande könsnormer</i>	24
5.1.2 <i>Jämställdhetsbegreppet som trygghet</i>	30
5.1.3 <i>Sammanfattande reflektion om aktörernas framställningar av jämställdhetsbegreppet</i>	35
5.2 FRAMSTÄLLNINGAR AV SKOLANS JÄMSTÄLLDHETSUPPDRAG	35
5.2.1 <i>Jämställdhetsuppdraget som ett demokratiskt kunskapsuppdrag</i>	35
5.2.2 <i>Jämställdhetsuppdrag för individen</i>	37
5.2.3 <i>Jämställdhetsuppdrag för skolan</i>	39
5.2.4 <i>Jämställdhetsuppdrag för samhället</i>	40
5.2.5 <i>Sammanfattande reflektion om aktörernas framställningar av skolans jämställdhetsuppdrag</i>	42
5.3 BARN I TALET OM SKOLANS JÄMSTÄLLDHETSUPPDRAG	43
5.3.1 <i>Barn som blanka blad eller medskapande kompetenta aktörer</i>	43
5.3.2 <i>Barn som offer och (oskyldiga) förövare</i>	44
5.3.3 <i>Sammanfattande reflektion om barn i skolans jämställdhetsuppdrag</i>	47
6 SAMMANFATTNING OCH AVSLUTANDE DISKUSSION	47
REFERENSER	53
BILAGA	59

1 Inledning

Politikområdet jämställdhet:

”Jämställdhet handlar om att kvinnor och män ska ha samma makt att forma samhället och sina egna liv. Området omfattar bland annat frågor som makt, inflytande, ekonomi, hälsa, utbildning, arbete och fysisk integritet.”
(Regeringskansliet u.å.)

I samtida svensk politik utgör jämställdhet ett självklart och blocköverskridande samstämmigt ideal (Tollin 2011). Sverige har en väldokumenterad självbild vari vi anser oss vara ett av de mest moderna och jämställda länderna i världen (Martinsson, Griffin & Giritli Nygren 2017). Nuvarande regering titulerar sig världens första feministiska regering, vilket enligt egen utsago betyder att jämställdhet är avgörande för såväl prioriteringar i beslutsfattande som fördelning av resurser (Regeringskansliet 2019a). Jämställdhetspolitiken aktualiserades hösten 2017 då den internationella kampanjen #metoo växte sig stor i svensk samhällsdebatt (Jämställdhetsmyndigheten 2019). I januari 2018 inrättades exempelvis en specifik Jämställdhetsmyndighet vilken ska säkerställa att regeringens jämställdhetspolitiska prioriteringar genomförs (Jämställdhetsmyndigheten 2021). Trots en dominerande samsyn återfinns en gryende kritik vari samhällsomfattande jämställdhetsintegrering anses hota friheten såväl för individen som för bolag och universitet. Exempelvis har Sverigedemokraterna och Kristdemokraterna uttalat sig kritiskt om genuspedagogiskt arbete i skola och förskola (Sveriges radio 2018; Motion 2019/20:715). Därtill har Svenska Dagbladets ledarsida med journalisten Ivar Arpi i täten kritiserat jämställdhetsintegrering inom akademien, vilket de menar utgör ett införlivande av en radikal ideologi maskerad som vetenskap och självklar godhet (Arpi 2017a, 2017b, 2017c, 2017d; Arpi & Wyndhamn 2020).

Jämställdhetspolitikens och jämställdhetsbegreppets varierande innehåll och användning bör enligt min mening kritiskt granskas i socialvetenskaplig forskning. Genus- och statsvetaren Malin Rönnblom (2008, 2011) menar att behandling av jämställdhetsbegreppet som en självklarhet har politisk betydelse. Det självklara jämställdhetspolitiska projektet rymmer i Rönnbloms (2011) mening flera och konkurrerande föreställningar om vad som utgör jämställdhet. Olika föreställningar om jämställdhet skapar i sin tur möjligheter för vissa former av åtgärder och förändringar medan andra utesluts. Statsvetaren Katharina Tollin (2011) menar i sin tur att ett okritiskt förhållningssätt till jämställdhetsbegreppet osynliggör den historiska

och samtida kamp om definitioner och problemformuleringar som berör kvinnor och mäns livsvillkor.

Det skolpolitiska samtalet utgör ett lämpligt område för undersökning om hur jämställdhetsbegreppet artikuleras av flera skäl. För det första så betraktas skolan som ett medel genom vilket jämställdhetspolitiska mål ska införlivas i samhället. Utöver skolans pedagogiska uppdrag tillskrivs skolan ett socialt och värdeförmedlande uppdrag, vilket vidare motiverar forskningsfältet för en socialvetenskaplig studie. Skolan tilldelas ett jämställdhetsuppdrag vilket placeras under institutionens demokratiska åtaganden. Jämställdhetsuppdraget finns formulerat både i Skollagen (SFS 2010:800) och i Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11 2019). För det andra så utgör skolan en samhällelig arena inom vilken flickor sedan en längre tid är de högst presterande (Nejman 2020), vilket konfronterar feministiska förgivettaganden om att politiskt motiverat jämställdhetsarbete främst är ämnat att stärka flickor och kvinnors ställning i samhället.

Tidigare forskning visar att jämställdhet i nordiska skolpolitiska diskurser har dominerats av en pojkdiskurs vilken framställer pojkars relativt lägre skolresultat som skolans främsta jämställdhetsproblem (Lahelma 2014; Arnesen, Lahelma & Öhrn 2008). Denna diskurs har enligt forskarna främjats av nyliberala styrningsteknologier vilka idealiserar standardiserade nationella och internationella kunskapstest. Forskare vilka har undersökt jämställdhetsbegreppet i det generella politiska samtalet har också hävdats att begreppet har omformulerats till följd av nyliberala styrningsteknologier (Rönblom 2005, 2008, 2011; Rönblom & Hudson 2007; Tollin 2011). Jämställdhetsbegreppet har i denna nyliberala kontext antingen tilldelats ett individualiserat innehåll eller reducerats till en benämning på avpolitiserat obligatoriskt administrativt arbete. Därtill har forskning hävdats att jämställdhetsbegreppets privilegierade position i utbildningssammanhang har försvagats på 2000-talet (Forbes, Öhrn & Weiner 2011). Jämställdhetsbegreppets ställning har tolkats som hotad av ett mer generellt tal om ojämlikhet under begrepp såsom intersektionalitet och likabehandling.

I föreliggande uppsats undersöker jag hur skolans samtida jämställdhetsuppdrag artikuleras av aktörer på rikspolitisk och myndighetsnivå utifrån en diskursteoretisk ansats (Laclau & Mouffe 2001). Den diskursteoretiska ansatsen medför att uppmärksamhet riktas mot de antaganden om jämställdhet som görs gällande i aktörernas tal om skolans jämställdhetsuppdrag.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka hur jämställdhetsbegreppet och skolans jämställdhetsuppdrag artikuleras av politiska aktörer och skolmyndigheter. Studien syftar till att undersöka en samtida jämställdhetsdiskurs varför det empiriska materialet avgränsas till textmaterial publicerat efter aktuell skollag (SFS 2010:800) och aktuell läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11 2019).

I studien besvaras följande frågeställningar:

1. Hur framställs skolans jämställdhetsuppdrag av politiska aktörer och skolmyndigheter?
2. Vilka antaganden skapar mening kring de olika aktörernas framställningar av skolans jämställdhetsuppdrag?

2 Tidigare forskning

I följande kapitel redovisas tidigare studier om det forskningsfält som min uppsats berör. I det första avsnittet (2.1) presenteras studier vilka undersöker jämställdhetsbegreppet i samtalet om utbildning samt studier vilka undersöker begreppets tolkning i en allmän politisk debatt. Urvalet har i det inledande avsnittet präglats av samtida publicering och av nordisk kontext. Studierna vilka undersöker jämställdhetsbegreppet i den allmänna politiska debatten har därtill valts ut efter identifiering av ofta citerade forskare på forskningsfältet (Rönblom och Tollin). I nästkommande avsnitt (2.2) presenteras ett urval av studier om två jämställdhetsproblem vilka accentueras i min studies empiriska material: pojkars lägre skolprestationer och sexuella trakasserier i skolmiljö. Urvalet har även här syftat till att presentera samtida nordiska studier av ofta citerade forskare. I kapitlets tredje avsnitt (2.3) presenteras nordiska studier om synen på barn i skolverksamhet eftersom sådana framställningar aktualiseras i min studies empiriska material. Forskningen som presenteras i avsnitt 2.2 och 2.3 har valts ut och kopplats till studien utifrån en reflexiv forskningsprocess vari jag har utgått ifrån den empiri som jag har samlat in (jmf Löf 2011). Forskning vilken utförts på uppdrag av skolmyndigheterna har exkluderats från presentationen av tidigare forskning eftersom jag har ämnat visa en tydlig avgränsning mot studiens empiriska material.

2.1 Tolkningar av jämställdhetsbegreppet

Min studie utgår ifrån antagandet att det finns variationer i hur man föreställer sig ett jämställt samhälle. Flera diskursanalytiska studier har visat att jämställdhetsbegreppet tillmäts varierande innehåll i nordisk utbildningspolicy. I en historisk genomlysning visar Forbes, Öhrn och Weiner (2011) att jämställdhetsbegreppet i utbildningssammanhang har förändrats över tid. Exempelvis betonades förändringsarbete av könsroller på 1970-talet medan könsskillnader, biologism och kompensatoriska åtgärder utmärkte 1990-talet. I samtida skolpolitiska samtal placeras pojkars lägre skolprestationer i centrum. Sedan 1969 då jämställdhetsbegreppet skrevs in i grundskolans läroplan för första gången har det funnits en bestående övertygelse om att arbeta för jämställdhet i skolverksamhet. Forbes, Öhrn och Weiner (2011) menar emellertid att jämställdhetsbegreppets privilegierade position har försvagats på 2000-talet. Forskarna menar att jämställdhetsbegreppets ställning är hotat av ett generellt tal om ojämlikhet under begrepp såsom intersektionalitet och likabehandling. Utvecklingen har exempelvis resulterat i 2009 års nedläggning av Jämställdhetsombudsmannen för att sammanfoga alla typer av diskriminering under Diskrimineringsombudsmannen. År 2018, efter publiceringen av Forbes, Öhrn och Weiners analys, inrättades en enskild myndighet för jämställdhetsfrågor (Jämställdhetsmyndigheten) vilket kan tolkas som att jämställdhetsfrågan särställning har återetablerats.

Arnesen, Lahelma och Öhrn (2008) och Lahelma (2014) anser att den samtida utbildningspolitiska jämställdhetsdebatten domineras av en diskurs vilken framställer pojkar som skolans förlorare. Arnesen, Lahelma och Öhrn (2008) menar att diskursen är ett resultat av införandet av nationella och internationella standardiserade test vilka följer på nyliberal politik vari mätbarhet, standardisering och konkurrens betonas. Resultaten är rutinemässigt kategoriserade utefter kön och mer sällan betonas socioekonomisk status, etnicitet eller invandrabakgrund eftersom dessa kategorier betraktas som mer känsliga i nordisk kontext. Arnesen, Lahelma och Öhrn (2008) menar att detta leder till att komplexiteten inom könskategorierna nonchaleras i den samhälleliga debatten. Diskursen leder till en överbetoning på kön till nackdel för andra strukturella faktorer med stor påverkan på skolresultat. Lahelma (2014) menar också att pojkdiskursen medför en föreställning om flickor och pojkar som väldigt olika samt att skillnader i skolresultat betraktas som det enda könsrelaterade problemet som skolan bör arbeta med. Forskarna menar att diskursens framväxt markerar en förändring

mot tidigare jämställdhetsdiskurser vilka främst betonat flickors könstypiska beteenden (Arnesen, Lahelma och Öhrn 2008; Lahelma 2014).

Tollin (2011) och Rönnblom (2005, 2008, 2011; Rönnblom & Hudson 2007) har undersökt hur jämställdhetsbegreppet artikulerats i historisk och samtida svensk politisk debatt. Forskarna anser att jämställdhetsbegreppets innehåll är påverkat av nyliberal politik. Tollin menar i avhandlingen *Sida vid sida* (2011) att den jämställdhetspolitiska debatten mellan 1971–2006 har exploaterats av en nyliberal politik vari individuella rättigheter, managementmodeller och individuell lönesättning har betonats. Tollin visar att intresset för jämställdhetspolitiken expanderade efter särskiljning mellan klasspolitiska åtgärder (jämlighet) och könspolitiska åtgärder (jämställdhet). Tollin menar att särskiljningen försköt politikens möjligheter att argumentera för en bredare samhällsomvändning eftersom jämställdhetsbegreppets innehåll individualiserades i uppdelningen. Exempelvis framställer den samtida jämställdhetspolitiken kvinnors lägre representation på statusbringande positioner som ett jämställdhetsproblem medan arbetslivets hierarkiska struktur inte problematiseras. På liknande sätt beaktas diskriminering i jämställdhetspolitiken medan nedvärdering av kvinnlig arbetskraft sällan diskuteras.

I flera analyser av nationella och regionala policydokument påvisar Rönnblom (2005, 2008, 2011; Rönnblom & Hudson 2007) att jämställdhetsbegreppet riskerar att avpolitiserats genom nyliberala tolkningar av begreppet. En studie hävdar att jämställdhetsbegreppet är påverkat av nyliberala former av styrning, vilket resulterar i ett avpolitiserat jämställdhetsarbete i form av checklistor, kartläggningar, utvärderingar och metodverktyg (Rönnblom 2011). En annan studie påvisar att jämställdhet artikuleras i termer av antal, komplettering och balans (Rönnblom 2008). Rönnblom (2008) menar att bristen på maktkonflikt i framställningen av jämställdhetsbegreppet resulterar i att begreppet inte har möjlighet att åstadkomma några större samhälleliga förändringar. Ytterligare två studier visar att jämställdhetspolitik framställs som en integration av kvinnor (Rönnblom & Hudson 2007; Rönnblom 2005). Kvinnorna presenteras som ett problem i den regionala politiken och som avvikande från en manlig norm. Studierna visar att kvinnor framställs, tillsammans med unga, invandrare och samer, som homogena grupper i behov av stöd för att kunna bidra till regionens ekonomiska utveckling.

2.2 Könsskillnader i skolprestationer och sexuella trakasserier i skolan

I mitt empiriska material framställer skolaktörerna pojkars lägre skolprestationer och flickors utsatthet för sexuella trakasserier som skolans främsta jämställdhetsproblem. Utifrån en reflexiv forskningsansats (jmf. Löf 2011) sökte jag därmed efter forskningsstudier vilka behandlar dessa områden. Kunskapsöversikter (Weiner & Öhrn 2009a, 2009b, 2017; Öhrn 2018; Åhslund 2018) och ofta citerade svenska forskare (t.ex. Öhrn, Nordberg, Wernersson, Holm) guidar framställningen av forskning om pojkars lägre skolprestationer. I urvalet av studier vilka behandlar sexuella trakasserier i skolmiljö fanns inga kunskapsöversikter att tillgå. Här låter jag istället några ofta citerade nordiska forskare guida presentationen (t.ex. Lahelma, Gilliander Gådin, Odenbring). Avsnittet gör inget anspråk på att teckna en fullständig bild av nordisk forskning på området utan syftar snarare till att lyfta fram några vanligt förekommande teman.

Flera nyligen publicerade kunskapsöversikter visar att forskningsfältet kön och utbildning sedan 1990-talet framförallt undersöker pojkars lägre skolprestationer (Weiner & Öhrn 2009a, 2009b, 2017; Öhrn 2018). Detta väl undersökta problem har framförallt förklarats av pojkars iscensättande av en viss typ av maskulinitet vilken inte passar i en skolkontext (Nordberg & Saar 2016; Öhrn 2018; Åhslund 2018). Med inspiration från sociologen Paul Willis (1977), pedagogen Máirtín Mac an Ghail (1994) och mansforskaren R. W. Connell (2000) har skolpojkar på forskningsfältet framställts som ointresserade, avståndstagande och tvingade att delta i en maskulin kultur vari styrka och tävling tillmäts stor betydelse (Nordberg & Saar 2016; Åhslund 2018). Jonsson (2014) menar att förklaringen har blivit ett dominerande narrativ vilket påverkar såväl forskningen, den politiska debatten samt den praktiska skolverksamheten.

Nyligen publicerad nordisk forskning i utbildningssociologi, genusvetenskap och pedagogik nyanserar dock denna förståelse av pojkars skolprestationer (Åhslund 2018). Nordberg och Saar (2016) och Lyng (2009) kritiserar studier vilka söker skillnader mellan flickor och pojkar som homogena kategorier och uppmanar till uppmärksamhet om skillnader även inom flick- och pojkgrupper. Lyng (2009) visar i en etnografisk studie att avståndstagande från skolarbete inte är något som enbart iscensätts av pojkar eller bör tolkas som ett tecken på en viss typ av maskulinitet. Asp-Onsjö (2014), Asp-Onsjö och Öhrn (2015) och Gustafsson (2014) påvisar i etnografiska studier att pojkar nyttjar flera olika strategier för att hantera den konflikt som uppstår mellan kamraternas och skolans krav. Avståndstagande från feminint kodade

handlingsmönster såsom ihärdigt pluggande utgjorde i de studerande elevgrupperna ett av flera möjliga alternativ. Andra strategier utgjordes av att genom social skicklighet positionera sig som självklara i kamratgruppen för att därefter kunna ägna sig åt skolarbete utan repressalier (Asp-Onsjö 2014; Asp-Onsjö & Öhrn 2015). Denna strategi var främst tillgänglig för medelklasspojkar utan invandrarbakgrund. Gustafsson (2014) visar i sin studie hur pojkar med invandrarbakgrund försvarade sitt engagemang i skolarbete med hjälp av årskurs- och könsöverskridande vänskapsrelationer.

Studier visar att pojkars iscensättande av maskulinitet varierar och är beroende av det specifika sociala sammanhanget. Exempelvis kunde en grupp populära pojkar i Nordbergs och Saars (2016) etnografiska studie delta engagerat i undervisningen när en öppen diskussion premierades medan de tenderade att ta avstånd när deras lärare efterfrågade svar på kunskapsfrågor. Lyng (2009) och Jonsson (2014) menar att pojkars avståndstagande från skolarbete förstärks i ett otryggt klassrumsklimat. Avståndstagande kan i forskarnas mening betraktas som ett självbevarande beteende snarare än som en del av en maskulin motståndskultur. Nyström (2012) och Holm och Öhrn (2014) visar att vissa sociala sammanhang ger upphov till en begåvningskultur snarare än till en allmänt spridd antipluggkultur. Begåvningskulturen utmärks i Holms och Öhrns etnografiska studie av en åtskillnad mellan vad som framställs som skolkunskap och verklig kunskap. Bland de högrepresterande pojkarna i Nyströms avhandling utmärks begåvningskulturen av att utbildningsprestationer värderades i relation till grad av ansträngning. En underprestation kunde på så sätt framställas som ett resultat av en avslappnad inställning till skolarbete istället för att uppfattas som ett mått på begåvning.

Sexuella trakasserier i skolmiljö har i nordisk kontext främst undersökts med kvalitativa studier. Några få kvantitativa enkätundersökningar har dock utförts för att kartlägga förekomsten av sexuella trakasserier i svenska skolor. De senaste svenska nationella kartläggningarna med slumpmässiga urval utfördes i början av 2000-talet. Holm, Osbeck och Wernersson (2003) visar att 23% av flickorna och 15% av pojkarna i årskurs fem, årskurs åtta och gymnasiets år två har utsatts för sexuella trakasserier i skolmiljö. Studien visar att det är vanligare med verbala (14%) än fysiska (10%) sexuella trakasserier. Menckels och Witkowskas (2005) studie visade att mer än 50% av högstadies flickor hade utsatts för något av följande verbala sexuella trakasserier under det senaste skolåret: sexuellt anspelade konversationer, utseendevärderingslistor och sexistiska kommentarer. Vanligaste fysiska

trakasserierna vilka flickorna hade blivit utsatta för var oönskad sexuell beröring (41%) och att bli dragen i kläderna (32%).

Flera forskare vilka undersökt sexuella trakasserier i skolmiljö med kvalitativa metoder menar att problemet normaliseras och trivialiseras av såväl elever som skolpersonal (Gilliander Gådin & Wittkowska 2005; Gilliander Gådin 2012; Ahlgren, Gilliander Gådin & Weiner 2013; Gilliander Gådin & Stein 2017). Normaliseringen orsakas av flera faktorer enligt forskarna. Exempelvis individualiseras problemet hellre än att se till strukturella och skolkulturella faktorer. På skolorna figurerar också antaganden om pojkars relativt lägre mognad samt en heterosexuell romantisk diskurs vilken framställer sexuella trakasserier som en del av tonårens parningsdans. Flera forskare menar att framförallt pojkars muntliga sexuella trakasserier förpassas till skämt och något som bara är på skoj (Eliasson 2007; Odenbring & Johansson 2020; Lahelma 2002; Ahlgren, Gilliander Gådin & Weiner 2013).

Flera studier lyfter fram iscensättandet av en hegemonisk maskulinitet som en av orsakerna till förekomsten av sexuella trakasserier (Lahelma 2002; Eliasson 2007; Gilliander Gådin 2012). Eliasson (2007) menar att muntliga sexuella trakasserier utgör en kulturell resurs som pojkar kan nyttja för att framställa sig själva som maskulina och maktfulla. De pojkar som inte vill eller kan delta i det sexuella språkbruket anses vara omanliga och tilldelas lägre social status. Flera forskare menar att sexuella trakasserier i skolmiljö är att betrakta som en konsekvens av att samhällets asymmetriska maktordning även figurerar i skolan (Lahelma 2002; Wittkowska 2005; Gilliander Gådin & Stein 2017). Med en grundläggande genusteoretisk utgångspunkt hävdar forskarna att det inte är förvånande att problemet är utbreddt samt att flickor i högre utsträckning är utsatta och pojkar i högre utsträckning är de som utsätter andra för sexuella trakasserier.

2.3 Barn som tillblivande och varande

I min analys framkommer flera olika synsätt på kategorin barn. Jag sökte därför forskning som undersöker diskursiva framställningar av barn för att kunna problematisera dessa synsätt. Barndomssociologer har sedan slutet av 1980-talet synliggjort och problematiserat synen på barn med hjälp av tankefigurerna 'barn som tillblivande' (becoming) och 'barn som varande' (being) (Trondman 2013; Kampmann 2008). Synen på barn som tillblivande utmärks av en förståelse av barn som ofullständiga individer i en utvecklingsprocess (Qvortrup 2005).

Tankefiguren barn som varande betraktar i kontrast barn som redan kompetenta sociala aktörer i sin egen rätt (Qvortrup 2005). Nedan presenteras fyra nordiska studier vilka inspirerats av barndomssociologins tankefigurer i undersökningar om barnsyn i skolverksamhet.

Utifrån en analys av samtida utbildningspolitik menar Stoltz (2009) att barn framställs som framtida arbetskraft i en diskurs vilken är starkt påverkad av innovation och tillväxt. Skolan ska skapa anställningsbara och socialt välanpassade vuxna vilka ska bidra till samhället. I en sociohistorisk diskursanalys av skolväsendet visar Dahlberg och Lenz Taguchi (2015) att barn vanligen har framställts som kultur- och kunskapsåterskapare. Denna barnsyn accentuerar socialisationsprocessen varigenom barnet ska tillgodoses den samhällsgemensamma kulturen och kunskapen som läraren besitter. Dahlberg och Lenz Taguchi menar att denna barnsyn passiviserar barnet och negligerar barnets egna bidrag till kultur- och kunskapsskapande.

I kontrast till analyserna ovan menar Brembeck, Johansson och Kampmann (2008) i antologin *Beyond the Competent Child* att diskursen om det kompetenta barnet sedan 1990-talet är väletablerad i de nordiska välfärdsstaterna. Utvecklingen av barnsynen härstammar, i Kampmanns (2008) mening, från en utpräglad individualisering av barn i barnomsorg och skola. Framväxten av det kompetenta barnet främjades också av implementeringen av Barnkonventionen, vilken argumenterar för barnets rätt till deltagande, att framföra egna åsikter och delta i beslutsfattande (Kampmann 2008). Accentueringen av barnets individualitet och kompetens tilldelar barnet ett starkare aktörskap men den medför också, enligt Kampmann (2008), ett ansvar och krav på självreglerande av oönskade beteenden.

Löf visar i avhandlingen *Med livet på schemat* (2011) att varierande framställningar av barn förekommer i samtalet om skolans sociala uppdrag. Dominerande är en framställning av barn som utsatta och marginaliserade inom en diskurs om en riskfylld barndom. Talet om skolans sociala uppdrag framställer dock inte barn som enbart passiva offer då undervisningen har som ambition att ge barnen förmågan att själva hantera samhällets risker. Med detta aktörskap medföljer en syn på barn som otillräckliga och bristfälliga och ett för barnen individualiserat ansvar att hantera uppkomna problem. I nära anslutning till synen på barn som otillräckliga återfinns i Löfs mening ett mer långsiktigt perspektiv i vilket barnen betraktas som tillblivande. Skolan syftar till att ”fostra barn till framtida medborgare som förmår ta plats i samhället, vågar stå emot gruppträck, klarar av att leva och resonera jämställt och demokratiskt” (s. 177).

2.4 Avslutande tankar om forskningsfältet

Forskning om jämställdhetsbegreppets betydelse och användning i såväl utbildningssammanhang som i generell politisk debatt har visat att begreppet tilldelas ett historiskt föränderligt innehåll. Eftersom diskurser förändras är det motiverat att kontinuerligt undersöka och problematisera framställningar av jämställdhetsbegreppet i det offentliga samtalet, vilket denna studie syftar till att göra. En stor mängd etnografisk skolforskning har vidare intresserat sig för skolverksamhetens jämställdhetsproblem. Jag anser att detta talar för valet av det skolpolitiska samtalet som ett informationsrikt fält för undersökning av jämställdhetsbegreppet. Framställningen av barn i skolpolicy som tillblivande, vilka ska tillgodose samhällsgemensamma kunskaper och värden såsom jämställdhet, motiverar också valet av det skolpolitiska samtalet för min undersökning.

3 Teoretisk referensram

I följande kapitel presenterar jag min studiens teoretiska referensram. Kapitlet inleds med en genomgång av uppsatsens socialkonstruktionistiska ansats och poststrukturalistiska språkfilosofi. Därefter följer en presentation av min studies diskursteoretiska ramverk, vilket följer på Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes arbeten. Kapitlet avslutas med en diskussion om hur jag förhåller mig till feministisk forskning samt hur jag ämnar behandla könskategorier i analysen.

3.1 Socialkonstruktionism och poststrukturalistisk språkfilosofi

I enlighet med en socialkonstruktionistisk ansats menar jag att "[a]ll kunskap är socialt konstruerad och kan därför aldrig avspegla en entydig verklighet därute" (Börjesson & Palmblad 2007, s. 9). Forskare kan, liksom människor i allmänhet, enbart tänka genom diskursiva raster. Forskare bör därför lämna undersökningar om essens och sanning därhän och istället studera olika sätt att förstå, uppfatta och förklara sociala fenomen. Burr (2015, s. 2–5) menar att följande fyra antaganden är karakteristiska för socialkonstruktionistisk ontologi:

1. Perspektivet motsätter sig positivism och intar ett kritiskt förhållningssätt gentemot objektiv och universell kunskap.
2. All kunskap, och därmed även vetenskaplig sådan, är historiskt och kulturellt betingad.
3. Kunskap, eller vad som vid ett givet tillfälle betraktas som sanning, skapas i social interaktion mellan människor.
4. Vår historiskt och kulturellt specifika kunskapsförståelse skapar förutsättningar för sociala handlingar.

Min socialkonstruktionistiska ansats förnekar inte existensen av en materiell verklighet men problematiserar huruvida den materiella verkligheten objektivt kan studeras. Likt Laclau och Mouffe menar jag att den materiella verkligheten existerar men görs meningsfull först inom diskurser:

”What is denied is not that such [material] objects exist externally to thought, but the rather different assertion that they could constitute themselves as objects outside any discursive condition of emergence.” (Laclau & Mouffe 2001, s. 108).

I min studie lägger jag tonvikt vid språket, vilket jag tolkar i enlighet med poststrukturalistisk språkfilosofi. Poststrukturalistisk språkfilosofi utvecklades utefter kritik mot en strukturalistisk syn på språket. Strukturalistisk språkfilosofi bygger på Ferdinand de Saussures påstående att förhållandet mellan språk och verklighet, tecken och ting, är arbiträrt eller godtyckligt (Burr 2015; Winther Jørgensen & Phillips 2000). Genom social praktik tilldelas världen betydelse; sociala processer förbinder bestämda ting med bestämda tecken. De språkliga tecknen får sin betydelse i relation till andra tecken. Ett teckens mening återfinns inte inneboende i tecknet själv utan i dess skillnad gentemot andra tecken (Burr 2015; Winther Jørgensen & Phillips 2000). Saussures särskilde två nivåer i språket: 'langue' och 'parole' (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Langue refererar till den stabila betydelsestrukturen av relationella tecken och parole är beteckningen för vardagligt tal, vilket ständigt förhåller sig till den strukturella nivån av språket. Eftersom vardagstal är instabilt och oregelbundet ansåg Saussure det ointressant för forskning och strukturalister inriktade därmed sina studier på det strukturella nätet av tecken (Winther Jørgensen & Phillips 2000). I poststrukturalistisk språkfilosofi får tecknen fortfarande sin betydelse genom deras divergens till andra tecken, men den teoretiska utvecklingen motsätter sig slutgiltig fixering av betydelse: relationer tecken emellan kan se olika ut beroende på aktuellt sammanhang samt kan förändras över tid (Winther Jørgensen & Phillips 2000; Burr 2015; Alvesson & Sköldberg 2017). Poststrukturalistisk språkfilosofi upphäver även den skarpa distinktionen mellan langue och parole. Poststrukturalistisk forskning accentuerar vardagligt tal (parole) eftersom teorin menar att det vardagliga talet ständigt reproducerar, förändrar och nyskapar strukturen (Winther Jørgensen & Phillips 2000). I enlighet med poststrukturalistisk språkfilosofi undersöker jag således i min studie det vardagliga språket, vilket förekommer i det skolpolitiska samtalet, som en domän för variabilitet, potentiell konflikt och maktrelationer.

3.2 Diskursanalys som teori

Laclaus och Mouffes diskursteori lämpar sig väl för undersökning av samhälleliga diskurser (Bergström & Ekström 2018, s. 290). I min studie använder jag mig därför av diskursteoretiska begrepp för att undersöka hur jämställdhetsbegreppet och skolans jämställdhetsuppdrag artikuleras av politiska aktörer och skolmyndigheter.

Diskursteorin innefattar en rad olika begrepp där det mest centrala är diskurs. Laclau och Mouffe definierar begreppet diskurs på följande sätt: ”the structured totality resulting from the articulatory practice” (2001 s. 105). Den strukturerade totaliteten, det vill säga den tillfälligt fixerade entydigheten i betydelsen av ett visst socialt fenomen, är resultatet av aktörers individuella och kollektiva artikulationer. Artikulation refererar till den praktik, de uttalanden eller utsagor (Foucault 1981), genom vilken band knyts mellan olika tecken i diskursen (Laclau & Mouffe 2001). Laclau och Mouffe särskiljer mellan olika typer av tecken genom att undersöka tecknets betydelse och ställning inom diskursen. Moment utgör de tecken som artikulerats till positioner inom diskursen och därmed delgivits en bestämd betydelse. Element utgör de mångtydiga tecken vars betydelse inte har kunnat fixeras inom en specifik diskurs. Nodalpunkter och flytande signifikanter utgör tecken av speciell betydelse för processen genom vilken en diskurs konstrueras (Winther Jørgensen & Phillips 2000; Laclau & Mouffe 2001). En nodalpunkt utgör en kristalliseringspunkt i den enskilda diskursen; ett tecken gentemot flera andra tecken får sin betydelse. Flytande signifikanter hänvisar till mångtydiga tecken som flera olika diskurser tävlar om att knyta till en viss betydelse.

Identitetsformationer och gruppbildningar formas också utefter diskursiv logik (Laclau & Mouffe 2001). Enligt teorin har människor ingen inneboende essens utan deras identitet ges innehåll via identifiering med specifika subjektpositioner. Individer interPELLERAS till subjektpositioner vilket innebär att en mer eller mindre frivillig identifieringsprocess placerar människor i specifika kategorier i rådande diskurser. Subjekten är ofta överdeterminerade, vilket innebär att subjektet intar flertalet motstridiga kategorier samtidigt (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Mästersignifikanter, identitetsformationens nodalpunkter, sammankopplar relaterade attribut i ekvivalenskedjor (Laclau & Mouffe 2001). Gruppkonstruktioner konstrueras på samma sätt som subjektpositioner. Gruppen skapas i den stund som den uttalas och möjligheterna för alternativ identifiering reduceras.

Diskurser är konstruerade som försök att dominera och skapa entydighet i relation till det diskursiva fältet (Laclau & Mouffe 2001). Det diskursiva fältet betecknar en reservoar av betydelser som inte platsar i den avgränsade diskursen och som ignoreras för att skapa entydighet (Wreder 2007; Winther Jørgensen & Phillips 2000). Diskursiv dominans och diskursiv konflikt är viktiga aspekter inom diskursteorin och betecknas med begreppen hegemoni och antagonism. En hegemonisk diskurs är en diskurs som vid ett givet tillfälle dominerar och därmed tillåts definiera verkligheten (Thörn 2007). Hegemoni som analytiskt begrepp anser Laclau och Mouffe vara väl lämpat för att undersöka de förhandlingsprocesser vari betydelsekonsensus och objektivitet uppnås. Objektivitet refererar här till naturaliserade självklara diskurser, vilka sällan utsätts för ifrågasättande (Wreder 2007; Winter Jørgensen & Phillips 2000). Antagonism är begreppet för diskursiv konflikt, vilket uppstår när olika identiteter, gruppbildningar eller sätt att förstå samhället stöter ihop (Winter Jørgensen & Phillips 2000). Laclau och Mouffe betraktar antagonismen som ett bevis för att samhället omöjligt bör betraktas som en stabil totalitet eller objektiv superstruktur: antagonism ”constitute the limits of society, the latter’s impossibility of fully constituting itself” (2001, s. 125).

Det är här värt att notera att jag i min studie nyttjar Michel Foucaults maktbegrepp, vilket ofta sammanförs med diskursteori (Tollin 2011; Winther Jørgensen & Phillips 2000; Wreder 2007). Foucault betraktar makt som ”något man utövar snarare än besitter” (Foucault 2003, s. 32). Diskursiv makt både definierar och producerar världen. Makten frambringar det sociala, våra grupptillhörigheter, våra identiteter, och det som, vid ett givet tillfälle, betraktas som kunskap och sanning (Thörn 2007, s. 70–71). Enligt Foucault (1981) kan diskursens makt identifieras genom diskursens tre utestängningsprocedurer: det förbjudna talet, utstötning av det avvikande samt strävan efter sanning. Diskurser och deras inbyggda utestängningsprocedurer vilar ofta på en institutionell grund och påverkar och begränsar människors tal, handlingar och tankar: ”[w]e know quite well that we do not have the right to say everything, that we cannot speak of just anything” (Foucault 1981, s. 52). Diskurser agerar inte bara ett ramverk för människors dagliga upplevelser av det egna handlandet, tänkandet och talandet, utan utgör också ett medel för social kontroll (Burr 2015). Exempelvis kan definitioner av flickor och pojkar som olika eller bärandes på specifika egenskaper, producera kunskap vilken legitimerar en ojämlik ordning mellan dessa grupper. Diskursers makt, eller sociala kontroll, är delvis dold för individen. Maktens synlighet bleknar nämligen när diskurser börjar uppfattas som objektiva och sanningsenliga (Foucault 1981; Winter Jørgensen & Phillips 2000; Burr 2015). Eftersom

språket i min studie antas skapa verkligheten betraktas själva språkanvändningen, med dess anspråk på sanning, som en maktutövning.

3.3 Problematisering av socialkonstruktionistisk ansats och diskursteori

Socialkonstruktionistiska ansatser och diskursanalytisk teori har kritiserats för att förneka existensen av en verklighet bortanför språkliga konstruktioner. Alvesson och Sköldberg (2017) menar att alltför rigorösa tillämpningar av en socialkonstruktionistisk ansats riskerar att resultera i lingvistisk reduktionism utifrån vilken meningsfull empirisk forskning är svår att bedriva. Som tidigare anförts förnekar jag inte existensen av en materiell verklighet men motsätter mig forskningens möjlighet att objektivt studera den materiella verkligheten. Min socialkonstruktionistiska ansats undviker således att reduceras till lingvistisk reduktionism vari allt konstitueras av språket. Ansatsen medför ändå att studien måste motiveras och presenteras på ett annat sätt än positivistiskt informerad forskning.

Att forska utifrån en socialkonstruktionistisk ansats medför att studiens slutsatser inte kan presenteras som sanningar eller objektiva framställningar. Forskningsresultat utgör enbart forskarens konstruktioner av verkligheten, vilka inte kan särbehandlas i relation till andra typer av utsagor. Ansatsens grundvalar kan därmed kritiseras för att nedvärdera betydelsen av vetenskaplig forskning (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Även om perspektivet inte möjliggör för att argumentera att vetenskaplig kunskap är mer sanningsenlig än annan kunskap så menar Winther Jørgensen & Phillips (2000) att forskningen kan uppnå en viss särställning eftersom den bedöms efter tydliga inomdiskursiva regler. Den vetenskapliga diskursens konkreta regler möjliggör för bedömning av ett forskningsprojekts värde. Inom den vetenskapliga diskursen så har alla utsagor inte samma värde (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Av denna anledning är det av yttersta vikt i socialkonstruktionistiska studier att detaljrikt presentera teoretiska och metodologiska överväganden samt att presentera och motivera analytiska tolkningar av empiriskt material.

Kritiker har vidare poängterat att bristen på sanningsanspråk och värderande element i socialkonstruktionistisk forskning riskerar en moralrelativistisk hållning. Winther Jørgensen och Phillips (2000) och Burr (2015) menar dock att socialkonstruktionistiska forskare, liksom människor i allmänhet, besitter rätten att intervensera i den demokratiska debatten för att främja sina egna övertygelser om ett bättre samhälle. Övertygelsen om verklighetens mångtydighet

och utsagors jämlika värde begränsar inte möjligheten för forskare att framföra sitt perspektiv utan enbart möjligheten att framföra detta perspektiv som en överlägsen sanning. Mot denna bakgrund hävdar jag att det är möjligt att bedriva samhällskritisk forskning utifrån ett socialkonstruktionistisk perspektiv.

3.4 Analys av tillblivelse av kön

I studier om jämställdhetspolitiska ämnen är det vanligt att utgå från feministiska teorier vilka förutsätter en viss maktbalans mellan kvinnor och män (Tollin 2011). Diskursanalytikern och statsvetaren Tollin (2011) framför att det finns risker med att på förhand förutsätta att ett ämnesområde organiseras kring eller primärt består i en kamp om kön. Även om kön senare visar sig vara en central kategori i analysen bör forskare eftersträva en viss analytisk distans mellan etablerade feministiska förgivettaganden och det empiriska materialet. Tollin (2011) förespråkar, i likhet med poststrukturalistisen Judith Butler (2007), att forskare ska undersöka tillblivelsen av olika köns kategorier i studiens specifika sociala och historiska kontext. Butler (2007) menar att köns kategorier saknar essens och produceras av rådande diskurser. Detta innebär att det inte bara finns en könsskillnad mellan kvinnor som grupp och män som grupp utan många och föränderliga skillnader. När tillblivelsen av dessa grupper sätts i centrum främjas en öppenhet för mångtydiga framställningar av kvinnor, män, flickor och pojkar. I min analys har jag inspirerats av Butlers tankar att accentuera köns kategoriernas tillblivelse. I analysen undersöks hur kategorier såsom flickor och pojkar tillskrivs innehåll och används i framställningarna av skolans jämställdhetsuppdrag. Köns kategorierna behandlas vidare inte på förhand som mer betydelsefulla än andra subjektspositioner som skapas i mitt empiriska material.

4 Metod

I följande kapitel matchas studiens diskursteoretiska ramverk med en diskursteoretisk metod. Jag presenterar därtill studiens empiriska material samt de överväganden som ledde fram till det slutgiltiga urvalet. I kapitlet beskrivs den praktiska tillämpningen av den diskursteoretiska metoden. Jag för vidare ett resonemang om hur kvalitén av diskursteoretiska studier bör bedömas. Kapitlet avslutas med en kortare reflektion över studiens etiska aspekter.

4.1 Diskursteori som metod

Valet av ett diskursteoretiskt analytiskt ramverk implicerar en diskursteoretisk metod. Diskursteorins tonvikt på språkets betydelse och verkningar kan inte särskiljas från dess metodologiska tillämpning (Winter Jørgensen & Phillips 2000). Winter Jørgensen och Phillips talar om diskursanalyser som paketlösningar vilka innefattar filosofiska premisser, teoretiska modeller, metodologiska riktlinjer och tekniker för språklig analys (2000, s. 10). Val av insamlingsmetod och empiriskt material vid en diskursanalytisk studie följer inte metodlitteraturens traditionella ordning där studieområdet först identifieras och metodologiska val följer därefter (Börjesson & Palmblad 2007). Diskursanalysen ingår snarare i en process vari vetenskapsteoretiska frågor, metod och analytiskt arbete av empiri behandlas integrerat. I denna studie har således diskursteorin trätt in tidigt i projektet och väglett såväl utformandet av syfte och frågeställningar som urval av empiri och analys av empiriskt material.

Diskursteorins upphovspersoner Laclau och Mouffe presenterar inte en metodologisk tillämpning av teorin. Publikationen *Hegemoni and the Socialist Strategy* (2001), vari diskursteorins grundvalar framställs, syftade främst till att vidareutveckla marxistisk teori. Flera diskursivt orienterade forskare menar dock att teorin via dess omfattande begreppsapparat kan omformuleras till ett metodologiskt verktyg för konkreta undersökningar (Wreder 2007; Winter Jørgensen & Phillips 2000; Bergström & Ekström 2018). Jag bestämde mig för att vidareutveckla Wreders (2007, s. 36) diskursteoretiska analysmodell för att analysera mitt empiriska material. Analysmodellen har främst använts för att vägleda analysarbetet varför analyspresentationen i uppsatsens femte kapitel delvis följer en annan form. Min analysmodell omfattar följande fyra delar:

1. Identifiera de tecken i aktörernas utsagor som diskurser centreras kring.
2. Beskriva de diskurser som framträder genom att lokalisera nodalpunkter och flytande signifikanter samt undersöka hur moment och element länkas till dessa.
3. Beskriva de subjektpositioner som framträder i de rådande diskurserna.
4. Undersöka diskursernas inkluderande och exkluderande verkningar. Vad ryms i diskurserna och vad stängs därmed ute? Vilka konsekvenser får detta?

Diskursteorins principiella poäng att diskurser aldrig är helt stabila och ensamrådande kan vidare omvandlas till ett metodologiskt råd vilket förespråkar att forskare ska försöka lokalisera mångtydigheten och konfliktlinjerna i det material som analyseras (Winter Jørgensen &

Phillips 2000). I studien betraktar jag i enlighet med detta råd samtalet om skolans jämställdhetsuppdrag som ett diskursivt fält (Laclau & Mouffe 2001), där begrepp, problemformuleringar och lösningar kan anropas för att förstärka eller motarbeta olika verklighetsbeskrivningar. Jämställdhetsbegreppet betraktar jag som en flytande signifikant vilken tillskrivs ett mångtydigt innehåll. De begrepp och formuleringar som tillskrivs jämställdhetsbegreppet benämns tecken vilka antingen kan anta en relativt fast (moment) eller mer omväxlande position (element) i relation till den aktuella diskursen.

I analysen har jag beaktat Butlers (2007) och Tollins (2011) kritik mot feministiska förgivettaganden om kön genom att undersöka tillblivelsen av köns kategorier snarare än att förutsätta dessa kategoriers stora betydelse. Köns kategorierna flickor och pojkar och andra framträdande kategorier såsom barn betraktar jag som subjektpositioner och gruppformationer vilka blir till i aktörernas artikuleringar. Jag undersöker sedan hur dessa subjektpositioner och gruppformationer används av skolaktörerna för att argumentera för olika typer av jämställdhetsåtgärder. Jag har vidare undersökt huruvida olika framställningar av subjektpositioner och gruppformationer får olika konsekvenser.

Det är vanligt att i diskursanalytiska studier nyttja textanalytiska instrument som exempelvis Norman Faircloughs modalitet, som rör graden av visshet som texten kommunicerar till läsaren (jmf Sahlin 2020; Davidsson 2010). Denna typ av teknik har jag valt bort eftersom min studies frågeställningar främst är inriktade på de större diskurser vilka jag menar återfinns i utsagornas innehåll. Ingående analys av textens utformning bedömde jag som mindre relevant för att analysera skolaktörernas framställningar av skolans jämställdhetsuppdrag.

4.2 Empiriskt urval

Diskurser är analytiska avgränsningar vilket kräver att forskaren motiverar det sätt på vilket hen ämnar avgränsa och samla in manifestationer för en viss diskurs (Bergström & Ekström 2018, s. 288). Därför följer nu ett längre resonemang om de urvalskriterier som tillämpats för att identifiera texter som enligt min mening visar på den samtida jämställdhetsdiskurs som återfinns i det offentliga samtalet om skolans jämställdhetsuppdrag.

Inledningsvis ville jag undersöka hur skolaktörer på flera olika nivåer framställer skolans jämställdhetsuppdrag. Jag undersökte möjligheterna att göra ett tvärsnitt och jämföra

framställningar av aktörer på olika nivåer: rikspolitisk nivå, myndighetsnivå, kommunalnivå och lokal skolnivå (jmf Löf 2011). Jag menar att det är relevant att undersöka hur rikspolitiska reformer omsätts av kommuner och hur framställningarna av jämställdhetsuppdraget sedan tolkas och tillämpas lokalt på individuella skolor. Denna undersökning fick dock överges på grund av brist på textmaterial vilket behandlar jämställdhetsuppdraget på kommunal och lokal skolnivå. Exempelvis presenterar Malmö Stad endast två generella och inte skolrelaterade broschyrer om kommunens arbete med jämställdhet och Region Skåne presenterar endast ett dokument med regionens politiska jämställdhetsmål. Studien fick därmed anta en undersökning av hur skolans jämställdhetsuppdrag artikuleras på rikspolitisk och myndighetsnivå.

På rikspolitisk och myndighetsnivå återfinns i kontrast en stor mängd textmaterial om skolans jämställdhetsuppdrag. Det blev därmed viktigt att göra meningsfulla avgränsningar. De första dokumenten som jag valde ut för analys var Skollagen (SFS 2010:800) och grundskolans läroplan som även inkluderar kursplaner (Lgr 11 2019). Dokumenten är grundläggande för skolans juridiska och normativa styrning och därmed anser jag att de visar på en viktig föreställning om hur jämställdhetsuppdraget förmedlas till svenska skolor.

Därefter ville jag addera ett mer dynamiskt element och eftersökte därför material vilket speglar hur skolans jämställdhetsuppdrag framställs i den samtida riksdagspolitiska debatten. Jag bestämde mig för att, likt de socialvetenskapliga forskarna Davidsson (2010) och Sahlin (2020), att betrakta motioner som textmaterial vilket visar på innehållet i det politiska samtalet. För att på ett systematiskt sätt avgränsa tematiskt och tidsmässigt relevanta motioner utgick jag från fyra betänkanden från Utbildningsutskottet. Betänkanden är skrivelser från ett utskott till riksdagen vari förslag till riksdagsbeslut gällande inkomna motioner motiveras. De fyra utvalda betänkandena innefattar inkomna motioner för tidsperioderna 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020 och 2020/2021. Under respektive period inkom 68, 82, 92 och 95 motioner varav totalt 75 jag bedömde tematiskt relatera till skolans jämställdhetsuppdrag (se bilaga för fullständig redovisning). Detta tematiska urval baserade jag på motionärernas omnämnande av jämställdhetsbegreppet eller flickor och pojkars skilda villkor i skolverksamhet. Det tidsmässiga urvalet av betänkandena motiveras av ambitionen att studien ska utgöra en analys av den samtida debatten om skolans jämställdhetsuppdrag. Analysen av jämställdhetsdiskursen som framträdde i det utvalda materialet upplevdes också mättat när det fjärde betänkandets motioner adderades. Därtill motiveras det tidsmässiga urvalet av en hypotes om att #metoo-

kampanjen hösten 2017 ledde till ett aktualiserande av jämställdhet i svensk utbildningspolitik på grund av att kampanjen uppmärksammade förekomsten av sexuella trakasserier på svenska skolor.

Skolmyndigheterna Skolverket och Skolinspektionen har i uppdrag att stödja respektive granska svensk skolverksamhet. Av denna anledning anser jag att textmaterial från respektive myndighet är av intresse för diskursiv analys av skolans jämställdhetsuppdrag. I min analys inkluderades ett totalurval av material från skolmyndigheterna inom följande ramar. Texterna ska behandla skolans demokratiska uppdrag samt ha publicerats efter den aktuella skollagen (SFS 2010:800) och påföljande läroplan (Lgr11 2019) trädde i kraft. Sökningen efter material breddades från skolans jämställdhetsuppdrag till skolans demokratiska uppdrag på grund av att sökningen på jämställdhetsbegreppet inte mynnade ut i ett material som jag upplevde som tillräckligt omfattande. I myndigheternas texter underordnas jämställdhetsuppdraget vidare den svenska skolans generella demokratiska uppdrag. Av denna anledning behandlas jämställdhetsuppdraget i många av de dokument och artiklar som belyser detta mer generella ämne. Textmaterialet utgörs av antologier, artiklar, broschyrer, rapporter och granskningar (se bilaga för fullständig redovisning). Materialet som valts ut finns tillgängligt på myndigheternas hemsidor vilka jag betraktar som respektive myndighets ansikte utåt. Av denna anledning har inte dold eller inofficiellt material eftersökts genom kontakt med respektive myndighet.

Sveriges Kommuner och Regioner (nedan benämnt ”SKR”) är en medlemsorganisation vars uppgift är att stödja och bidra till att utveckla kommuner och regioners verksamhet. Textmaterial från organisationen ansågs relevant i analysen med utgångspunkt i skolans kommunstyrning. Vid eftersökningen av textmaterial på organisationens hemsida noterades ett aktuellt projekt om maskulinitet och jämställd skola. Enligt SKR syftar materialet till att stödja svenska skolor i deras jämställdhetsarbete. Ett totalurval av textmaterial vilket organisationen placerat under rubriken jämställd skola valdes därefter ut för analys. Materialet innefattar broschyrer, artiklar och lärande exempel (se bilaga för fullständig redovisning). Av samma anledning som textmaterialet från skolmyndigheterna begränsades urvalet till text som publicerats på organisationens hemsida.

Det är möjligt att argumentera för att ett annat urval skulle kunna ha nyttjats för att analysera den jämställdhetsdiskurs som återfinns i det offentliga samtalet om skolans jämställdhetsuppdrag. Jämställdhet och skolans demokratiska uppdrag utgör aktuella ämnen

om vilka mycket text har producerats och urvalet i denna studie gör inte anspråk på att vara heltäckande. Därtill utgör media en viktig aktör i det offentliga samtalet om skolans uppdrag, vilket exempelvis aktualiserades genom #metoo-uppropan. Mediers innehåll och inflytande och olika aktörers medianvändning utgör ett intressant studieobjekt i forskning vilken intresserar sig för hur tankeströmmar och idéer sprids och konstitueras (Blomberg, Kroll, Lundström, & Swärd 2004; Andersson 2004). Medias tal och potentiella påverkan på jämställdhetsdiskursen i talet om skolans jämställdhetsuppdrag beaktas inte i denna studie i större utsträckning än att medierapportering vid ett antal tillfällen visar sig påverka politikernas och myndigheternas utsagor. Det är vidare möjligt att problematisera min jämförelse mellan olika typer av texter. Exempelvis kan diskussionselementet som återfinns i riksdagsmotionerna om skolans jämställdhetsuppdrag betraktas som svår att jämföra med den statiskhet som karakteriserar lagtext, läroplaner och kursplaner. I enlighet med uppsatsens diskursteoretiska ramverk menar jag dock att sådan jämförelse är möjlig. Inom denna teori rangordnas inte empiriskt textmaterial utan allt material förstås som representationer av möjliga språkliga konstruktioner (Börjesson & Palmblad 2007).

4.3 Tillvägagångssätt

I en diskursteoretisk studie består själva analysen av läsning som avancerar bortom aktivitetens vardagliga mening. Diskursanalytikern Tollin (2011) förmanar ett aktivt och varsamt textuellt arbete som med fördel kan växa fram genom omläsningar och revideringar av analytiskt fokus. I mitt analytiska arbete har jag inspirerats av tre diskursanalytikers arbetssätt (Thörn 2007; Davidsson 2010; Gee 2014).

Inledningsvis formulerade jag några enkla frågor att ställa till textmaterialet vilka skapade en förståelse för vad materialet handlar om. Valet att formulera frågor till materialet för att underlätta och organisera läsningen är inspirerat av Thörns (2007) diskursiva analys av en opinionskampanj om hemlösa kvinnor. Frågorna formulerades innan påbörjad läsning men modifierades sedan i takt med min ökade förståelse för mitt material och skapandet av en mer precis formulering av studiens syfte.

- Hur definieras/framställs jämställdhet? Hur förhåller sig jämställdhetsbegreppet till likabehandling/jämlikhet/mänskliga rättigheter?
- Vad är problemet som skolans jämställdhetsarbete ska lösa? Vad utmärker ojämställdhet?

- Hur framställs kvinnor/flickor, män/pojkar respektive vuxna/barn? Hur används dessa kategorier i talet om jämställdhet i skolan?
- Hur framställs skolans uppgift/ansvar/roll i samhället i relation till jämställdhet? Ansvarsfördelning för regering, kommun, skolhuvudman, individuell skolpersonal?

I mitt analysarbete inspirerades jag även av Davidsson (2010) och Gee (2014) vilka uppmanar till att läsa materialet med utgångspunkten att identifiera återkommande begrepp och formuleringar. Den första delen i min analytiska modell (se avsnitt 4.1) förordar att forskaren ska identifiera de tecken i aktörernas utsagor som diskurser centrerades kring. De återkommande formuleringarna visade sig i mångt och mycket utgöra de tecknen utefter vilka olika förståelser av jämställdhet centrerades. Exempelvis identifierades i ett tidigt skede trygghet, frihet och könsnormer som tecken runt vilka jämställdhetsdiskursen organiserades.

Den andra delen i min analysmodell innefattar uppgiften att beskriva framträdande diskurser genom att lokalisera nodalpunkter och flytande signifikanter samt att undersöka hur element och moment länkas till dessa. Davidsson (2010) menar att sådana knyttecken kan identifieras när forskaren riktar sitt fokus mot återkommande begrepp och samtidigt är uppmärksam för potentiell mångtydighet gällande vilket innehåll som tillskrivs begreppen. I detta skede noterades det delvis varierande innehåll vilket tillskrevs återkommande begrepp såsom jämställdhet, trygghet, frihet och könsnormer.

Den tredje delen i min analysmodell efterfrågar identifiering av diskursens subjektspositioner. I analysen noterade jag vilka kategorier och grupper som figurerade i texterna och undersökte vilket innehåll och vilka attribut som ekvivalerades till dessa. I detta skede identifierades subjektspositionerna flicka, pojke och barn och jag undersökte hur de framställdes i utsagorna.

Den fjärde och avslutande delen i analysmodellen framför att forskaren ska undersöka diskursernas inkluderande och exkluderande verkningar. Detta resulterade i en undersökning om huruvida olika typer av uppfattningar om jämställdhetsbegreppet motiverar olika typer av jämställdhetsuppdrag. Jag undersökte också vilka potentiella effekter jämställdhetsdiskursens olika subjektspositioner kan få för olika gruppers möjligheter att påverka diskursen. Jag jämförde också mina försiktiga slutsatser med tidigare forsknings tolkningar av konsekvenser av jämställdhetsdiskurser.

4.4 Kvalitet i diskursanalytiska studier

Alvesson och Sköldberg (2017) argumenterar för att kvalitativ forskning bör bedömas utefter andra krav än traditionella kvalitetsmärken såsom validitet och reliabilitet. Kvalitativ forskning av god kvalitet utmärks av att forskaren uppvisar en förståelse för att den egna tolkningen har en avgörande betydelse för hur 'data' konstrueras (Alvesson & Sköldberg 2017). Därtill bör forskaren uppvisa medvetenhet om språkets begränsade kapacitet att förmedla kunskap om den rena empiriska verkligheten. Medvetenhet om data som konstruerat av forskaren samt språkets tvetydighet är från start inkorporerat i min studie till följd av min socialkonstruktionistiska ansats och diskursteoretiska ramverk. Jag har vidare försökt visa på medvetenhet om min förståelse av forskning som en tolkande process genom att skriva fram mina resonemang, avvägningar och tolkningar i uppsatsens alla delar.

En diskursanalytisk undersöknings kvalitet kan påvisas genom att uppvisa detaljrika beskrivningar och transparens. Noggranna beskrivningar av studiens tillvägagångssätt talar för en undersöknings kvalitet eftersom de bjuder in läsaren till att bedöma forskarens vägval och motiveringar. Försök till sådana detaljrika beskrivningar återfinns ovan (se avsnitt 4.2 och 4.3). Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 123) framhåller vidare att analyser och slutsatser ska presenteras på ett sådant detaljerat och transparent sätt att läsaren själv kan bedöma forskarens tolkningar. Forskningens slutprodukt bör presentera både representativa exempel från det empiriska materialet och redogörelser för den tolkning som länkar samman analytiska påståenden med specifika textutdrag. I min studie har jag försökt uppvisa transparens i min tolkningsprocess genom att lyfta fram ett stort antal citat i analysen för att exemplifiera och stödja mina tolkningar. Vidare har jag försökt att lyfta fram exempel på mångtydighet och därmed lämnat delar av tolkningen öppen för läsarens reflektioner.

I diskursanalytiska studier kan kvalitén vidare bedömas utefter forskarens reflexiva förhållningssätt. Ett reflexivt förhållningssätt utgörs av att forskaren reflekterar över hur hen står i förhållande till de diskurser som undersöks (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 29). Alvesson och Sköldberg (2017) menar att det är viktigt att reflexivitet inte blir en tom uppvisning av forskarens goda självinsikt. Enligt författarna bör granskning av relationen mellan forskaren och forskarens kunskap snarare leda till något produktivt som tillför en viss kvalitet till texten. I enlighet med detta kan det ifrågasättas huruvida det är produktivt att jag påpekar att jag samtidigt som jag skriver denna uppsats arbetar i skolverksamhet. Erfarenheter

från skolverksamhet leder visserligen till förförståelse för studiens ämnesområde men framhävandet av detta kan på intet sätt motverka dess potentiella påverkan eller förmå läsaren att utläsa när eller hur min förförståelse påverkar tolkningen. Istället menar jag att mitt reflexiva förhållningssätt utgörs av försök till genomgående transparens och att uppvisa mångtydighet i min tolkning av empiriskt material. Slutligen gör denna studie heller inget anspråk på att vara neutral eller objektiv utan i enlighet med socialkonstruktionistisk ontologi utgör den blott en potentiell tolkning av hur samtalet om skolans jämställdhetsuppdrag kan förstås.

4.5 Citeringsteknik

I analysen återges citat från empirin av två skäl. För det första möjliggör citaten för uppvisande av transparens (Bergström & Ekström 2018, s. 290) vilket resonemanget ovan lyfter fram som betydande för en diskursanalytisk studies kvalitet (se avsnitt 4.4). För det andra möjliggör citaten för en starkare argumentation för de slutsatser (Bergström & Ekström 2018, s. 290) som jag drar utifrån mitt empiriska material. Citaten har valts ut med utgångspunkt i att de är representativa för materialet i sin helhet. Detta har jag vidare belyst genom att lyfta fram citat från både höger- och vänsterpolitiker när materialet visar på samstämmighet över partigränser. När flera skolaktörer framställer liknande formuleringar har jag också valt att presentera citat från olika aktörer för att visa på identifierad samstämmighet. Citaten presenteras i de flesta fall i sin helhet men när en mening eller några ord har lyfts ut betecknas detta med följande [...].

4.6 Etiska reflektioner

Det empiriska materialet i denna studie utgörs av redan publicerade offentliga dokument. Av denna anledning menar jag att studien inte uppvisar några betydande etiska dilemman. I enlighet med diskursteorins förståelse av relationen mellan makt och språk bör forskare ändå vara medvetna om eventuella effekter av deras framskrivande av sociala företeelser som problem intressanta för undersökning (Börjesson & Palmblad 2007). Framförallt när en studie undersöker kategorier av människor, som exempelvis barn, flickor och pojkar i denna studie, bör forskaren fundera på vilka bilder som presenteras och vilka konsekvenser dessa bilder kan ha för de människor som placeras i kategorierna. Även forskning med utgångspunkten att problematisera rådande förståelser riskerar att bidra till en fixering av kategoriers innehåll och betydelse.

5 Analys

I följande kapitel presenteras analysen av det empiriska materialet. Analysen är uppdelad i tre delar. I den första delen (avsnitt 5.1) redogörs för hur jämställdhetsbegreppet framställs i de olika aktörernas tal om skolans jämställdhetsuppdrag. Särskilt fokus riktas mot de antaganden som informerar begreppets innehåll. I den andra delen (avsnitt 5.2) presenteras hur de olika aktörerna artikulerar skolans jämställdhetsuppdrag med fokus på vilken nivå de positionerar uppdraget. Anser skolaktörerna att skolans jämställdhetsuppdrag ska inriktas mot individen, skolan eller samhället? I den avslutande delen (avsnitt 5.3) förs ett resonemang om vilka subjektspositioner som görs gällande för barn i talet om skolans jämställdhetsuppdrag. I skolaktörernas tal återfinns en varierande syn på barn som offer eller förövare samt som passiva skyddsobjekt eller kompetenta medskapare.

5.1 Jämställdhetsbegreppet som mångtydig samstämmighet

Skolaktörernas utsagor är samstämmiga i övertygelsen att skolan ska främja och iscensätta jämställdhet. Jämställdhetsbegreppet har i diskursen uppnått ett tillstånd av objektivitet (Laclau & Mouffe 2001) vilket innebär att begreppet sällan ifrågasätts. Trots utbredd samstämmighet ter sig jämställdhetsbegreppets innehåll mångtydigt och varierande i aktörernas tal om skolans jämställdhetsuppdrag varför begreppet i analysen behandlas som en flytande signifikant (Laclau & Mouffe 2001). I det följande presenteras gemensamma mönster och olikheter i aktörernas artikulationer av jämställdhetsbegreppet samt vilka subjektspositioner för flickor och pojkar som rådande jämställdhetsdiskurs ger upphov till.

5.1.1 Jämställdhetsbegreppet som frihet från begränsande könsnormer

Majoriteten av skolaktörerna framställer jämställdhet som ett tillstånd vari flickor och pojkar upplever frihet från begränsande könsnormer. Könsnormer utgör både ett tecken vilket tillskriver innehåll till jämställdhetsbegreppet som en flytande signifikant och en nodalpunkt runt vilken jämställdhetsdiskursen organiseras. I utsagorna anses framförallt könsnormerna begränsa barnens studie- och yrkesval. Könsnormer delas vidare återkommande in i femininitetsnormer och maskulinitetsnormer, vilka anses inverka på flickor respektive pojkars handlingar. I det följande presenteras hur skolaktörerna artikulerar jämställdhet som frihet från begränsande könsnormer mot bakgrund av hegemoniska antaganden om könets sociala konstruktion och könens egentliga likhet. Därtill presenteras sverigedemokratiska politikers

oliktänkande gällande könsnormer och påföljande försök till omformulering av jämställdhetsbegreppets innehåll och jämställdhetsdiskursens utformning.

5.1.1.1 Könsnormer och (o)fria val

I ett stort antal utsagor framställs könssegregationen på gymnasieprogrammen och arbetsmarknaden som betydande jämställdhetsproblem. Könssegregationen anses orsakad av normativa föreställningar om vad som är kvinnliga och manliga intressen, ämnen, utbildningar och yrken. I flertalet riksdagsmotioner framställs flickors och pojkars personliga intressen underordnade exempelvis 'könsroller' eller 'snäva könsrolls-föreställningar'.

"I utbildningsväsendet gör eleverna och studenterna en rad val mellan ämnen och utbildningar – val som också är påverkade av och befäster könsrollerna. Samtidigt som utbildningsväsendet reproducerar och konserverar könsrollerna utgör det en nyckelinstitution i kampen för ett jämställt samhälle." (Jonas Sjöstedt m.fl. (V), *Motion 2018/2019:1760*)

"Skolan ska vara en frizon där alla unga, oavsett kön, ska ges möjlighet att utvecklas som fria individer och slippa påtryckningar utifrån snäva könsrolls-föreställningar." (Jan Björnlund m.fl., (L), *Motion 2018/2019*)

I grundskolans läroplan nyttjas begreppet 'könsmonster' i framställningen av detta hegemoniska antagande. Skolpersonal tilldelas i detta centrala styrdokument ett uppdrag att motverka de begränsningar som könstillhörighet riskerar att medföra för elevers fria val.

"Skolan har också ett ansvar för att motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling." (Lgr 11 2019, s. 6)

Alla som arbetar på skolan ska: "bidra till att elevens studie- och yrkesval inte begränsas av könstillhörighet eller av social eller kulturell bakgrund." (Lgr 11 2019, s. 15)

SKR artikulerar begränsande normer som hinder för flickors och pojkars fria studie- och yrkesval. Om dessa normer adresseras genom en studie- och yrkesvägledning utan 'könsbarriärer' menar SKR att flickor och pojkar ges större valmöjligheter vilket i sin tur antas leda till att minska könsuppdelning på arbetsmarknaden.

"Pojkar och flickor får också större valmöjligheter i en skola som systematiskt arbetar med studie- och yrkesvägledning utan könsbarriärer. Det kan bidra till minskad könsuppdelning på arbetsmarknaden, ge fler pojkar och flickor möjlighet att förverkliga sin potential och kan hjälpa offentlig sektor att klara den framtida kompetensförsörjningen." (SKR, *Maskulinitet och jämställd skola – arbete för ökad trygghet och bättre studieresultat*, s. 7)

De flesta av aktörernas utsagor vilka behandlar könsnormer påvisar ett antagande om att flickor och pojkar skulle välja annorlunda om samhälleliga könsnormer inte skulle föreligga. Detta medför ett hegemoniskt antagande om att flickor och pojkar i grunden är lika (jmf Carlsson, 2017). Skillnaderna som återfinns i studie- och yrkesval och intressen anses orsakade av en samhällelig socialiseringsprocess. Om socialiseringsprocessen skulle utebli skulle flickors och pojkars likhet framträda. Denna förståelse blir än tydligare i de försök till konkretisering av skolans uppdrag som återfinns i anslutning till föreställningar om könsnormers begränsande verkan. I en rapport från Skolverket om undervisning i idrott och hälsa presenteras 'genusmedveten' undervisning som ett eftersträvansvärt ideal med potential att förändra rådande pojkdominans i ämnet. I Skolverkets definition av genusmedvetenhet blir den sociala förståelsen av kön tydlig:

”...genusmedvetenhet som innebär medvetenhet om hur flickor och pojkar formas socialt och kulturellt in i en genusordning. I praktiken kan det innebära att lärare bedriver en undervisning som inbegriper kritiska reflektioner kring dominerande könsmonster.” (Skolverket, *På pojkarnas planhalva? Ämnet idrott och hälsa ur ett jämställdhetsperspektiv*, s. 62)

Citatet innefattar begreppet 'genusordning' vilket myntades av Yvonne Hirdman, en framträdande forskare i genusvetenskap. Inom genusvetenskaplig forskning betraktas kön framförallt som en socialt konstruerad kategori. Begrepp hämtade från genusvetenskaplig teoribildning återfinns i många utsagor i det analyserade materialet vilket visar på den hegemoniska position som en social förståelse av kön har tilldelats i samtalet om skolans jämställdhetsuppdrag.

I det analyserade materialet artikulerar sverigedemokratiska politiker en avvikande uppfattning om könsnormers begränsande verkningar. I åtta motioner framställer de sverigedemokratiska politikerna 'könsnormativa uttryck' som oproblematiska. Skolans 'genuspedagogik' framställs vidare i negativa termer som 'övervakning' och 'styrning' av barns fria val. Motionerna utgör försök att tillskriva nytt innehåll till jämställdhetsbegreppet vari tecknet könsnormer inte innefattas. Trots återkommande försök tycks inte denna uppfattning få fäste i det skolpolitiska samtalet att döma från det analyserade materialet.

”Samtidigt vill vi framföra kritik mot de delar av dagens så kallade genuspedagogik som mynnar ut i att lärare och andra pedagoger bör övervaka barns beteende och styra deras val i en normbrytande riktning, problematisera varje könsnormativt uttryck och menar att riktade stöd och uppmaningar till sådan verksamhet bör avvecklas.” (Paula Bieler m.fl. (SD), Motion 2017/18:3891)

Sverigedemokraternas framställningar kan betraktas som en förenkling eller felaktig tolkning av det resonemang som förs om könsnormer i det skolpolitiska samtalet. Ändock kan de sverigedemokratiska motionärerna tillskrivas en viss poäng. I majoriteten av de analyserade texterna återfinns nämligen en retorik vilken framställer icke-normativa val som mer eftersträvansvärda än val som följer på rådande normer. Den nya normen är att vara normkritisk vilket på ett sätt manar till en förståelse av Sverigedemokraterna som en ny normkritisk aktör vilken kritiserar rådande samstämmighet om jämställdhet. I ett informationsblad från Skolverket om normkritisk studie- och yrkesvägledning nyanseras visserligen skolans normkritiska uppgift. I citatet nedan framställs studie- och yrkesvägledarens uppgift som ett medvetengörande, 'att försöka få eleven att vidga perspektiv', snarare än att motverka normativa val.

”Så klart ska varje individ ha rätt att välja fritt, det finns inget självändamål i ett att alla ska bryta normer. Samtidigt vet vi att kön och social bakgrund är viktiga påverkansfaktorer för val av utbildning, måste de vara det? [...] I den här situationen är avsikten snarast att få eleven att se sina egna föreställningar, att försöka få eleven att vidga perspektiv, att göra medvetna val som inte bara baseras på förutfattade meningar.” (Skolverket, *Tala om arbetslivet – ett genusmedvetet och normkritiskt metodmaterial för hela skolan*, s. 82)

5.1.1.2 Formell eller reell jämställdhet

Majoriteten av skolaktörerna delar en samstämmig uppfattning om att skolan ska främja en reell jämställdhet. Det reella jämställdhetsbegreppet innefattar mer än lagstiftade lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter vilka de flesta av aktörerna redan anser föreligga i svensk kontext. Aktörerna i det analyserade materialet frammanar en uppfattning om att jämställdhet inte bara ska finnas på pappret utan också upplevas av flickor och pojkar i deras olika livssituationer. De ska ges 'reella möjligheter' att välja bort könstypiska traditioner och strukturer. Det reella jämställdhetsbegreppet är således nära sammankopplat med en förståelse av kön som socialt konstruerat och antagandet om att könsnormer begränsar flickors och pojkars liv.

”Vänsterpartiet vill att alla ska ha reella möjligheter att göra val som inte är könstypiska. Vårt mål är att kön inte ska vara en begränsning och ett hinder under uppväxten.” (Jonas Sjöstedt m.fl. (V), *Motion 2018/2019:1760*)

”Även om Sverige har kommit långt jämfört med andra länder finns det starka traditioner och strukturer som begränsar individens frihet och möjlighet att delta fullt ut i samhället.” (Jan Björklund (L), *Motion 2017/18:3574*)

Det reella jämställdhetsbegreppet kritiseras i flera sverigedemokratiska motioner vilka menar att jämställdhetspolitiken inte bör lägga sig i individens angelägenheter. I deras framställningar bör jämställdhetspolitiska åtgärder enbart sträva efter upprätthållande av en 'formell jämställdhet'. Könsmönster i preferenser gällande yrke och utbildning avfärdas som oproblematiske utifrån partiets uppfattning av vad som utgör ett jämställdhetsperspektiv.

”Sverigedemokraterna förespråkar i första hand en formell jämställdhet, där varken kvinnor eller män särbehandlas på basis av sin könstillhörighet. [...]

Tillskillnad från andra partier använder vi oss inte av ytliga analyser avseende hur kvinnor och män fördelar sig på olika områden som ensamt underlag för att avgöra hur jämställt samhället är. Det är nämligen vår mening att skillnader i preferenser inte i sig behöver vara problematiskt, vare sig ut ett jämställdhetsperspektiv eller ur någon annan synvinkel.” (Magnus Persson m.fl. (SD), *Motion 2019/20:810*)

De sverigedemokratiska motionärernas formella jämställdhetsbegrepp utesluter inte medfödda eller naturliga olikheter mellan kvinnor och män vilka leder till val av könstypiska arbeten. Sverigedemokraternas uppfattning om könsmönster som något naturligt och oproblematiske utgör en antagonistisk diskurs (Laclau & Mouffe 2001) vilken undantrycks av den hegemoniska jämställdhetsdiskursen vari könsnormer anses begränsa individens val. I den hegemoniska jämställdhetsdiskursen anses biologiska förklaringar vara bakåtsträvande och felaktiga. Könsskillnader i exempelvis skolprestationer eller intressen har historiskt sökt förklaras med biologiska skillnader (Wernersson 2006), vilket vid ett fåtal tillfällen noteras för att sedan avfärdas i det analyserade materialet. Exempelvis lyfter SKR fram biologins potentiella påverkan på skolprestationer för att sedan understryka sociala förklaringsars större betydelse. Skolverket framställer vidare i en rapport om undervisning i idrott och hälsa att lärare på felaktiga grunder tenderar att betrakta flickors och pojkars olikheter som 'naturliga'.

”Oavsett de biologiska skillnader som finns mellan grupperna flickor och pojkar så saknas, vilket tidigare nämnts, belägg i forskningen för att dessa skulle resultera i skillnader i skolprestationer. Skillnaderna kan även kopplas till sociala beteenden som inte är biologiskt styrda, så det finns inga skäl att förstärka biologins betydelse genom att betona den.” (SKR, *Se, förstå och förändra – att motverka könsskillnader i skolresultat*, s. 53)

”Det verkar finnas föreställningar bland lärarna i studien om att beteendemässiga skillnader mellan flickor och pojkar är 'naturliga'. Huvudambitionen bli då snarast ett kompensatoriskt sätt genom att söka undvika att gruppen pojkar dominerar lektionerna på bekostnad av gruppen flickor. Därför används särundervisning för att underlätta just för 'de blyga flickorna', flickor som inte vågar ta för sig vid samundervisning. Men detta utmanar inte könsmönstren på djupet. Genusmedvetenheten bland lärare behöver med andra ord utvecklas visar föreliggande studie.” (Skolverket, *På*

pojnkarnas planhalva? Ämnet idrott och hälsa ur ett jämställdhetsperspektiv, s. 62)

5.1.1.3 Maskulinitetsnormer och femininitetsnormer

I den samstämmiga jämställdhetsdiskursen vilken återfinns i majoriteten av skolaktörernas utsagor delas nodalpunkten könsnormer ofta in i femininitetsnormer och maskulinitetsnormer. Maskulinitetsnormer framställs som en orsaksförklaring till pojkars sämre skolprestationer och till pojkars frekventa våldshandlingar. Maskulinitetsnormer anses uppmuntra till 'aggressivt och våldsamt beteende' och främjar en 'antipluggkultur'. De beteenden som maskulinitetsnormerna ger upphov till framställs i sin tur som skadliga både för den individuella pojken och andra barn som befinner sig pojkens närhet.

"Manlighetsnormerna gör att många män uppmanas att ständigt bevisa sin manlighet, uppmuntrar aggressivt och våldsamt beteende som drabbar andra och sig själva och leder till en antipluggkultur." (Robert Hannah & Arman Teimouri (L), *Motion 2018/19:519*)

"Statistik visar att i allmänhet är pojkars resultat i grund- och gymnasieskolan sämre än flickors. En anledning till denna skillnad i prestation kan vara att skolan ses som något feminint och att de pojkar som vill bli "riktiga män" ska vara okvinnliga, dvs. inte studera och vara dåliga i skolan." (Jonas Sjöstedt m.fl. (V), *Motion till riksdagen 2018/2019:1760*)

"Normer och förväntningar bidrar till att pojkar utvecklar förmågor som direkt eller indirekt kan ha en negativ inverkan på deras och andras skolprestationer." (SKR, *Att se, förstå och förändra – att motverka könsskillnader i skolresultat, s. 35*)

Skolaktörerna menar att femininitetsnormer medför att höga förväntningar ställs på flickor, både av omgivningen och av flickorna själva. De höga förväntningarna och upplevda kraven resulterar enligt utsagorna i stress och psykisk ohälsa. I flertalet utsagor beskrivs flickor vidare lida av 'låg självkänsla' och 'sämre psykisk hälsa' till följd av samhällseliga 'uteseendeideal' och 'stark stress'.

"Samtidigt mår många unga i dag dåligt. Det drabbar framför allt flickor som kämpar med uteseendeideal och prestationsångest." (Janine Alm Ericson m.fl. (MP), *Motion 2020/21:2696*)

"Det vi känner till om flickors och pojkars uppväxtvillkor i dagens samhälle ger en delvis bekymmersam bild av situationen. Psykiska problem har blivit vanligare bland ungdomar av båda könen. Framför allt många flickor, men också många pojkar, bekymrar sig för sitt utseende och sin kroppsvikt och har låg självkänsla. De upplever också stark stress." (Skolverket, *Kränkningar i skolan – analys av problem och lösningar, s. 62*)

”Generellt i skolan har flickor sämre psykisk hälsa och upplever mer stress än pojkar” (Skolverket, *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda – Hur kan skolan arbeta med diskriminering och kränkande behandling*, s. 26)

I talet om maskulinitetsnormer och femininitetsnormer ekvivaleras en rad attribut till subjektpositionerna flickor och pojkar, vilka genomgående skrivs fram i ett generaliserande plural. Flickors och pojkars könstillhörighet utgör mästersignifikanter till vilka en rad attribut ekvivaleras. En ekvivalenskedja skapas mellan pojkar, våldsamhet, låga skolresultat och bråkighet. Flickor inkorporeras i sin tur i en ekvivalenskedja av skörhet, psykisk ohälsa och överdriven duktighet. Framställningarna kan betraktas som välmenande upplysningar om vilka jämställdhetsproblem som råder samt vad skolan bör arbeta med men sammankopplingen av attributen bestämmer också hur pojkar och flickor ska förstås. Rönnblom (2005; Rönnblom & Hudson 2007) menar att framställningar av kvinnor och män som skilda och homogena grupper riskerar att förstärka gruppernas olikheter. Sådana framställningar riskerar också, i Rönnbloms mening, att negligera det samhälleliga maktförhållande som ger upphov till att skillnaderna uppkommer mellan könen. Jämställdhetsåtgärder i skolverksamhet vilka utgår från flickor och pojkar som två distinkta grupper riskerar därmed att enbart verka kompensatoriskt. Kompensatoriska åtgärder adresserar enkom de brister som den underordnade gruppen anses ha och försöker därmed inte förändra rådande könsordning. Det är här också värt att notera att pojkar tillskrivs en mer aktiv subjektposition. De framställs som aktörer vilka påverkar skolans utformning och sociala klimat, på gott och ont. Flickor å andra sidan passiviserats och tillskrivs få egenskaper vilka framställer dem som aktiva aktörer (jmf Rönnblom 2005; Rönnblom & Hudson 2007). Dessa framställningar, om än framlyfta som problembeskrivningar, riskerar att förstärka rådande föreställningar om skötsamma flickor och bråkiga pojkar.

5.1.2 Jämställdhetsbegreppet som trygghet

Majoriteten av skolaktörerna framställer jämställdhet som ett tillstånd vari flickor och pojkar upplever trygghet. Upplevelsen av trygghet konkretiseras som frihet från alla former av våld och anses påverkas av könstillhörighet. I utsagorna omnämns sexuella trakasserier och hedersförtryck som våldsytringar vilka framförallt inverkar på flickors upplevelse av trygghet. Trygghet utgör således både ett tecken vilket ekvivaleras till jämställdhetsbegreppet och en nodalpunkt runt vilken jämställdhetsdiskursen organiseras. I det följande presenteras hur skolaktörerna sammankopplar jämställdhet och trygghet mot en bakgrund av ett hegemonisk antagande om pojkars våld mot flickor som ett utbrett jämställdhetsproblem i skolverksamhet.

5.1.2.1 Flickors otrygghet och #metoo-kampanjen

Skolaktörerna framställer en verklighet i vilken flickor i hög utsträckning känner sig otrygga i skolan. Otryggheten anses orsakad av den höga frekvensen av sexuella trakasserier i skolans lokaler. Flera riksdagsmotionärer framställer denna information med referenser till källor såsom #metoo-upprop samt Folkhälsomyndighetens och Friends kartläggningar. Många framför också informationen utan källreferens, vilket får fenomenet att framstå som en obestridlig sanning. I utsagorna tillskrivs flickor en utsatthet medan pojkar tillskrivs en benägenhet att bruka våld. Det faktum att flickors egna vittnesmål ges utrymme i samtalet resulterar i att subjektspositionen för flickor ibland framträder som mer aktiv. I de utsagor vilka innefattar en referens till flickors egna vittnesmål framställs flickor som aktörer vilka påverkar jämställdhetsdiskursens utformning.

”Att bli kallad hora, slampa, att bli tafsad på, att få ens kropp kommenterad och att få sexuella bilder skickade till sig – ja, det är en vardag för elever i Sveriges skolor.” (Jenny Petersson, M, *Motion 2017/18:2744*)

”Tusentals tjejer och kvinnor – unga som gamla – har vittnat om sexuella trakasserier och övergrepp inom skolan. Förövarna har en sak gemensam: de är män.” (Jonas Sjöstedt m.fl. (V), *Motion 2018/2019:1760*)

Skolinspektionens nyligen publicerade granskningar *Grundskolors arbete med jämställdhet* och *Sex- och samlevnadsundervisning* refererar också till de vittnesmål som framkom i samband med #metoo-uppropen. Myndigheten ekvivalerar jämställdhetsbegreppet med tecknet trygghet genom att skriva fram en riskbild vari flickor i högre utsträckning tillskrivs upplevelser av otrygghet. Otryggheten framställs som ett angeläget jämställdhetsproblem vilket kräver betydande jämställdhetsåtgärder.

”I detta avseende bekräftar granskningens resultat det som framkommit i såväl #metoo-kampanjen som i statistik och forskning – att det på flera skolor förekommer könsrelaterad otrygghet och utsatthet och att arbetet för att integrera jämställdhets- och trygghetsarbetet är angeläget.” (Skolinspektionen, *Grundskolors arbete med jämställdhet – med särskilt fokus på en trygg skolmiljö för alla elever*, s. 27)

”Den aktuella debatten om #MeToo och elevers vittnesmål om sexuella trakasserier och övergrepp i skolan under #tystiklassen och #räckupphanden tyder på att undervisningen om sexualitet, identitet och relationer behöver vidgas och förändras.” (Skolinspektionen, *Sex- och samlevnadsundervisning*, s. 5)

I de utsagor vilka talar om jämställdhet och trygghet anses flickor utsatta för våld på grund av det faktum att de är flickor. Den kvinnliga könstillhörigheten medför en automatisk utsatthet.

I talet om otrygghet förstärks således bilden av flickor som utsatta och sköra samt som en grupp vilken är mycket olik pojkggruppen (se avsnitt 5.1.1.3).

5.1.2.2 Pojkars otrygghet och maskulinitetsnormer

Skolaktörerna framställer även pojkar som otrygga i skolans lokaler men av delvis andra skäl än de som förklarar flickors situation. I utsagorna accentueras framförallt maskulinitetsnormer som orsaken till pojkars otrygghet. Skolmyndigheterna och SKR förmedlar att de pojkar som inte lever upp till dominerande normer för könsuttryck och sexualitet oftare utsätts för såväl fysiska som verbala kränkningar. Pojkar som anses vara feminina eller som uppvisar en normbrytande sexualitet framställs som överrepresenterade i statistik om utsatthet för kränkande behandling. Skolaktörerna förmedlar att normbrytande individer oavsett kön uppvisar en högre risk att utsättas för våld. Däremot framställs det som värre för pojkar än för flickor att bryta mot dominerande normer. Handlingsutrymmet för pojkar anses således till följd av maskulinitetsnormer vara snävare, något som forskning om skolans sociala sammanhang också har påvisat (t.ex. Asp-Onsjö 2014; Asp-Onsjö & Öhrn 2015; Nordberg & Saar 2016).

”På de granskade skolorna beskrivs sexualiserat språkbruk och sexuella kränkningar främst i de högre årskurserna. Samtidigt förekommer andra typer av könsrelaterad utsatthet även i de lägre årskurserna. De drabbade är ofta flickor, eller pojkar som avviker från dominerande maskulinitetsnormer.” (Skolinspektionen, *Grundskolors arbete med jämställdhet*, s. 32)

”Att bryta mot normerna för kön riskerar dock ofta att få negativa konsekvenser för individen i form av förlorad status, ifrågasättanden från omgivningen, diskriminering, trakasserier eller våld.” (SKR, *Maskulinitet och jämställd skola*, s. 11)

Skolmyndigheterna nyanserar i flertalet utsagor den riskbild vari flickor återkommande utsätts för pojkars fysiska kränkningar. Skolmyndigheterna framställer i flera utsagor en alternativ riskbild vari pojkar i större utsträckning än flickor utsätts för fysiskt våld. I kartläggningar av fysiskt våld är pojkar överrepresenterade både som offer och som förövare. Därtill framställer skolmyndigheterna att kränkningar vilka utförs av flickor oftare antar mer subtila och psykologiska former. Därmed framställs pojkars fysiska trygghet lägre än flickors i skolmyndigheternas utsagor trots en i övrigt dominerande diskurs om pojkars våld mot flickor.

”Flickor är i större utsträckning utsatta för sexuella trakasserier och pojkar är i större utsträckning inblandade i fysiskt våld, både i rollen som offer och som förövare.” (Skolverket, *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda – Hur kan skolan arbeta med diskriminering och kränkande behandling*, s. 26)

”Många gånger berättar rektor och personal att typen av kränkningar skiljer sig åt mellan flickor och pojkar, på så sätt att pojkar oftare är inblandade i fysiska kränkningar medan flickor oftare är inblandade i mer subtila, psykologiska kränkningar eller kränkningar i sociala medier. En rektor säger att hen med hjälp av uppgifter från elevhälsan har skapat sig en bild av att den fysiska tryggheten på skolan är sämre för pojkar medan den psykiska tryggheten är sämre för flickor.” (Skolinspektionen, *Grundskolors arbete med jämställdhet*, s. 16)

I SKR:s material *Maskulinitet och jämställd skola* samt i ett litet antal riksdagsmotioner anses även de våldsutövande pojkarna vara otrygga i skolans sociala sammanhang. Pojkar anses leva under otrygga förhållanden vilka innefattar ett överhängande gruppträck som uppmanar pojkar att bruka våld. Skolaktörerna framställer pojkar som tvingade att engagera sig i ett maktspel i vilket deras gestaltningar av maskulinitet bevakas. Pojkar lever med risken att identifieras som omanliga vilket i sin tur skulle riskera deras sociala position i den samkönade gruppen. Mansrollen beskrivs här återigen som snäv och maskulinitetsnormerna framställs som mycket kraftfulla.

”Hot om våld och faktiska slagsmål kan ses som ett led i hur maskuliniteter formas genom ett maktspel där pojkar bevakar varandra och skyddar varandra. Maktspelet innehåller element av verbalt och fysiskt våld, sexuella trakasserier av flickor och kvinnor, homofobi och rasism.” (SKR, *Maskulinitet och jämställd skola – arbete för ökad trygghet och bättre studieresultat*, s. 25)

”Genom manlighetsnormer påtvingas många män destruktiva beteenden som begränsar deras möjligheter på olika sätt. Manlighetsnormerna gör att många män uppmanas att ständigt bevisa sin manlighet, uppmuntrar aggressivt och våldsamt beteende som drabbar andra och sig själv och leder till en antipluggkultur. Män måste själva få välja hur de vill vara och leva. Vi behöver arbeta långsiktigt för att förändra mansrollen.” (Robert Hannah och Arman Teimouri (L), *Motion 2017/18:439*)

I de utsagor vilka talar om jämställdhet och trygghet anses pojkar utsatta för våld på grund av maskulinitetsnormer. Våldet uppkommer både om pojkarna följer maskulinitetsnormerna och när de bryter mot dem. Tillskillnad från flickor är pojkars våldsutsatthet inte kopplad till könstillhörigheten per se utan snarare till huruvida pojkarna visar upp sig som rätt typ av pojke. Maskulinitetsnormerna framställs vidare som orsaken till allt våld, både det som drabbar flickor och det som drabbar pojkar. I talet om otrygghet förstärks bilden av pojkar som våldsamma och bråkiga samt som en grupp vilken är mycket olik flickgruppen (se avsnitt 5.1.1.3). Genom betoningen på maskulinitetsnormers verkningar tillskrivs pojkarna en mer

passiv subjektsposition trots beskrivningar om hur pojkars handlingar påverkar skolans sociala klimat.

5.1.2.3 Hedersförtryck och elever med invandrabakgrunds otrygghet

I flertalet utsagor framställs hedersförtryck som ett jämställdhetsproblem vilket drabbar en specifik del av den svenska skolans elever. Hedersförtryck beskrivs som en kraftfull kollektiv kulturyttring vilken leder till att flickor och pojkar utsätts för social kontroll. Om flickor och pojkar inte lever upp till kulturens normer för sexualitet och könsuttryck kan kulturyttringen leda till ett kollektivt sanktionerat våld. Enligt skolaktörerna drabbas framförallt flickor av hedersförtryck men även pojkars handlingsutrymme anses begränsas. Pojkar vilka avviker från kulturens normer för könsuttryck och sexualitet tillskrivs hög risk att bli utsatt för hedersrelaterat våld. Pojkar beskrivs vidare kunna inta positionen som utövare av hedersförtryck, vilket flertalet skolaktörer menar inte alltid utgör pojkens fria val.

”Alltför många flickor, men också pojkar, i Sverige får sina liv begränsade av så kallade hedersnormer.” (Anna Johansson och Mattias Jonsson (S), Motion till riksdagen 2020/21:2401)

”Skolan måste få vara en frizon. Inga lärare eller pedagoger ska av föräldrar tvingas säkerställa att barn i skola och förskola exempelvis bär sin slöja eller betar sig på ett visst sätt kopplat till heder.” (Sofia Nilsson och Johanna Jönsson (C), Motion till riksdagen 2018/19:2420)

”I allmänhet förknippas pojkar med en gärningsmannaroll och inte med en offerroll, och att ha både en offer- och en gärningsmannaroll, kan för pojkar skapa både en utsatthet och en osynlighet. Pojkarna kan till exempel tvingas till giftermål mot sin vilja. Det är också de unga männen som kan förmås att utöva våld och förtryck mot andra, som systrar, bröder eller kusiner.” (Skolverket, *Hedersrelaterad våld och förtryck*, s. 10)

I de utsagor vilka talar om hedersförtryck anses flickor och pojkar utsatta för våld på grund av kulturellt specifika normer om sexualitet och könsuttryck. Våldet uppkommer till följd av flickors och pojkars normbrytande beteenden. Framställningarna av flickor och pojkar i utsagorna om hedersförtryck skiljer sig från det övriga talet om trygghet i vilket flickor och pojkar framställs som homogena grupper. Flickor med invandrabakgrund tillskrivs i utsagor om hedersförtryck en särskild utsatthet för mäns våld. Denna särskilda utsatthet leder i sin tur till att flickor med invandrabakgrund tillskrivs en än mer passiv subjektsposition än den generella flickgruppen (jmf Rönnblom 2011). Pojkar med invandrabakgrund särskiljs också från den övriga pojkgruppen. Subjektspositionen för pojkar med invandrabakgrund framställs som underordnad både kulturella normer och generella maskulinitetsnormer, vilket medför en subjektsposition med ett begränsat aktörskap.

5.1.3 Sammanfattande reflektion om aktörernas framställningar av jämställdhetsbegreppet

Jämställdhetsbegreppet har i samtalet om skolans jämställdhetsuppdrag uppnått ett tillstånd av objektivitet vilket innebär att begreppet sällan ifrågasätts. Majoriteten av skolaktörerna ekvivalerar jämställdhetsbegreppet med antaganden om könsnormer, vilket medför en förståelse av kön som socialt konstruerat. Sverigedemokratiska motionärer ifrågasätter återkommande denna framställning av jämställdhetsbegreppet men att döma av det analyserade materialet förändrar inte deras artikuleringer könsnormers fixerade position i jämställdhetsdiskursen. Den nya normen är således att vara normkritisk. Majoriteten av aktörerna ekvivalerar också jämställdhetsbegreppet med en upplevelse av trygghet. Dessa utsagor bygger på antaganden om flickors utsatthet för pojkars våld. Skolaktörerna anser vidare att destruktiva maskulinitetsnormer utgör den främsta orsaken till uppkomsten av våld. I skolaktörernas tal om jämställdhet framställs flickor och pojkar som homogena grupper, vilka återkommande ekvivaleras med normativa könsuttryck. Flickor framställs som sköra, benägna att utveckla psykisk ohälsa samt överdrivet duktiga. Pojkar framställs i sin tur som våldsamma, bråkiga och ointresserade av skolarbete. Kategoriernas homogena framställningar nyanseras något i utsagor vilka behandlar hedersförtryck vari flickor och pojkar med invandrarbakgrund tillskrivs specifika attribut. De könsnormativa framställningarna, om än framlyfta som problembeskrivningar, riskerar att förstärka rådande föreställningar om skötsamma flickor och bråkiga pojkar.

5.2 Framställningar av skolans jämställdhetsuppdrag

Skolaktörerna framställer jämställdhetsuppdraget på flera olika sätt. Framställningarna är avhängiga deras olika definitioner av jämställdhet, vilket i tidigare avsnitt visats bygga på antaganden om begränsande könsnormer och framförallt flickors otrygghet. Detta analysavsnitt inleds med en presentation av aktörernas framställning av jämställdhetsuppdraget i förhållande till skolans kunskapsuppdrag. Därefter presenteras aktörernas föreställningar om omfattningen av skolans jämställdhetsuppdrag. I empirin framträder tre positioneringar av jämställdhetsuppdraget vilka också fungerar som underrubriker i avsnittet: jämställdhetsuppdrag för individen, skolan och samhället.

5.2.1 Jämställdhetsuppdraget som ett demokratiskt kunskapsuppdrag

I skollagen och grundskolans läroplan framställs jämställdhet som en av fem grundläggande demokratiska värderingar som skolan ska gestalta och förmedla (4–5§ SFS 2010:800 Skollag;

Lgr 11 2019, s. 5). Detta demokratiska uppdrag positioneras i sin tur som en betydelsefull följeslagare till skolans kunskapsuppdrag. I dokumenten anses skolan syfta till att elever ska tillgodoses både kunskaper och värden.

”Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden.” (4§ SFS 2010:800 Skollag)

”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden.” (Lgr 11 2019, s. 7)

I flera utsagor i det analyserade materialet antyds vidare en sammansmältning av uppdragen varför jag menar att jämställdhetsuppdraget blir en del i ett demokratiskt kunskapsuppdrag. Exempelvis framställer Skolverket kopplingen mellan värdegrundsuppdraget och kunskapsuppdraget enligt citatet nedan. Värdegrundsuppdraget är ett begrepp vilket används för skolans uppdrag att förmedla de fem demokratiska värderingarna.

”Värdegrundsuppdraget i förskolan och skolan är alltså ett med själva undervisningspraktiken och kan därför inte utgöra ett särskilt eller isolerat arbete.” (Skolverket, *Förskolan och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*, s. 5)

Framställningar av jämställdhetsuppdraget som ett kunskapsuppdrag återfinns i grundskolans läroplan och kursplaner. I dokumenten framställs jämställdhet som ett av flera ’ämnesövergripande kunskapsområden’ vilka ska integreras i grundskolans undervisning:

”Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att: [...]

i undervisningen i olika ämnen integrera ämnesövergripande kunskapsområden, exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och andra droger” (Lgr 11 2019, s. 17)

I flera ämnens kursplaner återfinns också jämställdhet och relaterade begrepp, såsom kön och sexualitet, vilket medför en syn på jämställdhet som ett kunskapsområde snarare än ett politiskt ställningstagande. När jämställdhet framställs som ett kunskapsområde riskeras avpolitisering av begreppet (Rönblom 2011). Den maktasymmetri som begreppet ämnar balansera riskerar att försvinna i formuleringar vilka menar att kunskapsförmedling om ojämställda förhållanden är lösningen på jämställdhetsproblem (Rönblom 2011). När jämställdhet framställs som ett kunskapsområde uppmärksammas inte politiska motsättningar utan istället accentueras individen, vilken ska tillgodoses kunskap för att sedan göra korrekta val. Framställningen av skolans jämställdhetsuppdrag som ett kunskapsuppdrag medför således en risk att ansvaret för jämställdhetspolitisk förändring förläggs till den enskilda eleven.

I flera riksdagspolitiska motioner framställs elever och lärares brist på kunskap och utbildning om jämställdhet som ett jämställdhetsproblem. Flera av de förslag till jämställdhetsåtgärder som presenteras i motionerna inbegriper någon form av kunskapshöjande insats eller förändring av utbildningsinnehåll. Exempelvis framhåller flera politiker att barn bör undervisas om samtycke och hederskultur och att lärare ska få tillgång till kompetensutveckling gällande sex- och samlevnadsundervisning.

”Läroutbildningen ska ge lärarstudenter nödvändiga grundförutsättningar för att klara av uppgiften som lärare. Trots att det sedan 1955 är obligatoriskt med sex- och samlevnadsundervisning i den svenska skolan är inte sex och samlevnad ett obligatorium i alla läroutbildningar. Utan fullgod utbildning för alla lärarstuderande inom sex och samlevnad är svårt att säkerställa att alla elever sedermera får den undervisning de har rätt till.” (Ulrika Karlsson (M) Motion 2017/18:3170).

Enligt Rönnblom (2011) medför framställningar av kompetenshöjning som en jämställdhetsåtgärd att ”problemet med jämställdheten görs till ett problem som handlar om bristande kunskap om jämställdhet” (2011, s. 43). I ett samhälle med nyliberal styrning finns det sedan, i Rönnbloms mening, en risk att problemet anses åtgärdat om det finns dokumenterat att kunskapshöjande insatser har utförts. Gällande skolans jämställdhetsuppdrag skulle således uppdraget anses utfört om dokumentation visar att lärare har genomgått utbildning samt att elever har deltagit i relevant undervisning. Rönnblom menar att kunskap i ett nyliberalt samhälle riskerar att bli en administrativ rutin vari kunskapen i sig blir ointressant. I kontrast till Rönnbloms resonemang är det visserligen också möjligt att förorda att jämställdhet som ett kunskapsområde bör betraktas genom en liberal kunskapssyn vari utbildningen utgör ett försök till upplysning av såväl elever som personal.

5.2.2 Jämställdhetsuppdrag för individen

Jämställdhetsuppdraget artikuleras återkommande som ett uppdrag för att säkerställa individens frihet. Denna individualisering av uppdraget är nära knuten till diskursen om jämställdhet vilken organiseras runt nodalpunkten könsnormer. I det analyserade materialet artikulerar framförallt Liberalernas politiker att jämställdhetsarbetet ska verka för att flickor och pojkar ska kunna utvecklas till ’fria individer’.

”Skolan ska vara en frizon där alla unga, oavsett kön, ska ges möjlighet att utvecklas som fria individer och slippa påtryckningar utifrån snäva könsrollsföreställningar.” (Jan Björnlund m.fl. (L), *Motion 2018/2019*)

Utsagor, vilka anser att jämställdhetsuppdraget är till för individen, utgår ofta ifrån föreställningar om flickors och pojkars könstypiska problem eller brister. Denna typ av utsagor identifieras främst i riksdagsmotionerna och i SKR:s material om jämställdhet och maskulinitet. SKR tillskriver skolan ett uppdrag att utforma genusmedvetna insatser för att förebygga pojkars ohälsa och benägenhet att bruka våld. I riksdagsmotionerna framställs skolan återkommande som en lämplig arena för förebyggande folkhälsoinsatser. Insatserna syftar till att förebygga flickors stressrelaterade ohälsa samt att nå ut till de pojkar vilka till följd av maskulinitetsnormer sällan söker hjälp. Identifiering och stöttning av hedersutsatta flickor och pojkar framställs också som en viktig del av jämställdhetsuppdraget. Skolan framställs som 'en särskilt betydelsefull arena' för såväl folkhälsoarbete som uppsökande socialt arbete eftersom verksamheten via skolplikten når ut till alla barn.

”Ett antal myndigheter har ett ansvar i arbetet med hedersrelaterat våld och förtryck, men skolan är en särskilt betydelsefull arena genom att den når alla barn och har därför en viktig roll i att motverka utsatthet för hedersrelaterat våld och förtryck.” (Anna Johansson och Mattias Jonsson (S), Motion till riksdagen 2020/21:2401)

Skolmyndigheterna är kritiska mot framställningar av jämställdhetsuppdraget som riktar in sig på individen. Myndigheterna menar att sådana framställningar identifierar könstypiska brister hos flickor och pojkar vilket i sin tur resulterar i att individen framställs som bärare av jämställdhetsproblem. Skolverkets citat nedan exemplifierar denna hållning:

”I förskolors och skolors jämställdhetsarbete har många projekt gått ut på att träna pojkar i det de saknar och på att ge flickorna ökat självförtroende. Det verkar som att en utbredd utgångspunkt för jämställdhetsarbetet är att flickor behöver bli bättre på olika sätt. Detta synsätt, som tillskriver både pojkar och flickor olika brister, riskerar att förstärka synen att det är individen som är bärare av problemet. Mer fruktbart kan vara att syna verksamheten och öka medvetenheten om att var och en är med och skapar föreställningar om genus och normer. Hinder och svårigheter kan med fördel även här i första hand sökas i omgivningen.” (Skolverket, *Förskolan och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*, s. 37)

Rönblom och Hudson hävdar (2007), likt Skolverkets farhågor, att framställningar av jämställdhet som positionerar en viss kategori av människor som behövande eller bristfälliga medför risker. Sådana framställningar minskar exempelvis möjligheterna för dessa grupper att påverka rådande diskurser och därmed den aktuella verksamheten. I enlighet med Rönbloms och Hudsons analys är det rimligt att tro att möjligheterna för individuella flickor och pojkar att aktivt påverka rådande jämställdhetsdiskurs och skolans jämställdhetsarbete minskar när de tillskrivs subjektspositioner vilka ekvivaleras brister och stora skyddsbehov.

5.2.3 Jämställdhetsuppdrag för skolan

Skolmyndigheterna, och till viss del SKR, menar att skolans jämställdhetsuppdrag bör inriktas mot skapande av en trygg skolmiljö. Dessa framställningar motiveras med rådande jämställdhetsdiskurs vilken innefattar antaganden om flickors otrygghet och sexuella trakasserier som vanligt förekommande i skolans lokaler. Skolinspektionen och SKR framställer könsmedvetet trygghetsarbete som en väsentlig del i realiserandet av skolans jämställdhetsuppdrag. De båda aktörerna anser att effektivt trygghetsfrämjande arbete måste vara informerat av kunskap om flickors upplevelser av otrygghet och pojkars frekventa våldsbeteenden.

”...otrygghet fortsätter att existera i verksamheter där detta inte adresseras som jämställdhetsproblem utan som generella trygghetsproblem.” (Skolinspektionen, *Grundskolors arbete med jämställdhet – med särskilt fokus på en trygg skolmiljö för alla elever*, s. 32)

”En skolmiljö som är fri från våld och kränkningar ger trygghet och förutsättningar för studiero, lärande och goda skolresultat. För att förebygga och förhindra våld kan förskola och skola till exempel arbeta för att motverka normer som kopplar samman maskulinitet och våld.” (SKR, *Utmaningar för en jämställd skola*, s. 2).

Till följd av antaganden om pojkars frekventa våld mot flickor menar Skolinspektionen och SKR att jämställdhetsuppdraget framförallt utgörs av att förändra skolans maskulinitetsnormer. En utbredd våldsam machokultur riskerar enligt aktörerna att genomsyra klasser eller skolor om strukturerade insatser uteblir.

”Också på flera andra skolor framgår att maskulinitetsnormer dominerar på så sätt att det blir en tuff jargong eller ”machokultur” som skapar otrygghet hos eleverna. Även om personalen på de flesta skolor beskriver hur de markerar mot enskilda kränkningar, framgår inte alltid att de har arbetat gemensamt för att förändra sådana normer. Däremot finns exempel på skolor där rektor och personal beskriver ett mer systematiskt förebyggande arbete kring machokultur.” (Skolinspektionen, *Grundskolors arbete med jämställdhet*, s. 23)

I ett antal utsagor från Skolverket om kränkande behandling och våld framställs skolan som en ’helhet’. Insatser mot kränkande behandling ska i myndighetens mening adressera ’skolklimat’ och ’skolnormer’ snarare än att identifiera enskilda individer som orsaken till problemet.

”Graden av mobbning på olika skolor kan knytas till skolkaraktäristika såsom skolklimat, skolnormer och på det sätt skolan är organiserad. [...] Det betyder i sin tur att det förebyggande arbetet behöver riktas till skolan som helhet eller en hel klass och sällan mot de enskilda individer som vid en första anblick ses som de som utsätter någon eller några för kränkningar.”

(Skolverket, *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda – Hur kan skolan arbeta med diskriminering och kränkande behandling*, s. 58)

5.2.4 Jämställdhetsuppdrag för samhället

De flesta skolaktörerna framställer skolans jämställdhetsuppdrag som ett medel för att komma till rätta med jämställdhetsproblem i samhället. I de analyserade riksdagspolitiska motionerna är denna uppfattning speciellt framträdande. Skolan framställs som en samhällsnyttig verksamhet som ska fostra samhällsmedborgare vilka har socialiserats i skolans värdegrund. Skolan tillskrivs därmed ett jämställdhetsuppdrag vilket manar till en förståelse av skolan som ett medel för att åstadkomma samhällsomfattande jämställdhet.

”Jämställdhet och likabehandling börjar i skolan.” (Mats Green m.fl., (M), *Motion 2019/20:3189*)

”Skolan har en central roll i att rusta eleverna med de kunskaper som de behöver för att bli väl fungerande samhällsmedborgare.” (Annika Hirvonen Falk och Janine Alm Ericson (MP), *Motion 2020/21:3052*)

Skolan framställs i flertalet utsagor som en institution vilken har möjlighet att åstadkomma samhällsomfattande attitydförändringar. Denna framställning är kopplad till #metoo-uppropens intåg i det skolpolitiska samtalet och medföljande hegemoniska antaganden om frekventa sexuella trakasserier i skolans lokaler. I flertalet utsagor framställs förekomsten av våld och sexuella trakasserier som en konsekvens av skolans misslyckande att motarbeta attityder vilka trivialiserar eller normaliserar pojkers olämpliga och ibland brottsliga beteenden.

”Med ett tidigt förebyggande arbete som har fokus på normer, kan elever och skolpersonal få effektiva verktyg att stoppa våld. Det kan också påverka värderingar som eleverna bär med sig i vuxenlivet. Det viktiga är att arbetet har ett tydligt jämställdhetsfokus och att alla på skolan får verktyg att agera när något inte är okej.” (SKR, *Maskulinitet och våldsförebyggande arbete*, s. 1)

”Skolan måste jobba mer med frågor kring jämställdhet och sexualitet och klargöra var gränsen för brott går men också ha tydliga regler för att brott som begås anmäls, att offer får det stöd som behövs, att tydligt klargöra för alla elever att förövaren alltid bär skulden.” (Jenny Petersson (M), *Motion 2017/18:2744*)

Flertalet skolaktörer lyfter fram sex- och samlevnadsundervisningen som en konkret skolverksamhet vari arbete med attitydförändringar bör förekomma. Föreställningen om jämställdhet som trygghet, och tillhörande antaganden om utbrett manligt våld mot kvinnor, används för att motivera sex- och samlevnadsundervisningen som en central punkt i skolans

jämställdhetsuppdrag. Exempelvis framställer Skolinspektionen sex- och samlevnadsundervisningen som 'ett viktigt verktyg för ökad jämställdhet' och SKR tillskriver undervisningen en potential att 'förebygga sexuella övergrepp och trakasserier'.

”Sex- och samlevnadsundervisningen har en bred relevans för individer och samhälle. Regeringen har återkommande påtalat att en förbättrad sex- och samlevnadsundervisning är ett viktigt verktyg för ökad jämställdhet.” (Skolinspektionen, *Sex och samlevnadsundervisning*, s. 9)

”Sex- och samlevnadsundervisning kan ge pojkar motbilder till snäva normer för maskulinitet och kan därmed bidra till att de lär sig ta ansvar för sin egen och sin partners sexuella hälsa. Att reflektera över förväntningar på manlig sexualitet kan också bidra till att förebygga sexuella övergrepp och trakasserier.” (SKR, *Maskulinitet och jämställd skola – arbete för ökad trygghet och bättre studieresultat*, s. 8)

I ett litet antal riksdagsmotioner framställs vidare sex- och samlevnadsundervisningen som ett verktyg för 'implementering' av den nya sexualbrottslagstiftningen. Skolans jämställdhetsuppdrag framställs således som ett medel för att åstadkomma en stor samhällsförändring.

”Ett område som kan bidra till implementering av [samtyckes-]lagen är skolan, exempelvis genom att införa begreppet samtycke inom ramen för skolans uppdrag och sexualundervisning.” (Elin Gustavsson & Anna Wallentheim (S), *Motion 2018/19:2148*)¹

Skolan åläggs vidare uppdraget att förändra den könsegregation som råder på den svenska arbetsmarknaden. Denna uppdragsbeskrivning vilar på förståelsen av det reella jämställdhetsbegreppet vilket innefattar antaganden om könsnormers begränsande verkningar. Genom genusmedveten undervisning och normkritisk studie- och yrkesvägledning antas skolan kunna förändra de könsmonster som finns i studie- och yrkesval. Framförallt tenderar utisagorna att rikta in sig på pojkars ovilja att söka sig till kvinnligt kodade yrken. I Skolverkets inspirationsmaterial *Att tala om arbetslivet* framförs exempelvis följande angående yrken inom vård- och omsorgssektorn: ”Det är ett stort problem att bara hälften (om ens det) av den arbetsföra befolkningen kan tänka sig att arbeta med vård och omsorg” (s. 8). I SKR:s material *Maskulinitet och jämställd skola* framställs vidare pojkar som outnyttjade resurser för den offentliga sektorn.

”Ett jämställdhetsarbete som förändrar begränsande och skadliga normer för maskulinitet kan ge stora vinster för både kvinnor och män och för samhället

¹ 2021 beslutade regeringen att sex- och samlevnadsundervisningen skulle byta namn till 'Sexualitet, samtycke och relationer' och tillskrivas innehåll om samtycke och hedersförtryck (Regeringskansliet, 2021).

som helhet. [...] Det kan bidra till att luckra upp den könssegregerade arbetsmarknaden och bredda rekryteringen till offentlig sektor.” (SKR, *Maskulinitet och jämställd skola – arbete för ökad trygghet och bättre studieresultat*, s. 3)

Rönbloms analyser (2005, 2008, 2011) av jämställdhetspolitiska dokument visar att kvinnor framställts som outnyttjade resurser vilkas potential ska frigöras genom effektiva jämställdhetsåtgärder. I mitt material är det istället pojkar som framställs som outnyttjade resurser vilket kan kopplas samman med en föreställning om att jämställdhetsåtgärder numera även ska förbättra mäns och pojkars livsvillkor. Denna utveckling har vidare accentuerats i skolans kontext till följd av pojkars bestående lägre skolprestationer (Lahelma 2014; Arnesen, Lahelma & Öhrn 2008). Pojkars livsvillkor som ett område för skolans jämställdhetsuppdrag är speciellt tydlig i SKR:s material om en jämställd skola, vilket uteslutande handlar om maskulinitetsnormer i skolverksamhet.

5.2.5 Sammanfattande reflektion om aktörernas framställningar av skolans jämställdhetsuppdrag

Skolaktörerna framställer återkommande jämställdhet som ett kunskapsområde, vilket resulterar i en sammansmältning av jämställdhetsuppdraget med skolans kunskapsuppdrag. Denna framställning medför en risk att jämställdhetsbegreppet avpolitiserar till följd av att begreppets strukturella maktaspekt faller bort. Skolaktörernas samstämmighet gällande jämställdhetsuppdragets angelägenhet påvisas genomgående trots att aktörerna tenderar att positionera jämställdhetsuppdraget på olika nivåer. Skolmyndigheterna positionerar framförallt jämställdhetsuppdraget på skolnivå medan riksdagsmotionärerna främst talar om skolans jämställdhetsuppdrag som en viktig del i stora samhällsliga förändringar. Liberalernas politiker accentuerar vidare individens vinster till följd av väl utfört jämställdhetsuppdrag. Jämställdhetsuppdragets många konkretiseringar resulterar inte i någon betydande konflikt snarare menar jag att det råder en bred samstämmighet vari alla möjliga typer av appliceringar ryms. Jämställdhetsuppdraget blir på grund av rådande mångtydighet mycket stort men upplevs fortfarande som sammanhängande. Skolmyndigheterna kritiserar visserligen jämställdhetsarbete vilket accentuerar individen. De framträdande uppdragsbeskrivningarna är vidare nära sammankopplade med skolaktörernas uppfattningar om jämställdhetsbegreppets innehåll samt deras antaganden om rådande samhällsliga jämställdhetsproblem. Exempelvis resulterar antaganden om maskulinitet och vanligt förekommande sexuella trakasserier i att skolan uppmanas att förändra pojkars attityder genom sex- och samlevnadsundervisning. Genom nämnda utbildningsform framställs skolan som en betydelsefull värdeförmedlande

arena i vilken attityder om sexualitet och samtycke kan bemötas. Antaganden om begränsande könsnormer samt framställningen om en könssegregerad arbetsmarknad som ett jämställdhetsproblem resulterar vidare i ett jämställdhetsuppdrag vari skolan ska uppmuntra pojkar att söka sig till kvinnligt kodade yrken.

5.3 Barn i talet om skolans jämställdhetsuppdrag

Skolaktörernas framställningar av såväl jämställdhetsbegreppet som påföljande jämställdhetsuppdrag tycks bygga på flera uppfattningar om barn. Barn tillskrivs i några av skolaktörernas utsagor en unik kompetens och framställs som medskapare i utformningen av skolans sociala sammanhang och undervisning. I andra utsagor framställs barn som blanka blad vilka skolans verksamhet ska fylla med jämställda värderingar. Barn framställs också som skyddsobjekt och offer för samhällets ojämslällda villkor, vilket medför svårigheter att framställa pojkar som förövare.

5.3.1 Barn som blanka blad eller medskapande kompetenta aktörer

Barn framställs i flertalet utsagor som blanka blad vilka den svenska skolan ska forma enligt värdegrundens jämställdhetsideal. Skolan framställs som en arena för socialisationsprocesser genom vilka värdet av jämställdhet ska kommuniceras och anammas av eleverna. Denna uppfattning är framförallt framträdande i de riksdagsmotioner i vilka skolan tillskrivs ett samhälleligt uppdrag att ge stöd till barns uppfostran. Barn framställs som 'nya generationer' vilka fostras till medborgare som i framtiden ska 'ta ansvar för samhällets gemensamma angelägenheter'. Liknande formuleringar återfinns även i läroplanens framställning av skolans generella uppdrag att förmedla kunskaper och värden.

"Skolan ska bygga på, och förmedla vidare, de värden och dygder som är centrala för ett gott liv och ett gott samhälle. Skolan ska inte bara utbilda personer som ska kunna få ett jobb, utan också medborgare som kan vara med och ta ansvar för samhällets gemensamma angelägenheter och förvalta centrala värden och kulturarv. Om skolan inte lyckas i sitt uppdrag skapar vi stora framtida problem både för barn och unga och för Sverige som land." (Annika Eclund m.fl. (KD), *Motion 2017/18:3601*)

"De värderingar som ligger till grund för ett jämställt samhälle måste hela tiden försvaras, förklaras och vinnas för nya generationer." (Jan Björklund m.fl., (L), *Motion till riksdagen 2018/2019*)

"Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa." (Lgr 11 2019, s. 7)

I citaten ovan framställs barn som 'tillblivande', vilket är vanligt i skoldiskurser (Stoltz 2009; Dahlberg och Lenz Taguchi 2015; Löf 2011). Barnen är under utveckling för att bli ansvarstagande samhällsmedborgare och tillskrivs medlemskap i nya generationer för vilka skolan ska säkerställa en jämställd framtid. Barnen framställs som objekt för skolans samhällsinriktade jämställdhetsuppdrag. Skolpersonal tillskrivs ett aktörskap och en aktiv subjektsposition medan elevernas subjektsposition passiviseras. Barndomssociologer menar att denna typ av framställning av barn som tillblivande reproducerar barns marginaliserade position i samhället (Qvortrup 2005).

I ett litet antal utsagor återfinns begreppen delaktighet och inflytande i relation till skolans demokratiska uppdrag. Föreställningen om barn, till vilka jämställdhetsideal oproblematiskt kan förmedlas, står i motsatsförhållande till dessa utsagor vilka verkar komma från Barnkonventionens formuleringar om barns rätt till delaktighet och inflytande. I grundskolans läroplan, vilken uppdaterades efter Barnkonventionens ratificering till svensk lag, tilldelas lärare följande uppgift:

”förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle” (Lgr 11 2019, s. 14).

I en broschyr från SKR uppmuntras eleverna till delaktighet i utformningen av skolans jämställdhetsarbete. SKR framställer barn som besittande av 'värdefull kunskap' samt vars 'reflektioner kring normer' är viktiga för jämställdhetsarbetet.

”Att eleverna är delaktiga i arbetet med jämställdhet är en förutsättning. Deras reflektioner kring normer är viktiga och de kan bidra med värdefull kunskap om den kamratkultur som råder på skolan.” (SKR, *Att se, förstå och förändra – att motverka könsskillnader i skolresultat*, s. 9)

I de ovan anförda citaten framträder föreställningen om 'det kompetenta barnet' (Brembeck, Johansson och Kampmann 2008). Barn betraktas i utsagorna som kompetenta individer vilka besitter information och tankar som kan förbättra skolans jämställdhetsarbete. De ses som medskapare av normer och könstypiska föreställningar snarare än som passiva mottagare av skolpersonalens försök att förmedla jämställda värderingar. Accentueringen av barnets unika kompetens tilldelar barnet ett starkare aktörskap men aktörskapet medför också ett utökat ansvar och krav på förmedlande av egna åsikter (jmf Kampmann 2008).

5.3.2 Barn som offer och (oskyldiga) förövare

I det offentliga samtalet om skolans jämställdhetsuppdrag förmedlas ett dominerande antagande om att barn behöver skyddas i ett samhälle som präglas av ojämställda förhållanden. I riksdagsmotionerna erkänns åtskilliga jämställdhetsproblem: frekventa sexualbrott i

skolmiljö, hedersförtryck, psykisk ohälsa bland flickor till följd av samhälleliga normer samt pojkars lägre skolprestationer som leder till arbetslöshet och ohälsa. Oron för barns uppväxtvillkor är samstämmig i riksdagsmotionerna om än partitillhörighet delvis påverkar vilka jämställdhetsproblem som betonas.

”Skolsköterskor, barnpsykologer, läkare, kriminologer m.fl. vittnar från sitt dagliga arbete med barn, om b.la. porrberoende, sexuellt våld, sexuella trakasserier och övergreppslekar där pojkar går över flickors gränser.” (Helena Wilhelmsson (C), Motion till riksdagen 2018/19:2857)

”Det förekommer varje år att barn som tidigare gått i skolan aldrig återkommer efter skolloven för att de har förts ut ur landet för tvångsgifte, könsstympning eller är tvingade att delta i så kallade uppfostringsinsatser. Både flickor och pojkar drabbas även om flickor är överrepresenterade.” (Annika Hirvonen Falk (MP), Motion till riksdagen 2018/19:1402)

”Idag ser vi allt större psykisk ohälsa. Vi ser hur patriarkala strukturer, sexism och skönhetsideal påverkar unga tjejers psykiska hälsa.” (Jonas Sjöstedt m.fl. (V), Motion till Riksdagen 2020/21:396)

I avhandlingen *Med livet på schemat* (2011) tolkar Löf likande samtidsbeskrivningar som en diskurs om en riskfylld barndom genom vilken barn framställs som marginaliserade och passiva skyddsobjekt. I mitt empiriska material framställs på ett liknande sätt en diskurs om en riskfylld och ojämsställd tillvaro vari barn tillskrivs en skörhet och ett stort skyddsbehov.

Denna syn på barn, och då framförallt på flickor, är speciellt framträdande i de analyserade riksdagsmotionerna vilka behandlar sexuella trakasserier. Som tidigare anförts tillskrivs flickor en stor utsatthet och ett offerskap. I detta avsnitt kommer jag att visa att även de pojkar som utsätter andra för våld framställs som utsatta eftersom de också positioneras som barn. I följande två citat, vilka är representativa för politikernas artikuleringar om sexuella trakasserier, tillskrivs pojkar en ambivalent position som förövare.

”Tusentals tjejer och kvinnor – unga som gamla – har vittnat om sexuella trakasserier och övergrepp inom skolan. Förövarna har en sak gemensam: de är män. Klasskompisar, lärare eller annan skolpersonal.” (Jonas Sjöstedt m.fl. (V), Motion 2018/2019:1760)

”Skolan är den offentliga miljö i vilken de flesta fysiska sexuella ofredandena äger rum och sker då främst mellan elever. [...] Att bli kallad hora, slampa, att bli tafsad på, att få ens kropp kommenterad och att få sexuella bilder skickade till sig – ja, det är en vardag för elever i Sveriges skolor. [...] Skolan måste jobba mer med frågor kring jämställdhet och sexualitet och klargöra var gränsen för brott går men också ha tydliga regler för att brott som begås anmäls, att offer får det stöd som behövs, att tydligt klargöra för alla elever att förövaren alltid bär skulden.” (Jenny Petersson (M), Motion 2017/18:2744)

I Jonas Sjöstedt med fleras motion används förövare för att beskriva 'män' som utsätter flickor och kvinnor för sexuella trakasserier och övergrepp. Värt att notera är att förövarna benämns som (vuxna) män även om 'klasskompisar' återfinns i uppräknningen av de olika typerna av män som kan inta subjektpositionen. Barn av manligt kön under en viss ålder skulle utifrån en vardagsförståelse inte kallas män (utan pojkar). Jag tolkar detta som att pojkar måste ha uppnått en viss ålder innan de kan betraktas som förövare. Att benämna förövarna män innefattar ett vuxengörande av de manliga klasskompisarna. I Jenny Petersens motion framställs sexuella trakasserier som vanligt förekommande mellan elever, vilka jag i detta sammanhang betraktar som barn. I citatet tillskrivs barnen som gör sig skyldiga till sexuella trakasserier rollen som 'förövare' vilken i sin tur ska tillskrivas 'skulden' för brottet. I motionen motsäges dock delvis skuldutpekandet genom att tillskriva skolan ett visst ansvar. I motionen antyds det att skolans underlåtenhet att agera mot attityder och beteenden har resulterat i en normalisering av sexuella ofredanden. Detta torde betyda att motionären menar att även om barn bör tillskrivas skuld för sina missgärningar, så är barn också offer för skolans och samhällets normer vilka har normaliserat ett brottsligt beteende.

I ett litet antal riksdagsmotioner och utsagor från SKR problematiseras ytterligare pojkars möjlighet att inta subjektpositionen som förövare. Pojkar tillskrivs i dessa utsagor en offerposition vilket gör det svårt att samtidigt tillskrivas motsatsrollen förövare. Till följd av antaganden om könsnormers begränsande verkningar tillskrivs pojkar ett offerskap vilket härstammar från samhälleliga maskulinitetsnormer. Pojkar framställs som återskapare av en vuxenkultur vilken de i egenskap av att vara barn varken anses vara upphovsmän till eller anses vilja delta i. Ansvar för våldshandlingar placeras därmed utanför individuella pojkar.

”Det är viktigt att se att mönster kring pojkars attityder och beteenden inte är en individfråga utan en strukturfråga.” (SKR, *Maskulinitet och jämställd skola – arbete för ökad trygghet och bättre studieresultat*, s. 23)

”Genom manlighetsnormer påtvingas många män destruktiva beteenden som begränsar deras möjligheter på olika sätt. Manlighetsnormerna gör att många män uppmanas att ständigt bevisa sin manlighet, uppmuntrar aggressivt och våldsamt beteende som drabbar andra och sig själv och leder till en antipluggkultur. Män måste själva få välja hur de vill vara och leva. Vi behöver arbeta långsiktigt för att förändra mansrollen.” (Robert Hannah & Arman Teimouri (L), *Motion 2017/18:439*)

I utsagorna utgör 'våldsutövande pojkar' ett element som ännu inte lyckats bli ett moment med en fixerad betydelse i diskursen om mäns våld mot kvinnor. Våldsutövande män ekvivaleras

tecknet förövare och tilldelas en fixerad position i rådande jämställdhetsdiskurs. Våldsutövande pojkar å andra sidan kan inte på samma sätt samstämmigt tilldelas en given position som förövare i diskursen. Diskursen organiseras på ett sätt vilket delvis friskriver pojkar ansvar för deras olämpliga eller brottsliga handlingar och accentuerar istället strukturella faktorer. Forskare vilka har undersökt sexuella trakasserier i skolmiljö anser att positionering av problemet på en strukturell nivå är önskvärt eftersom individualisering av problemet riskerar att negligera organisatoriska och kulturella faktorer (Ahlgren, Gilliander Gådin & Weiner 2013; Gilliander Gådin & Stein 2017). När förekomsten av sexuella trakasserier positioneras på en individnivå tenderar orsaken till problemet att sökas i individuella pojkars karakteristika (Gilliander Gådin & Stein 2017). Ett tydligare individuellt ansvarsutpekande av våldsamma pojkar skulle på så vis riskera att medföra att strukturella faktorer förbises.

5.3.3 Sammanfattande reflektion om barn i skolans jämställdhetsuppdrag

Skolaktörernas framställningar av jämställdhetsuppdraget bygger på flera skilda uppfattningar om barn. Barn framställs både som blanka blad som ska anamma jämställda värderingar och som kompetenta medskapare av skolans sociala sammanhang. Den första framställningen återfinns företrädesvis i riksdagsmotioner vilka menar att skolan ska verka för större samhällsförändringar. Den senare föreställningen återfinns i utsagor vilka verkar ha påverkats av Barnkonventionens ratificering till svensk lag. Barn framställs också som i behov av stöd i ett ojämnt och riskfyllt samhälle. Föreställningen om barnets skyddsbehov resulterar i att skolaktörerna har svårt att tillskriva pojkar individuellt ansvar för våldshandlingar. Våldshandlingar anses istället vara orsakade av maskulinitetsnormer och skolans underlåtenhet att motverka dessa. När pojkar positioneras som barn accentueras en mer passiv subjektposition vilken tillskriver pojkar en utsatthet och ett skyddsbehov. Till denna subjektposition kan enbart begränsat individuellt ansvar tillskrivas. De olika uppfattningarna om barn vilka ryms i talet om jämställdhetsuppdraget verkar inte resultera i några tydliga brytpunkter i samstämmigheten om jämställdhetsuppdragets angelägenhet.

6 Sammanfattning och avslutande diskussion

I Sverige presenteras jämställdhet som ett självklart kollektivt mål som sällan undersöks eller ifrågasätts. Utifrån antagandet att sådana framställningar av jämställdhet innefattar flera betydelser, syftade denna studie till att analysera hur politiska aktörer och skolmyndigheter framställer den svenska skolans jämställdhetsuppdrag. Med ett teoretiskt och metodologiskt

ramverk skapat utefter Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes diskursteori analyserades skollagen, grundskolans läroplan, riksdagsmotioner och texter från skolmyndigheter. Analysen indikerade en parallell samstämmighet och mångtydighet gällande såväl framställningarna av jämställdhetsuppdraget som de antaganden vilka skapar mening kring de olika aktörernas formuleringar av skolans jämställdhetsuppdrag. Samstämmigheten hotas enbart av sverigedemokratiska motionärer vilka inte accepterar den hegemoniska synen på könsnormer som begränsande av flickor och pojkars handlingsutrymme. Mångtydigheten påvisas genom att skolaktörerna kunde betona olika jämställdhetsproblem, olika typer av barnsyn samt positionera skolans jämställdhetsuppdrag på olika nivåer utan att hota den generella samstämmigheten gällande skolans jämställdhetsuppdrag.

I studien besvarar jag två frågeställningar varav den första efterfrågar hur skolaktörerna framställer den svenska skolans jämställdhetsuppdrag. I analysen framkommer att jämställdhetsuppdraget framställs på tre olika sätt: som ett uppdrag att främja individuella flickor och pojkars välbefinnande; som ett uppdrag för att skapa ett gott skolklimat; och slutligen som ett omfattande uppdrag att skapa ett jämställt samhälle för framtida generationer. Jämställdhetsuppdraget sammansmälts vidare i ett antal utsagor med kunskapsuppdraget varför jag beskrivit jämställdhetsuppdraget som en del i ett demokratiskt kunskapsuppdrag. När jämställdhetsuppdraget läggs fram som ett kunskapsområde riskerar begreppet att avpolitiserats (jmf Rönnblom 2008, 2011). Jämställdhetsåtgärder blir då inte produktiva i skapande av en samhällsförändring eftersom de inte beaktar den maktkonflikt som finns i samhället. Uppdraget blir då snarare en del i det svenska samhällets reproduktion av redan etablerade sanningar. När jämställdhetsuppdraget samtidigt framställs som ett uppdrag för individens välbefinnande riskerar den enskilda eleven att tillskrivas ansvar att agera på ett korrekt sätt utefter de kunskaper som skolan förmedlar.

Skolans jämställdhetsuppdrag för samhället exemplifieras med ett uppdrag att åstadkomma samhällsövergripande attitydförändringar samt ett uppdrag att jämna ut den könssegregation som råder på den svenska arbetsmarknaden. Här framställs skolans jämställdhetsuppdrag som ett medel för samhällsnytta genom skolans potential att uppmuntra pojkar till arbete inom den offentliga sektorn vari det råder brist på arbetskraft. Pojkar framställs som outnyttjade resurser vilket är en formulering som i tidigare analyser av jämställdhetspolitiska dokument tillskrivits kvinnor som inte yrkesarbetar (Rönnblom 2005, 2011). Denna förändring är talande för den pojkdiskurs vilken har dominerat talet om jämställdhet i såväl svensk som internationell

utbildningspolicy på grund av pojkars lägre skolresultat (Lahelma 2014; Arnesen, Lahelma & Öhrn 2008). I dessa analyser menar forskarna att pojkdiskursen riskerar att trycka bort alternativa jämställdhetsdiskurser vari flickors jämställdhetsrelaterade utsatthet betonas. Denna tolkning befästs inte i min analys av samtida skolpolitiska samtal vari jag menar att framlyfta jämställdhetsrelaterade problem innefattar såväl flickors som pojkars villkor. Detta är inte minst tydligt efter #metoo-kampanjens intåg i det skolpolitiska samtalet vilken accentuerade flickors utsatthet i skolan. SKR:s material utgår visserligen uteslutande från en föreställning att maskulinitet är orsaken till skolans jämställdhetsproblem och presenterar vidare uteslutande åtgärder vilka ska förbättra pojkars villkor.

Studiens andra frågeställning efterfrågar vilka antaganden som skapar mening i skolaktörernas framställningar av jämställdhetsuppdraget. Av denna anledning eftersökte jag det innehåll som tillskrivs jämställdhetsbegreppet i materialet. I min analys framkommer att skolans jämställdhetsuppdrag vilar på ett jämställdhetsbegrepp vilket uppvisar en sällan ifrågasatt objektivitet (Laclau & Mouffe 2001). Vid närmare analys vari jämställdhet betraktas som en flytande signifikant (Laclau & Mouffe 2001) påvisas att begreppet rymmer flera olika betydelser. Jämställdhetsbegreppet innefattar antaganden om frekvent förekommande manligt våld mot kvinnor samt föreställningar om kön som socialt konstruerat och könsnormer som begränsande av flickors och pojkars fria val. Jämställdhetsbegreppet positioneras också i relation till en bild av en riskfylld och ojämsälld barndom (jmf Löf 2011). Dessa antagandens hegemoniska position trycker undan alternativa förståelser såsom utsagor vilka framställer könsskillnader som naturliga eller biologiska. Även Sverigedemokraternas ställningstagande mot den hegemoniska uppfattningen om begränsande könsnormer nonchaleras i samtalet. Det är värt att notera att samstämmigheten som råder gällande uppfattningen om kön som socialt konstruerat endast ifrågasätts av ovan nämnda skolaktör. Det är därtill värt att notera att andra typer av mångtydighet integreras i jämställdhetsdiskursen utan betydande konflikt. Uppfattningen om kön som socialt konstruerat markerar därmed den yttre gränsen för den hegemoniska uppfattningen om jämställdhetsbegreppet.

Till följd av skolaktörernas hegemoniska antaganden om könsnormer och jämställdhetsproblem framställs stereotypa bilder av flickor och pojkar. I utsagorna ekvivaleras flickor och pojkar med flertalet attribut och tillkortakommanden. Flickor tillskrivs skörhet, risk för psykisk ohälsa och överdriven duktighet. I motpol tillskrivs pojkar ett våldsbeteende och ett mer aktivt aktörskap genom vilket de påverkar skolans sociala klimat, på gott och ont.

Framlyftandet av könsspecifika problem samt att framställa flickor och pojkar som homogena grupper med specifik karakteristik riskerar att reproducera de begränsande normer som skolaktörerna menar att skolans jämställdhetsarbete ämnar förändra (jmf Rönnblom 2005; Rönnblom & Hudson 2007). Pojkar ekvivaleras också med tecknet barn vilket resulterar i att även de pojkar som brukar våld tillskrivs ett skyddsbehov och en utsatthet (jmf Stoltz 2009; Dahlberg och Lenz Taguchi 2015; Löf 2011). Pojkar anses återskapa en redan existerande maskulin kultur varför ansvar förskjuts från individuella pojkar till skolan och samhället. Detta strukturella synsätt anses vara av godo av skolforskare vilka menar att individualisering av våldsproblematik och sexuella trakasserier riskerar att missa betydande organisatoriska och kulturella faktorer (Ahlgren, Gilliander Gådin & Weiner 2013; Gilliander Gådin & Stein 2017). Forskarna hävdar också att det viktigt att tydligt markera mot våldshandlingar eftersom underlåtenhet att reagera riskerar att normalisera pojkars våldsamma beteende. Sådan markering kanske bör inkludera ett visst ansvarstillskrivande av de individuella pojkar som har brukat våld mot elever eller personal i skolans lokaler. Om barn enkom framställs som skyddsobjekt blir en ansvarstillskrivning svår att motivera vilket kan göra det svårt för den individuella pojken att förstå att han har gjort något fel. I förlängningen tenderar denna syn på barn att reproducera barns marginaliserade position i samhället eftersom rättigheter och skyldigheter är intimt förknippade.

Två teman vilka framträder i det skolpolitiska samtalet förvånade mig. För det första hade jag en bild av att flickors position och livsvillkor skulle dominera samtalet. Inte minst i de dokument som publicerats efter #metoo-kampanjen under hösten 2017 vari flickor vittnade om sexuella trakasserier och övergrepp i skolan under #tystiklassen och #räckupphanden. Även om flickors utsatthet för våld lyfts fram som ett stort problem i det skolpolitiska samtalet så tillskrivs lika stort utrymme till pojkars lägre skolprestationer, våldsutsatthet och hälsoproblem. Pojkarnas våldsutövande framställs därtill som ett lika stort problem för pojkar som för flickor. Även de våldsutövande pojkarna framställs som offer för våldet. Det är vidare intressant att såväl pojkars jämställdhetsproblem som flickors jämställdhetsproblem anses orsakade av samma sak, nämligen maskulinitetsnormer. Detta för mig in på den andra tematiken som förvånade mig i materialet: kön framställs nästan uteslutande som socialt konstruerat. Majoriteten av skolaktörerna är samstämmiga gällande könsnormers begränsande verkningar samt angående att skolan bör uppvisa ett normkritiskt förhållningssätt. Majoriteten av skolaktörerna förmedlar vidare detta förhållningssätt uttryckligen och inte bara implicit. Flertalet politiska aktörer försvarar också positionen mot meningsmotståndare, vilka i det

analyserade materialet endast utgörs av Sverigedemokratiska politiker. När jag påbörjade analysen trodde jag att kritiken mot jämställdhetsintegrering, genusvetenskap och genuspedagogiskt arbete som noterades i uppsatsens inledning skulle tillmätas en större plats i det skolpolitiska samtalet.

Att forska utifrån en socialkonstruktionistisk ansats medför att studiens slutsatser inte kan presenteras som sanningar eller objektiva framställningar. De slutsatser som presenteras i denna uppsats utgör bara en möjlig tolkning av hur talet om skolans jämställdhetsuppdrag kan förstås. Detta till trots menar jag att min strävan att förhålla mig reflexivt till det empiriska materialet samt min detaljrika och transparenta analys resulterar i empiriskt grundade slutsatser av betydelse för förståelsen av talet om skolans jämställdhetsuppdrag. Studien utgör en samtidsbetraktelse och innefattar textmaterial som publicerats som tidigast år 2010 när den aktuella skollagen trädde i kraft. Det är möjligt att argumentera för att diskursen förändrats under denna period och därmed inte borde betraktas som en entydig samtidsdiskurs. Jag anser dock att studiens empiriska material inte uppvisar några tydliga brytpunkter vilka skulle motivera en annan tidsmässig avgränsning. Det empiriska urvalet grundades vidare i en omfattande genomläsning av ytterligare textmaterial vilket motiverar den slutliga avgränsningen. Olika tidsramar har tillämpats för de olika aktörernas utsagor, vilket skulle kunna betraktas som ett problem vid jämförelse av texterna. De tidigaste riksdagsmotionerna är publicerade år 2017 och jämförs i studien med texter från skolmyndigheterna vilka är publicerade som tidigast år 2010. De olika tidsramarna är motiverade med utgångspunkt i föreställningen om att riksdagsdebatten uppvisar större tidsmässig variation samt att mer textmaterial från skolmyndigheterna krävdes för att kunna tolka myndigheternas tal om skolans jämställdhetsuppdrag.

Kritiska undersökningar av jämställdhetsbegreppets varierande innehåll och användning är relevant för socialt arbete som disciplin med utgångspunkt i en föreställning att ojämställda förhållanden utgör ett socialt problem. Skolans jämställdhetsuppdrag är vidare en del av skolans sociala uppdrag vilket ska främja barns välbefinnande samt förmedla samhällsgemensamma värderingar till nya generationer. Studien visar att problematisering och kartläggning av jämställdhetsbegreppets innehåll är relevant för att kunna delge den svenska skolan ett entydigt jämställdhetsuppdrag. Granskningar från Skolinspektionen visar att en nationell samsyn saknas gällande skolans jämställdhetsuppdrag vilket iscensätts på en mängd olika sätt på svenska skolor (Skolinspektionen 2012; Assarsson, Ahlberg, Andreasson, &

Ohlsson 2011; Skolinspektionen 2020). Med referens till vad som framkommit i min studie gällande mångtydigheten är detta inte speciellt förvånande. Även en samstämmig positiv inställning till jämställdhetsfrämjande arbete rymmer flera inriktningar och ibland motsägelsefulla åtgärder vilket riskerar att leda till ineffektivt arbete (jmf Rönnblom 2008, 2011; Tollin 2011). Min studie visar därtill att jämställdhetsinsatser vilka framställer könen som homogena grupper riskerar att reproducera rådande normativa föreställningar om flickor och pojkar. Med utgångspunkt i det svenska politiska projektet med jämställdhetsintegrering menar jag att det är relevant att undersöka talet om jämställdhet även i andra offentliga debatter inom fler politiska ämnesområden. Studiens insikter om ett mångtydigt tal om jämställdhet inom det skolpolitiska samtalet manar till att jämställdhetsbegreppet bör kartläggas och kritiskt granskas även inom andra offentliga samtal. Jag anser också att det är relevant att undersöka hur talet om skolans jämställdhetsuppdrag på rikspolitisk och myndighetsnivå omsätts inom kommunal verksamhet samt i det praktiska arbetet på individuella skolor (jmf Löf 2011).

Referenser

Ahlgren, C. Gilliander Gådin, K. & Weiner, G. (2013). School Health Promotion to Increase Empowerment, Gender Equality and Pupil Participation: A Focus Group Study of a Swedish Elementary School Initiative. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), ss. 54–70.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, G. (2004). Pressens bild av barns missgärningar. I Blomberg-Kroll, H. Kroll, C. Lundström, T. & Swärd, H. (red.) *Sociala problem och socialpolitik i massmedier*. Lund: Studentlitteratur, ss. 25–56.

Asp-Onsjö, L. (2014). Parallella positioneringar bland pojkar. Om sociala hierarkier och skolprestationer. I Öhrn, E. & Holm, A-S. (red.) *Att lyckas i skolan – om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Gothenburg studies in Educational Sciences, 363, ss. 103–126.

Asp-Onsjö, L. & Öhrn, E. (2015). To pass the test: the timing of boys' parallel positioning. *Education Inquiry*, 6(2), ss. 141–157.

Arpi, I. (2017a). Så blev genusvetenskap överkyrka i Lund. *Svenska Dagbladet*, 4 november. <https://www.svd.se/sa-blev-genusvetenskap-overkyrka-i-lund>

Arpi, I. (2017b). Genusvetenskapen tar över svenska universitet. *Svenska Dagbladet*, 5 november. <https://www.svd.se/genusvetenskapen-tar-over-svenska-universitet>

Arpi, I. (2017c). Genusvetenskapen är Sveriges egen kreationism. *Svenska Dagbladet*, 12 november <https://www.svd.se/genusvetenskapen-ar-sveriges-egen-kreationism>

Arpi, I. (2017d). Hjärntvätten av Sverige fortsätter, *Svenska Dagbladet*, 23 december. <https://www.svd.se/hjarntvatten-av-sverige-fortsatter>

Arpi, I. & Wyndhamn, A-K. (2020). *Genusdoktrinen*. Stockholm: Fri tanke.

Arnesen, A-L, Lahelma, E. & Öhrn, E. (2008) Travelling discourses on gender and education: The case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik*, 28, ss. 1–14.

Assarsson, I. Ahlberg, A. Andreasson, I. & Ohlsson, L. (2011). *Skolvardagens komplexitet – en studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik*. Stockholm: Skolverket.

Bergström, G. & Ekström, L. (2018). Tre diskursanalytiska inriktningar. I Boréus, K. & Bergström, G. (red.) *Textens mening och makt – metodbok i samhällvetenskaplig text- och diskursanalys*. 4 uppl. Lund: Studentlitteratur, ss. 253–301.

Brembeck, H. Johansson, B. Kampmann, J. (red.) (2008) *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde: Roskilde University Press.

Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. London: Routledge.

Butler, J. (2007). *Gender Trouble – Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.

Blomberg, H. Kroll, C. Lundström, T. & Swärd, H. (2004). Medier och Samhällsvetenskap. I Blomberg-Kroll, H. Kroll, C. Lundström, T. & Swärd, H. (red.) *Sociala problem och socialpolitik i massmedier*. Lund: Studentlitteratur, ss. 11–23.

Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). Introduktion – Motsatsen till relativism, detta bör vi aldrig glömma, stavas absolutism, i Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber, ss. 7–28.

Carlson, Å. (2017) Jämställdhet, vad är det? en analys av begreppet jämställdhet i offentliga dokument om skola, utbildning och arbete. *Tidskrift för politisk filosofi*, 3, ss. 1–15.

Connell, R. W. (2000). *The Men and The Boys*. Cambridge: Polity.

Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (2015). *Förskola och skola: om två skilda traditioner om visionen om en möjlig mötesplats*. Stockholm: Liber.

Davidsson, J. (2010). Utanförskapelsen. En diskursanalys av hur begreppet utanförskap artikulerades i den svenska riksdagsdebatten 2003-2006. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 2, ss. 149–169.

Eliasson, M. A. (2007). *Verbal abuse in School: Constructing Gender and Age in Social Interaction*. Stockholm: Karolinska Institutet, Department of Public Health Science.

Forbes, J. Öhrn, E. & Weiner, G. (2011). Slippage and/or symbolism: gender, policy and educational governance in Scotland and Sweden. *Gender and Education*, 23(6), ss. 761–776.

Foucault, M. (1981) The Order of Discourse. I Young, R. (red.) *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader*, ss. 51–78.

Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff*. 4. uppl., Lund: Grahns tryckeri.

Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Milton Park: Taylor & Francis Group.

Gilliander Gådin, K. (2012). Sexual Harassment of Girls in Elementary School: A Concealed Phenomenon Within a Heterosexual Romantic Discourse. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(9), ss. 1762–1779.

Gilliander Gådin, K. & Stein, N. (2017). Do schools normalise sexual harassment? An analysis of a legal case regarding sexual harassment in a Swedish high school, *Gender and Education*, 31(7), ss. 920–937.

Gilliander Gådin, K. & Witkowska, E. (2005). Have you been sexually harassed in school? What female high school students regard as harassment. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 17(4), ss. 391-406.

Gustafsson, J. (2014). De framgångsrika pojkarna. I Öhrn, E. & Holm, A-S. (red.). *Att lyckas i skolan – om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Gothenburg studies in Educational Sciences, 363, ss. 127–148.

Holm, A-S. Osbeck, C. & Wernersson, I. (2003). Kränkningar i skolan – förekomst, former och sammanhang. *Värdegrunden*, 5. <http://hdl.handle.net/2077/8440>

Holm, A-S. & Öhrn, E. (2014). *Att lyckas i skolan – om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg: Gothenburg studies in Educational Sciences, 363.

Jonsson, R. (2014). Boys' anti-school culture? Narratives and school practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(3), ss. 276-292.

Jämställdhetsmyndigheten (2021). *Om myndigheten*. <https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/om-oss/om-myndigheten> [2021-05-09]

Jämställdhetsmyndigheten (2019). #metoo. <https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/mans-vald-mot-kvinnor/sexuella-trakasserier/metoo> [2021-05-09]

Kampmann, J. (2008). Socialization of Childhood: New Opportunities? New Demands? I Brembeck, H. Johansson, B. Kampmann, J. (red.) *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde: Roskilde University Press, ss. 127–152.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

Lahelma, E. (2002). Gendered Conflicts in Secondary School: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 14(3), ss. 295–306.

Lahelma, E. (2014) Troubling discourses on gender and education. *Educational Research*, 56:2, ss. 17 –183.

Lgr 11 (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 11: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Lyng, S. T. (2009). Is there more to 'antischoolishness' than masculinity? On multiple student styles, gender, and educational self- exclusion in secondary school. *Men and Masculinities*, 11(4), ss. 462-487.

Löf, C. (2011). *Med livet på schemat*. Malmö: Holmgrens.

Mac an Ghail, M. (1994). *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.

Martinsson, L. Griffin, G. & Giritli Nygren, K. (red.) (2017). *Challenging the myth of gender equality in Sweden*. Bristol: Polity Press.

Menckel, E. & Witkowska, E. (2005). Perceptions of sexual harassment in Swedish high schools: experiences and school-environment problems. *European Journal of Public Health*, 15(1), ss. 78–85.

Motion 2019/20:715. *Förändringar i läroplanen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/forandringar-i-laroplanen_H702715

Nejman, F. (2020). Flickorna har gått om pojkar i alla ämnen. *Läraren.se*, 2 december. <https://www.lararen.se/nyheter/fokus/flickorna-har-gatt-om-pojkar-i-alla-amnen> (2021-02-26)

Nordberg, M. & Saar, T. (2016). Att göras till ”riktig” pojke - Maskulinitetsskapande i skolans praktik, *KAPET – Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 12(2), ss. 5–19.

Nyström, I. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Odenbring, Y. & Johansson, T. (2020) Just a Joke? The Thin Line between Teasing, Harassment and Violence among Teenage Boys in Lower Secondary School. *Journal of Men's Studies*, ss. 1–17.

Qvortrup, J. (2005). Varieties of Childhood. I Qvortrup, J. Bardy, M. Sgritta, G. Wintersberger, H. (red.) *Studies in Modern childhood: Society, agency, culture*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, ss. 1–20.

Regeringskansliet (2019a). Jämställdhet – en självklarhet i ett modernt välfärdssamhälle, för rättvisa och ekonomisk utveckling. Faktblad, Dnr: S2019.003 <https://www.regeringen.se/4938a2/globalassets/regeringen/bilder/socialdepartementet/tidigare-politikomraden-och-politiker/jamstalldhet/feministisk-regering/informationsblad-feministisk-regering-mars-2019.pdf>

Regeringskansliet (2021). *Skolans undervisning om sexualitet, samtycke och relationer förbättras*. [https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2021/02/skolans-undervisning-om-sexualitet-samtycke-och-relationer-forbattras/](https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2021/02/skolans-undervisning-om-sexualitet-samtycke-och-relationer-forbatttras/) [2021-04-06]

Regeringskansliet (u.å.) *Jämställdhet*. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/jamstalldhet/> [2021-05-06].

Rönblom, M. (2005). Letting Women in? Gender Mainstreaming in Regional Policies. *Nordic Journal of Women's Studies*, 13(3), ss. 164–174.

Rönblom, M. & Hudson, C. (2007). Regional development policies and the constructions of gender equality: The Swedish case. *European Journal of Political Research*, 46, ss. 47–68.

Rönblom, M. (2008). Var tog politiken vägen? Om regionalpolitik, jämställdhet och statens förändrade former. *Tidskrift för genusvetenskap*, 1, ss. 31–52.

Rönblom, M. (2011). Vad är problemet? Konstruktioner av jämställdhet i svensk politik. *Tidskrift för genusvetenskap*, 2–3, ss. 35–55.

Sahlin, I. (2020). Who's Homeless and Whose Homeless? *Social Inclusion*, 8(3), ss. 43–53.

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

Skolinspektionen (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. (Kvalitetsgranskning Rapport 2012:9). Stockholm: Skolverket. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/demokrati/skolornas-arbete-med-demokrati-och-vardegrund---slutrapport.pdf>

Skolinspektionen (2020). Grundskolors arbete med jämställdhet – med särskilt fokus på en trygg skolmiljö för alla elever. (Tematisk kvalitetsgranskning, 2020). Stockholm: Skolverket. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2020/grundskolors-arbete-med-jamstallldhet/>

Stoltz, P. (2009). Styrning, barndom och skola. *Educare*, 2–3, ss. 17–40.

Sveriges radio (2018). *Ebba Busch Thor (KD) frågas ut inför valet 2018*. <https://sverigesradio.se/avsnitt/1140495?programid=4657> [2021-05-08].

Thörn, C. (2007). Hemlösa kvinnor. I Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007), i Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber, ss. 52–73.

Tollin, K. (2011). *Sida vid sida – en studie av jämställdhetspolitikens genealogi 1971–2006*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.

Trondman, M. (2013). Att förstå barndom. Till frågan om barndom som tillblivelse (becoming) eller vara (being). *Utbildning & Demokrati*, 22(2), ss. 7–35.

Weiner, G. & Öhrn, E. (2009a). The sound of silence! Reflections on inclusion and exclusion in the field of gender and education. *Gender and Education*, 21(4), ss. 423–430.

Weiner, G. & Öhrn, E. (2009b). En talande tystnad. Om frånvaro och närvaro i forskning om utbildning och kön. I Wernersson, I. (red.) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, ss. 157–170.

Öhrn, E. & Weiner, G. (2017). Gender, justice, and equity in education. I G. Noblit (red.), *Oxford research encyclopedia of education*. New York: Oxford University Press.

Wernersson, I. (2006). *Könsskillnader i skolprestationer - En text som kartlägger de olika ideologiska förändringarna som inträffat under de senaste åren*. Forskarbilaga till *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Skolverket rapport 286.

Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Witkowska, E. (2005). *Sexual harassment in schools Prevalence, structure and perceptions*. Stockholm: National Institut for Working Life.

Wreder, M. (2007). Ovanliga analyser av ovanliga material. I Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber: ss. 29–51.

Åhslund, I. (2018). Nordic research on boys' learning and school performance: A systematic literature review. *Utbildning & lärande*, 12(2), ss. 41–61.

Öhrn, E. (2018). Gender and equality in education. Key themes, changes and the contemporary focus on achievement. *Nordic Research in Music Education*, 19, ss. 123–136.

Bilaga

Skolans styrdokument:

1. Skollagen (SFS 2010:800)
2. Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet, reviderad 2019 (Lgr 11 2019)

Motioner till riksdagen 'Grundläggande om utbildningen' Utbildningsutskottets betänkande 2017/2018:UbU20

1. Liberal feminism 2017/18:3789, Annika Qarlsso m.fl. (C)
2. Liberal feministisk politik för lika rättigheter och möjligheter 2017/18:3574, Jan Björklund m.fl. (L)
3. Kränkande behandling, frånvaro och psykisk ohälsa 2017/18:3355, Camilla Waltersso Grönvall m.fl. (M)
4. Nationell strategi för att förebygga och eliminera sexualbrott i skolan 2017/2018:2744, Jenny Petersso (M)
5. En inkluderande och likvärdig skola och förskola 2017/18:2339, Jonas Sjöstedt m.fl. (V)
6. Hedersförtryck, utbildningsinsatser och samhällsorientering 2017/18:3186, Amineh Kakabaveh (V)
7. Mobbing 2017/18:617, Anna Wallentheim (S)
8. Utgiftsområde 16 Utbildning och universitetsforskning 2017/18:3601, Anika Eclund m.fl. (KD)
9. Sex- och samlevnadsundervisning 2017/18:3170, Ulrika Karlsson (M)
10. Hindra pornografi i miljöer med barn och unga 2017/2018:3466, Ola Johansson m.fl. (C)
11. Barns rättigheter 2017/18:1848, Jan Björklund m.fl. (L)
12. Slöjförbud i den svenska skolan 2017/18:2353, Richard Jomshif och Carin Ståhl Herrsted (SD)
13. Könsmönster i läroplanen 2017/18:2298, Markus Wichel (SD)
14. Jämställdhet 2017/18:3891, Paula Bieler m.fl. (SD)
15. Stärk arbetet kring normkritik i skolan 2017/18:1121, Anna Wallentheim (S)
16. Mer kunskap i skolan för ett växande Sverige 2017/18:3567, Ulf Kristersso m.fl. (M)
17. Stöd till män för ett mer jämställt Sverige 2017/18:439, Robert Hannah och Lars Tysklind (L)
18. Lika möjligheter för kvinnor och män 2017/18:3182, Jessica Polfjärd m.fl. (M)

Motioner till riksdagen 'Grundläggande om utbildningen' Utbildningsutskottets betänkande 2018/2019:UbU8

1. Psykisk ohälsa hos barn och unga 2018/19:2731, Åsa Lindhagen m.fl. (MP)
2. En jämlik skola 2018/19:2301, Jonas Eriksson m.fl. (MP)
3. Skolavbrott på grund av hedersrelaterat våld och förtryck 2018/19:1402, Annika Hirvonen Falk (MP)
4. Hedersrelaterat förtryck i skolan 2018/19:2420, Sofia Nilsson och Johanna Jönsson (S)
5. Könsmönster i läroplanen 2018/19:348, Markus Wiechel (SD)
6. Stöd till män för ett mer jämställt Sverige 2018/19:519, Robert Hannah och Arman Teimouri (L)
7. Stärk barns rättigheter 2018/19:2267, Jan Björklund m.fl. (L)
8. Liberal feminism 2018/19:2843, Annika Qarlsso m.fl. (C)

9. Jämställdhet i utbildningssektorn – från förskola till högskola 2018/19:1760, Jonas Sjöstedt m.fl. (V)
10. Jämställdhet 2018/19:108, Magnus Persson m.fl. (SD)
11. Jämställdhet 2018/19:2806, Jessica Polfjärd m.fl. (M)
12. Liberal feministisk politik för lika rättigheter och möjligheter 2018/19:2593, Jan Björklund m.fl. (L)
13. Förstärkning av skolans normkritiska arbete 2018/19:1989, Anna Wallentheim (S)
14. Samtyckeskultur 2018/19:700, Lawen Redar och Anna Vikström (S)
15. Samtyckeslagens implementering kräver samtycke även i skolans läroplan 2018/19:2148, Elin Gustavsson och Anna Wallentheim (S)
16. Hindra pornografi i miljöer med barn och unga 2018/19:2716, Ola Johansson m.fl. (C)
17. Begränsa tillgången till pornografi för barn och ungdomar 2018/19:2857, Helena Vilhelmsson (C)
18. Sex- och samtyckesundervisning 2018/2019:2314, Annika Hivonen Falk m.fl. (MP)
19. Trygghet i hela landet 2018/19:2861, Johan Hedin m.fl. (C)

Motioner till riksdagen 'Grundläggande frågor om utbildning' Utbildningsutskottets betänkande 2019/20:UbU11.

1. Förändringar i läroplanen 2019/20:715, Markus Wiechel (SD)
2. Om hedersförtryck, diskriminering, segregation, kulturell relativism och rasism 2019/20:3277, Amineh Kakabaveh (oberoende ledamot)
3. En jämställd skola för alla 2019/20:987, Amineh Kakabaveh (oberoende ledamot)
4. Hedersrelaterat förtryck i skolan 2019/20:428, Sofia Nilsson (C)
5. Stöd till män för ett mer jämställt Sverige 2019/20:1972, Robert Hannah och Arman Teimouri (L)
6. Jämställdhet 2019/20:3189, Mats Green m.fl. (M)
7. Liberal feministisk politik för lika rättigheter och möjligheter 2019/20:2057, Johan Pehrson m.fl. (L)
8. Jämställdhet 2019/20:810, Magnus Persson m.fl. (SD)
9. Förbättrad kvalitet i sexualundervisningen i skolan 2019/20:2207, Julia Kronlid (SD)
10. Sex- och samtyckesundervisning i skolan 2019/20:578, Annika Hivonen Falk (MP)
11. Skolans normkritiska arbete 2019/20:945, Anna Wallentheim (S)
12. Samtyckeskultur 2019/20:1847, Lawen Redar (S)
13. Sexualundervisningen i skolan 2019/20:1131, Yasmine Bladelius (S)

Motioner till riksdagen 'Grundläggande om utbildning' Utbildningsutskottets betänkande 2020/2021:UbU12

1. Grundskolan 2020/21:3319, Kristina Axén Olin m.fl. (MP)
2. Utbildning 2020/21:3286, Fredrik Christensson m.fl. (C)
3. Förutsättningar för en grundskola i världsklass 2020/21:1936, Patrick Reslow m.fl. (SD)
4. Förändringar i läroplanen 2020/21:1730, Markus Wiechel (SD)
5. Stärkt arbete i skolan mot hedersproblematik 2020/21:2401, Anna Johansson och Mattias Jonsson (S)
6. Krafttag mot våld och förtryck i hederns namn 2020/21:656, Ebba Hermansson m.fl. (SD)
7. Om hedersförtryck, gängkriminalitet och religiös extremism 2020/21:451, Amineh Kakabaveh (oberoende ledamot)
8. Jämställdhet – en frihetsfråga 2020/21:3366, Ulf Kristersson m.fl. (M)

9. Jämställdhet 2020/21:655, Ebba Hermansson m.fl. (SD)
10. Liberal feministisk politik för lika rättigheter och möjligheter 2020/21:3258, Gulan Avcı m.fl. (L)
11. Vägen till jämställdhet 2020/21:2696, Janine Alm Ericsson m.fl. (MP)
12. Undervisning i sexualitet, samtycke och relationer 2020/21:3052, Annika Hirvonen Falk och Janine Alm Ericson (MP)
13. Förbättrad kvalitet och stärkt jämställdhet i sexualundervisningen i skolan 2020/21:185, Julia Kronlid m.fl. (SD)
14. Pornografins skadeverkningar 2020/21:3145, Roland Utbult (KD)
15. Skolans sexualundervisning 2020/21:3147, Ann-Christine From Utterstedt (SD)
16. Åtgärdsprogram för kvinnors trygghet i vardagen 2020/21:658, Ebba Hermansson m.fl. (SD)
17. En tryggare skolmiljö 2020/21:282, Linda Lindberg m.fl. (SD)
18. En demokratisk och trygg skola 2020/21:396, Jonas Sjöstedt m.fl. (V)
19. Mobbing i skolan 2020/21:3226, Roger Haddad m.fl. (L)
20. Förstärkning av skolans normkritiska arbete 2020/21:1994, Anna Wallentheim (S)
21. Utökad undervisning om mänskliga rättigheter som enskilt ämne i skolan 2020/21:3652, Leila Ali-Elmi (MP)
22. Motverka rasism i skolan 2020/21:1632, Sanne Lennström m.fl. (S)
23. Trygghet och arbetsro för skolans medarbetare och elever 2020/21:3322, Kristina Axén Olin m.fl. (M)
24. Våld i nära relation – ett samhällsproblem 2020/21:2958, Johan Hedin m.fl. (C)

Skolverket - publikationer:

1. På pojkarnas planhalva? Ämnet idrott och hälsa ur ett jämställdhets- och likvärdighetsperspektiv, Rapport 355 (2010)
2. Förskolan och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder, Stödmaterial, reviderad (2013)
3. Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar, Antologi (2013)
4. Hedersrelaterat våld och förtryck – skolans ansvar och möjligheter, Stödmaterial (2020)
5. Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda – Hur skolan kan arbeta mot diskriminering och kränkande behandling (2019)
6. Att välja för framtiden – skolans stöd genom vägledning och lärande, Forskning för skolan (2020)
7. Sex- och samlevnadsundervisning, en introduktion – jämställdhet, sexualitet och relationer i läroplanerna (2019)
8. Tala om arbetslivet! Ett genusmedvetet och normkritiskt metodmaterial för hela skolan (2015)

Skolverket – artiklar på hemsidan:

1. Jämställdhet i skolan, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/jamstalldhet-i-skolan>
2. Sex och samlevnad, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sex-och-samlevnad>
3. Sex och samlevnad i undervisningen, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sex-och-samlevnad-i-undervisningen>

4. Koll på arbetet mot sexuella trakasserier, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/koll-pa-sexuella-trakasserier>

Skolinspektionen – publikationer:

1. Sex och samlevnadsundervisningen, Tematisk kvalitetsgranskning (2018) Dnr: 400-2016:11445
2. Grundskolors arbete med jämställdhet – med särskilt fokus på en trygg skolmiljö för alla elever, Tematisk kvalitetsgranskning (2020), Dnr: 40-2020:10842
3. Skolornas arbete med demokrati och värdegrund (2012), Dnr: 400-2011:6547
4. Kunskapsöversikt: Jämställdhetsproblem i svensk skola (2019)
5. Hem- och konsumentkunskap i årskurs 7–9, tematisk kvalitetsgranskning (2019), Dnr: 400-2017:7330
6. Idrott och hälsa i grundskolan, kvalitetsgranskning (2012), Dnr: 400-2011:1362
7. Musikundervisning i grundskolan årskurs 7-0, tematisk kvalitetsgranskning (2019), Dnr: 400-2017-10215

Skolinspektionen – artiklar på hemsidan:

1. Jämställdhet i skola och utbildning, <https://www.skolinspektionen.se/om-oss/malbild-och-vardegrund/jamstalldhet-i-skola-och-utbildning/>
2. Sex- och samlevnadsundervisningen behöver stärkas, <https://www.skolinspektionen.se/om-oss/press/pm/sex--och-samlevnadsundervisningens-behover-starkas/>
3. Grundskolors arbete med jämställdhet, <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2020/grundskolors-arbete-med-jamstalldhet/>
4. Statistik om jämställdhet, <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/statistik/statistik-om-jamstalldhet/>
5. Sex- och samlevnads-undervisning, <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/sex--och-samlevnadsundervisning/>
6. Hem- och konsumentkunskaps-undervisningen behöver utvecklas, <https://www.skolinspektionen.se/om-oss/press/pm/hem--och-konsumentkunskapsundervisningen-behover-utvecklas/>
7. Kvalitetsbrister i skolors arbete med att använda skolbibliotek, <https://www.skolinspektionen.se/om-oss/press/pm/kvalitetsbrister-i-skolors-arbete-med-att-anvanda-skolbibliotek/>
8. Målbild och värdegrund, <https://www.skolinspektionen.se/om-oss/malbild-och-vardegrund/>

Sveriges kommuner och regioner (SKR) – publikationer:

1. Maskulinitet och jämställd skola - arbete för ökad trygghet och bättre studieresultat (2018)
2. Utmaningar för en jämställd skola (2021)
3. Program för hållbar jämställdhet: Pojkars betyg och priset för utanförskap, Smart ekonomi i Borås (2013)
4. Se, förstå och förändra - Att motverka könsskillnader i skolresultat (2019)
5. Maskulinitet och våldsförebyggande arbete (2021)
6. Maskulinitet och psykisk hälsa - strategier för förbättringsarbete i vård och omsorg (2018)

Sveriges kommuner och regioner (SKR) – artiklar på hemsidan:

1. Jämställd skola, 2021
<https://skr.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/jamstalldskola.14638.html>
2. Män och jämställdhet, 2020
<https://skr.se/demokratiledningstyrning/manskligarattigheterjamlikhet/jamstalldhet/manochjamstalldhet.7914.html>
3. Könsskillnader i skolresultat, 2021
<https://skr.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/jamstalldskola/konsskillnaderiskolresultat.27860.html>
4. Uppföljning viktigt i jämställdhetsarbetet, 2019,
<https://skr.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/jamstalldskola/konsskillnaderiskolresultat/skolresultat/uppfoljningviktigtijamstalldhetsarbetet.27956.html>
5. Normkritiskt arbete har gett resultat, 2019,
<https://skr.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/jamstalldskola/konsskillnaderiskolresultat/skolresultat/normkritisktarbetehargettresultat.27958.html>
6. Arbetsmodell förbättrade skolresultaten, 2019,
<https://skr.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/jamstalldskola/konsskillnaderiskolresultat/skolresultat/arbetsmodellforbattradeskolresultaten.27957.html>
7. Pojkar, normer och utbildning, 2021,
<https://skr.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/jamstalldskola/mansnormer.14639.html>
8. Våldsprevention med unga, 2021,
<https://skr.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/jamstalldskola/valdspreventionunga.14642.html>
9. Utvecklingsmedel för våldsförebyggande arbete i skolan, 2021,
<https://skr.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/jamstalldskola/valdspreventionunga/utlysningavmedeltillskolor.28228.html#5.3166ee4316ae51912bedb744,5.3414859716e267c4fe2a49f4,5.3166ee4316ae51912bedc2b3>