



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Ämneslärarutbildning 270 hp

EXAMENSARBETE



Skolans jämställdhetsuppdrag

Hur ramfaktorer upplevs påverka lärares
möjligheter att anlägga ett genusperspektiv på
undervisningen

Fanny Bengtsson och Liv Högberg

Samhällskunskap 15 hp

Halmstad 2018-02-11

Abstract

Vår undersökning syftar till att, med hjälp av det ramfaktorteoretiska tänkandet, undersöka hur högstadielärare i de samhälls- och naturorienterande ämnena upplever vilka möjligheter och/eller hinder de har att anlägga ett genusperspektiv på sin undervisning i enlighet med vad skollagen och läroplanen föreskriver. Vi har intervjuat fem lärare för att undersöka om och hur de upplever att både yttre och inre ramfaktorer påverkar dem att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen. Våra slutsatser är att ansvaret för anläggandet av ett genusperspektiv på undervisning och verksamhet tycks falla på den enskilde läraren, troligtvis för att läroplanen är tolkningsbar i detta avseende. Således blir lärarens intresse och kunskap om genusfrågor styrande för om ett genusperspektiv anläggs eller inte.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	3
1.2 Syfte och frågeställning.....	4
2 Genus och jämställdhet i styrdokument och didaktik.....	5
3 Tidigare forskning och teori.....	8
3.1 Politiska beslut och styrdokument som ramfaktorer	8
3.2 Lärares uppfattning om ramfaktorers påverkan på undervisning.....	9
3.3 Ramfaktorteoretiskt tänkande.....	11
4 Metod	14
4.1 Datainsamlingsmetod	14
4.2 Styrkor och svagheter med datainsamlingsmetod	14
4.3 Urval.....	15
4.4 Forskningsetiska aspekter.....	16
4.5 Genomförande av intervjuer.....	16
4.6 Databearbetning.....	17
5 Resultat och analys	18
5.1 På vilka sätt upplever högstadielärare att yttre ramfaktorer påverkar deras möjlighet att anlägga ett genusperspektiv på sin undervisning?	18
5.2 På vilka sätt upplever högstadielärare att inre ramfaktorer påverkar deras möjlighet att anlägga ett genusperspektiv på sin undervisning?	22
5.3 Diskussion och slutsatser.....	26
Referenslista	29
Bilaga: Intervjuguide.....	31

1 Inledning

Skollagen stipulerar bland annat att utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna, där jämställdhet ingår som ett av värdena i skolans värdegrund (SFS 2010:800; Skolverket, 2011, s. 7). Enligt läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11) har rektorn ansvar för att ämnesområdet jämställdhet integreras i undervisningen i olika ämnen och alla som verkar i skolans värld ska gestalta och förmedla jämställdhet som ett av de värden som en del av skolans värdegrund (Skolverket, 2011, s. 7, 19). Utöver det ingår det i lärares uppdrag att utmana könsroller inom ramen för skolans verksamhet (Skolverket, 2011, s. 8).

Skollagen och Lgr11 är resultat av politiska beslut som utgör de yttersta ramarna för lärares undervisning. I skollagen fastställs hur den svenska skolan ska bedrivas och i Lgr11 utvecklas lärares uppdrag i form av värdegrund, kursplaner, centralt innehåll och kunskapskrav. Implementeringsforskning, som undersöker processen mellan fattade politiska beslut och deras realisering, har visat att det finns ett glapp mellan politiska beslut och vad som faktiskt görs i praktiken. Enligt Nils Hertting (2014) har så kallade gräsrotsbyråkrater, det vill säga lärare, poliser, sjukvårdspersonal etc., stort handlingsutrymme eftersom det är de som i slutändan ska tolka och tillämpa de politiska besluten (Hertting, 2014, s. 200).

Utifrån den bakgrunden vore det intressant att utröna hur lärare upplever sina möjligheter att realisera läroplanens jämställdhetsmål. Vi frågar oss vilka faktorer, utöver Lgr11, som högstadielärare i de naturorienterade och samhällsorienterade ämnena upplever hindrar eller möjliggör att anlägga ett genusperspektiv på sin dagliga verksamhet. För att göra det använder vi oss av det ramfaktorteoretiska tänkandet som är utvecklat av Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren. Vi utgår från några ramfaktorer som delas in i två kategorier; yttre och inre ramfaktorer. De yttre ramfaktorerna är *styrdokument, rektor, kollegor, elevgrupper* samt *aktuella händelser*. De inre ramfaktorerna är *lärares ämneskombination, lärares könstillhörighet* samt *lärares intresse och kunskap* om genus och jämställdhet.

1.2 Syfte och frågeställning

Att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen handlar både om hur man bemöter elever och vilka ämnesdidaktiska val man gör (Skolverket, 2017). Syftet med denna uppsats är att utifrån styrdokumentens formuleringar om jämställdhet undersöka lärares möjligheter att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen. Vi utgår från följande frågeställningar för att besvara vårt syfte:

1. På vilka sätt upplever högstadielärare att yttre ramfaktorer påverkar deras möjlighet att anlägga ett genusperspektiv på sin undervisning?
2. På vilka sätt upplever högstadielärare att inre ramfaktorer påverkar deras möjlighet att anlägga ett genusperspektiv på sin undervisning?

2 Genus och jämställdhet i styrdokument och didaktik

I detta avsnitt ger vi en definition på vad ett genusperspektiv kan innebära samt vikten av att anlägga ett genusperspektiv på didaktik och undervisning. Därefter redogör vi för styrdokumentens och Skolverkets formuleringar kring genus och jämställdhet.

Genusperspektiv på didaktik och undervisning

Vad innebär ett genusperspektiv i detta sammanhang? Nationella sekretariatet för genusforskning (2016) har publicerat en skrivelse där de försöker definiera vad ett genusperspektiv innebär. Att ha ett kritiskt förhållningssätt till sin omvärld är centralt. Det handlar om att problematisera, reflektera och ifrågasätta bland annat normer och föreställningar. Genom att se omvärlden ur ett genusperspektiv kan dessa normer och föreställningar utmanas och förändras. Det kan handla om att analysera vilka konsekvenser det får för människor när exempelvis böcker, filmer och tv-serier framställer pojkar och män på ett visst sätt, och flickor och kvinnor på ett annat. Föreställningar om manligt och kvinnligt är också något som förändras över tid och beroende på plats i världen, vilket även det är viktigt att tydliggöra (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016).

Genom att ställa frågor om det som finns runt oss, kan vi öka förståelse för hur kön och genus hela tiden skapas och återskapas i samhället. Genom att ställa frågor till oss själva, kan vi öka vår förståelse för hur vi själva bidrar till att återskapa normativa föreställningar om kön, någonting som ett genusperspektiv kan synliggöra och utmana (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016).

Att se omvärlden ur ett genusperspektiv får ofta andra normer och föreställningar att framträda. Då handlar det om ett intersektionellt perspektiv, som är värt att nämna, men som vi inte kommer gå in på ytterligare (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016). Genom att man som lärare ser omvärlden bland annat utifrån ett genusperspektiv kan det få positiva konsekvenser i undervisning och för elever, vilket beskrivs nedan.

Mia Heikkilä, docent i pedagogik och verksam forskare och lektor i pedagogik, skriver om genus och didaktik i sin kunskapsöversikt *Genusperspektiv på undervisningen* (u.å.) för Nationella sekretariatet för genusforskning. Hon menar att stereotypa föreställningar om kön kan begränsa elevers utveckling om lärare inte reflekterar över genus när didaktiska överväganden görs. Att

diskutera kontinuerligt med elever om kön och könsroller kan göra att normöverträdelser avdramatiseras, men det kräver att läraren har kunskap om genus och andra begrepp som rör ämnet. I skolans verksamhet är det undervisningen som dominerar i tid och därför ska ett genusperspektiv anläggas även i didaktiken. Heikkilä (u.å.) menar att ifall lärare inte reflekterar över hur kön spelar roll i mötet mellan människor riskerar kommunikationen att begränsas. Kommunikationen kan bli förutsägbar där kön snarare än individ är dominerande. Att reflektera över genus och hur kön spelar roll är något man behöver träna på (Nationella sekretariatet för genusforskning, u.å.).

Elina Lahelma och Elisabet Öhrn skriver i *Allmändidaktik - vetenskap för lärare* (2017) att det inte finns några generella modeller som kan användas för att förändra könsmonster i undervisningen eftersom elevgrupper varierar stort och reagerar inte likadant på samma modell. Men som lärare kan man ha ett förhållningssätt som kan fungera som en utgångspunkt vid utveckling av olika strategier som kan tillämpas i olika lokala sammanhang. Författarna skriver att det mest grundläggande är att som lärare vara medveten om att kön spelar roll och på vilket sätt. Är man det kan man undvika att inte reproducera stereotyper (Lahelma & Öhrn, 2017, s. 122).

Skolverket (2017) är tydliga med att skolans jämställdhetsuppdrag ska genomsyra hela verksamheten. Alla barn ska behandlas likvärdig oavsett kön och annan bakgrund. Jämställdhetsarbetet handlar alltså både om sociala relationer och om perspektiv på undervisningen och ämnesdidaktiken. Det handlar om att synliggöra de föreställningar som vi är bärare av genom kommunikation och kunskap om jämställdhet i sig. Det kan dock vara svårt att upptäcka brister i skolans verksamhet när det gäller jämställdhet. Som framgår av Lgr11 är det inte något som ska göras endast av den enskilde och det ska heller inte genomföras som ett tillfälligt projekt. Det ska finnas som en integrerad del i den dagliga verksamheten. Skolverket (2017) skriver att det kan göras genom ett systematiskt kvalitetsarbete där man kontinuerligt följer upp, kartlägger, analyserar, åtgärdar och genomför förändringar inom olika områden i skolans värld. Genom att anlägga ett genusperspektiv på sådant kvalitetsarbete kan man fånga upp olika brister i jämställdhet på sin arbetsplats (Skolverket, 2017). Vi kommer fortsättningsvis använda formuleringarna “att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen” och “arbeta med genusfrågor i undervisningen” synonymt.

Genus och jämställdhet i styrdokument

Enligt skollagen är jämställdhet ett av de värden som utbildningen ska utformas i överensstämmelse med (SFS 2010:800). Under "Skolans värdegrund och uppdrag" i Lgr11 står det att jämställdhet är ett av de värden som skolan ska gestalta och förmedla (Skolverket, 2011, s. 7). Vidare ska skolan aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Alla som verkar i skolan ska vara medvetna om hur flickor och pojkar bemöts och bedöms samt hur olika krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Vidare har skolan ett ansvar att motverka traditionella könsmönster och det ska göras genom att eleverna ges utrymme att pröva och utveckla sina förmågor och intressen oberoende av könstillhörighet (Skolverket, 2011, s. 8). Rektorn har det yttersta ansvaret för att ämnesövergripande kunskapsområden såsom jämställdhet integreras i olika ämnen (Skolverket, 2011, s. 19).

3 Tidigare forskning och teori

I detta avsnitt presenteras forskningsläget rörande undervisning utifrån ett ramfaktorteoretiskt perspektiv. Vi tar avstamp i ett implementeringsperspektiv som mynnar ut forskning kring lärares uppfattning om hur ramfaktorer påverkar deras undervisning. Avslutningsvis redogör vi för det ramfaktorteoretiska tänkandets principer.

3.1 Politiska beslut och styrdokument som ramfaktorer

Vår undersökning, som syftar till att undersöka hur lärare upplever sig påverkas av olika faktorer när det kommer till att arbeta med värdet jämställdhet och att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen, har vissa beröringspunkter med implementeringsforskning. Implementering handlar om processen mellan politiska beslut och deras realisering (Hertting, 2014, s. 185). I slutändan är det gräsrotsbyråkrater som i sin dagliga verksamhet ska genomföra de politiska besluten (Hertting, 2014, s. 187). I vårt fall handlar det om att lärare ska tolka och realisera delar av skollagen och läroplanen. Forskning har visat att gräsrotsbyråkrater, som kan vara lärare, läkare, poliser etc., har ett stort handlingsutrymme att tolka och besluta inom sina områden. Gräsrotsbyråkraterna utför inte alltid sitt arbete enligt de politiska besluten (Johansson, Brogren & Petäjä, 2011, s. 19). Här finns alltså ett implementeringsproblem, d.v.s. att under tillämpningen av politiska beslut uppstår en skillnad mellan beslutad och implementerad politik (Hertting, 2014, s. 185). Vi ska nedan redogöra för forskning kring hur politiska beslut så som styrdokument och andra ramar påverkar undervisning.

Stephan Rapp, Mikael Segolsson och Tomas Kroksmark har använt Anders Perssons (2014) analysmodell i artikeln *The Education Act - Conditions for a Research-based School A Frame-Factor Theoretical Thinking* (2017). Modellen utgår delvis från den enkla ramfaktorteorin, som presenteras utförligt nedan, utvecklad av Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren, som fokuserar på yttre ramar. Den kombineras med Goffmans ramperspektiv som fokuserar på inre ramar. Modellens syfte är att utifrån olika ramar analysera dynamiken i social interaktion i skolor (Persson, 2014, s. 1). Rapp et al. (2017) har utifrån denna kombinerande modell undersökt huruvida undervisning och lärande blir bättre av att skollagen fastställer att grundskolan och gymnasieskolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt vad som krävs för att lagen ska få effekt ute i verkligheten. De har analyserat förhållandet mellan statlig kontroll via lagstiftning och möjligheterna för rektorer och lärare att fullfölja lagens intentioner. Deras

slutsatser är att lagen stött på svårigheter eftersom den inte blivit ordentligt implementerad och för att den inte förser lärare och rektorer med några klara instruktioner för hur den ska användas i arbetet (Rapp et al., 2017, s. 1).

3.2 Lärares uppfattning om ramfaktorers påverkan på undervisning

Det ramfaktorteoretiska tänkandet kan även användas för att undersöka ramars påverkan på undervisningsprocesser och dess resultat. Forskning har visat att olika ramar upplevs av lärare påverka undervisning på olika sätt.

Ralf Sandberg, som har skrivit *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv* (1996), undersöker hur ramar påverkar musikundervisningen i grundskolan. En av hans grundfrågor är hur förverkligandet av läroplanens intentioner samspelar med de konkreta villkor som råder för ämnet musik. Sandberg (1996) synliggör olika faktorer som begränsar förverkligandet av läroplanens mål. Några av dessa är lärarkompetens, samarbete med kollegor, klasstorlek, klassammansättning samt lärarens musikaliska kompetens (Sandberg, 1996, s. 185).

Undersökningen utgår visserligen från en gammal läroplan, men hans slutsatser visar att även om de yttre ramarna reglerar och begränsar undervisningens utformning och praktik så upplevde de undersökta musiklärarna målen för musikämnet i lp80 som öppna och tolkningsbara. Sandberg menar att det istället för styrdokumentet är lärarnas egna intressen, kompetens och ideologiska syn som styr ämnets verkliga innehåll (Sandberg, 1996, s. 181 & s. 193). En annan viktig slutsats han drar är att lärares bristande ämneskompetens minskar deras handlingsutrymme i undervisningen och de tidliga och rumsliga möjligheterna för undervisningen minskar i sin tur handlingsutrymmet ytterligare (Sandberg, 1996, s. 204).

Torbjörn Lindmark, universitetslektor vid Pedagogiska institutionen på Umeå Universitet, skriver i sin avhandling *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* (2013) att både yttre och inre ramfaktorer har betydelse för samhällskunskapslärares förståelse om sitt eget ämne och hur det yttrar sig i undervisning. De yttre ramar som Lindmark (2013) lyfter fram är styrdokument, läroböcker, elevernas intressen och behov samt aktuella händelser (Lindmark, 2013, s. 28). De inre ramar som han lyfter är lärarnas bakgrundsfaktorer såsom klasstillhörighet, könstillhörighet, politisk åskådning, yrkeserfarenhet och ämneskombination (Lindmark, 2013, s. 29). Lindmarks (2013) undersökning visar att lärarna själva anser att de yttre och inre ramfaktorerna som studerades påverkar deras undervisning i olika grad (Lindmark, 2013, s. 109). Hans

undersökning pekar bland annat på att lärarnas egen könstillhörighet påverkar innehållet och vad som belyses i undervisningen. Han skriver att de kvinnliga intervjupersonerna i undersökningen betonar att de vill skapa ett utrymme för genusfrågor i sin samhällskunskapsundervisning (Lindmark, 2013, s. 106).

I likhet med Lindmark (2013) har Joakim Öberg, i sin forskningsrapport *Samhällskunskapens dimensioner - Tio lärare ramar in sitt ämne* (2016), undersökt vad samhällskunskapslärare upplever som de viktigaste påverkansfaktorerna för transformeringen av samhällskunskap som skolämne till samhällskunskap som undervisning utifrån de didaktiska frågorna (Öberg, 2016, s. 20). Öberg (2016) har undersökt olika påverkansfaktorer såsom den personliga dimensionen, den didaktiska dimensionen, den styrande dimensionen och den samhällseliga dimensionen. Undersökningen visar att somliga respondenter påverkas av sin bakgrund, personliga intressen eller ideologi, andra ser didaktiken som central och fokuserar på själva uppdraget utifrån styrdokument eller upplevd arbetssituation (Öberg, 2016, s. 190). Öberg (2016) lyfter, i enlighet med Lindmark (2013), att om man verkligen ska förstå vad som påverkar lärarens syn på sitt ämne och undervisningen måste inre ramfaktorer beaktas (Öberg, 2016, s. 195).

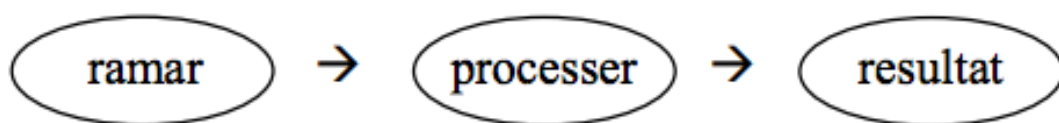
I Jörgen Johansson, Anders Brogren och Ulf Petäjäs forskningsrapport *Gymnasielärares syn på demokrati, kunskap och värderingar och hur denna påverkar undervisningen i demokrati- och värdegrundsfrågor* (2011) undersöks också samhällskunskapslärares syn på sitt ämne och vilket utfall det får i undervisningen. De använder visserligen inte ett ramfaktorteoretiskt tänkande men deras undersökning och resultat har ändå vissa anknytningspunkter till det vi undersöker. I rapporten framkommer en skillnad i hur deras intervjupersoner förhåller sig till styrdokumentet. Deras undersökning visar att färre än hälften av de intervjuade lärarna uppger att deras undervisning tydligt påverkas av styrdokumentet. Majoriteten av de studerade lärarna menar att kursplanerna inte spelar någon större roll (Johansson et al., 2011, s. 90). Istället är det den enskilde lärarens egna intressen som verkar vara det som styr undervisningspraktiken (Johansson et al., 2011, s. 99). Forskarna berör också kort genusaspekten och menar att de kvinnliga lärarna något oftare än de manliga uppgav att värdegrundsarbetet sker integrerat i undervisningen och inte som något vid sidan om (Johansson et al., 2011, s. 79).

Forskningsöversikten ovan visar hur det ramfaktorteoretiska tänkandet kan användas för att undersöka lärares uppfattning om sin undervisning. Nedan förklarar vi det ramfaktorteoretiska

tänkandets principer och redogör för hur vi tänker använda teorin när vi undersöker lärares uppfattning om deras möjligheter att anlägga ett genusperspektiv i sitt arbete.

3.3 Ramfaktorteoretiskt tänkande

Det ramfaktorteoretiska tänkandet utvecklades ur Urban Dahllöfs arbete *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp* (1967). Dahllöf (1967) beskrev i detta arbete en modell som synliggjorde att utbildning och undervisning bedrivs inom vissa givna ramar. Detta sätt att tänka utvecklades senare av Ulf P. Lundgren i doktorsavhandlingen *Frame factors and the teaching process* (1972). Enligt Sverker Lindblad, seniorprofessor vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet, Göran Linde, professor emeritus i utbildningsvetenskap vid Stockholms universitet och Lars Naeslund, professor emeritus vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet, innebär det ramfaktorteoretiska tänkandet ursprungligen ett sätt att förklara samband mellan undervisningens ramar och dess resultat (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999, s. 93). I modellen nedan beskrivs förloppet.



(Lindblad et al., 1999, s. 98)

Lindblad et al. (1999) kallar denna modell för den *enkla ramfaktorteorin* i artikeln *Ramfaktorteori och praktiskt förnuft* (1999). Ramarna i modellen kan beskrivas som politiska och administrativa beslut som påverkar vad som är möjligt att genomföra i undervisningen, som i sin tur påverkar vilka resultat av undervisningen som möjliggörs. Ramfaktorteorin i denna mening är att undersöka konsekvenserna av politiska beslut om utbildning och undervisning (Lindblad et al., 1999, s. 98). Dessa politiska beslut, exempelvis styrdokument, timplaner och gruppstorlekar, är så kallade yttre ramar, vilka lärare har liten möjlighet att påverka (Sandberg, 1996, s. 195).

Lindblad et al. (1999) fortsätter med en redogörelse för den *utvidgade ramfaktorteorin*. De menar att det finns andra begränsningar än de administrativa och politiska ramarna som förklarar vad som möjliggör och omöjliggör händelser i undervisning. Här lyfter de in fenomen som

traditioner, de medverkandes föreställningar och den sociala sammansättningen av gruppen (Lindblad et al., 1999, s. 99).

De ovanstående faktorerna, det vill säga de administrativa och politiska besluten, benämns här som yttre ramar. Lindblad et al. (1999) menar att det inte räcker med att se endast till de yttre ramarna, utan att undervisning också påverkas av inre ramar. Dessa är baserade på aktörernas intentioner och förnuft. Aktörerna är i detta fall lärarna (Lindblad et al., 1999, s. 101).

Lindblad et al. (1999) menar att ett sätt att utvidga det ramfaktorteoretiska tänkandet är att ha fokus på aktörerna, lärarna, och de inre ramarna (Lindblad et al., 1999, s. 104). Genom att relatera yttre och inre ramar till varandra breddar man därmed perspektivet.

Ulf P. Lundgren (1999) menar att ramfaktorteorin bygger på resonemanget att ramar hindrar eller möjliggör processer (Lundgren, 1999, s. 36). I denna undersökning skiljer vi på yttre och inre ramfaktorer för att förstå vilka möjligheter och/eller hinder lärarna upplever för att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen. De yttre ramarna vi utgår från är *styrdokument, rektor, kollegor, elevgrupper* samt *aktuella händelser*. De inre ramarna är *lärarens ämneskombination, lärarens könstillhörighet* samt *lärarens intresse och kunskap* rörande genus och jämställdhet. Nedan ges en förklaring till varje ramfaktor.

	Ramfaktorer	Förklaring
Yttre	Styrdokument	Denna ramfaktor syftar till de olika formuleringar som finns i skollagen, på Skolverkets hemsida samt i Lgr11 och hur lärare upplever att de påverkar deras arbete med att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen.
	Rektor	Denna ramfaktor syftar till om rektorn på en skola arbetar med genus och jämställdhet eller ej, och hur lärare upplever att det påverkar deras arbete med att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen.
	Kollegor	Denna ramfaktor syftar till kollegors intresse och/eller ointresse för genusfrågor och hur lärare upplever att de påverkar deras arbete med att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen.

	Elevgrupper	Denna ramfaktor syftar till hur lärare upplever att olika elevgrupper påverkar deras arbete med att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen. Det kan till exempel handla om elevers åsikter, intresse och kulturella bakgrund.
	Aktuella händelser	Denna ramfaktor syftar till hur lärare upplever att aktuella händelser rörande genus och jämställdhet påverkar lärares arbete med att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen.
Inre	Lärarens ämneskombination	Denna ramfaktor syftar till hur lärare upplever att deras ämneskombination påverkar hur de anlägger ett genusperspektiv på undervisningen.
	Lärarens könstillhörighet	Denna ramfaktor syftar till hur lärare upplever att deras könstillhörighet påverkar hur de anlägger ett genusperspektiv på undervisningen.
	Lärarens intresse och kunskap	Denna ramfaktor syftar till att undersöka lärares intresse och kunskap om genus och jämställdhet och hur det påverkar hur de anlägger ett genusperspektiv på undervisningen.

4 Metod

För att kunna besvara våra frågeställningar har vi genomfört en kvalitativ undersökning med hjälp av intervjuer. Vi har intervjuat fem högstadielärare i både de samhälls- och naturorienterande ämnena.

4.1 Datainsamlingsmetod

Vi har använt oss av en semistrukturerad intervju för att få en bild av högstadielärares förståelse och uppfattning om genus och jämställdhet samt hur de upplever att olika ramfaktorer hindrar och/eller möjliggör att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen. En semistrukturerad intervju innebär att intervjun ofta utgår från bestämda ämnen för undersökningen (Dalen, 2015, s. 34).

Vi har konstruerat en intervjuguide utifrån de ramfaktorer som undersökningen utgår från (se Bilaga: Intervjuguide). Guiden består av bestämda frågor som tillsammans täcker de viktigaste områdena för undersökningen (Dalen, 2015, s. 35). När vi skapade intervjuguiden utgick vi från vår problemformulering och vår teoretiska utgångspunkt. Ramfaktorerna blev som teman i intervjuguiden med underliggande frågor till varje tema (Dalen, 2015, s. 35).

4.2 Styrkor och svagheter med datainsamlingsmetod

Vi är medvetna om att enkäter hade varit en möjlig datainsamlingsmetod för denna undersökning. Vi hade möjligen nått ut till fler personer och därmed fått ett bredare analysmaterial. Dock gav intervju som datainsamlingsmetod oss andra fördelar. Vi fick en chans att träffa individerna och ställa följdfrågor för att få en tydligare förståelse av intervjupersonens utsaga. Det möjliggjorde att vi fick en insikt i lärarnas kunskap och intresse om genus och jämställdhet, det vill säga de inre ramfaktorerna. Vi hade även möjlighet att identifiera missuppfattningar av intervjufrågor och tydliggöra dem vilket inte hade varit möjligt med enkäter. Om vi endast använt oss av enkät som datainsamlingsmetod fanns det även en risk att erhålla svar endast från individer med ett intresse för genus och jämställdhet.

Att kombinera datainsamlingsmetoder hade också varit en möjlighet. Intervjuer och enkäter förser undersökningen med intervjupersonernas egna åsikter om vad som påverkar, hindrar

och/eller möjliggör ett genus- och jämställdhetsperspektiv i undervisningen, både rörande yttre och inre ramfaktorer. Observation som kompletterande metod hade gett oss möjlighet att undersöka beteenden och skeenden i klassrumsmiljö och på så sätt se bortom det som intervjupersonerna själv berättade (Patel & Davidsson, 2011, s. 91). Då hade vi kunnat analysera utfallet av deras handlande, vad som faktiskt händer i praktiken, och eventuellt se andra faktorer som påverkar det faktiska utfallet. Dock fokuserar denna undersökning på hur lärare upplever att ramfaktorer hindrar och/eller möjliggör att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen, vilket inte hade kunnat besvaras av observationer.

4.3 Urval

Vi tog kontakt med rektorer och lärare på nio olika skolor med hjälp av mail för att informera om vår undersökning och skapa kontakter. På detta sätt förmedlades våra intervjupersoner vilka arbetar på två olika skolor. Den ena skolan ligger i utkanten av en större stad och den andra ligger på landsbygden.

För att besvara våra frågeställningar ville vi ha ett urval som kunde representera ramfaktorerna som vi utgår ifrån. Därför är urvalet av informanter i denna undersökning baserat på urvalskriterierna; högstadielärare, varierad arbetslivserfarenhet inom läraryrket, både män och kvinnor samt lärare i de samhälls- och naturorienterade ämnena.

Ett problem med vårt urval är risken att vi inte lyckats fånga de lärare som inte har genus och jämställdhet som en hjärtefråga. Ett större urval av fler lärare som inte har genusglasögonen på sig hade troligtvis gett ett bredare resultat.

Nedan presenterar vi våra intervjupersoner.

Lärare	Kön	Ämneskombination	År som verksam lärare
Peter	Man	SO/svenska	40
Karin	Kvinna	NO/matematik	15
Stefan	Man	NO/matematik	15

Tove	Kvinna	SO/svenska	18
Susanne	Kvinna	SO/svenska	19

4.4 Forskningsetiska aspekter

För att skydda intervjupersonernas integritet i undersökningen har de blivit anonymiserade. Deras namn är fingerade samt att deras arbetsplats förblir okänd för läsaren. Samtliga intervjupersoner har informerats om undersökningens syfte innan intervjun ägde rum. De blev informerade om att de skulle anonymiseras samt att intervjun skulle spelas in. De informerades även om att det insamlade materialet endast skulle användas i detta syfte. Därefter fick de besluta om de ville delta. Patel och Davidsson (2011) lyfter att alla uppgifter som samlas in i en undersökning som rör individer måste behandlas konfidentiellt. Det innebär att inte lämna några uppgifter där det går att identifiera intervjupersonerna till utomstående (Patel & Davidsson, 2011, s. 63).

4.5 Genomförande av intervjuer

Intervjuerna ägde rum på samtliga lärares egen arbetsplats. Vi spelade in intervjuerna för att underlätta analysen av vårt material. På detta sätt kunde vi lyssna på intervjupersonens egna ord och därmed undvika missuppfattningar. Det möjliggjorde även transkriberingen av intervjuerna. Vi intervjuade varje lärare för sig och vi var båda två med vid varje intervjutillfälle. En av oss höll i intervjun medan den andre lyssnade och kunde bryta in med följdfrågor. Varje intervju anpassades efter intervjupersonens utsagor och frågorna kunde ändra ordning beroende på informanternas svar. Följdfrågor ställdes för att få ut så mycket information som möjligt. Intervjuerna tog mellan 20 och 30 minuter var.

Vi är medvetna om att vi har präglat intervjuerna. Även om vi har genomfört intervjuer tidigare är vi trots det oerfarna. Våra följdfrågor under intervjutillfällena var både planerade och spontana, vilket kan styra intervjuernas riktning. Dock återkom vi alltid till intervjufrågorna i intervjuguiden.

4.6 Databearbetning

För att kunna bearbeta vår insamlade data transkriberade vi samtliga intervjuer. Detta gjordes för att underlätta analysen av materialet och för att få en överblick över intervjuerna. Därefter bekantade vi oss med materialet genom att läsa igenom det flera gånger. För att kunna strukturera vårt material började vi med att göra noteringar i materialet där de olika ramfaktorerna diskuterades på olika sätt. Eftersom vi, under intervjuernas gång, ibland återkom till tidigare diskuterade ramfaktorer var det gynnsamt att göra dessa noteringar för att inte missa sådant som intervjupersonerna berättade. Utifrån noteringarna kunde vi därefter ta ut citat från samtliga intervjuer där de olika ramfaktorerna diskuterades. Ramfaktorerna omvandlades till rubriker och därunder samlade vi citat från intervjuerna rörande varje ramfaktor. På detta sätt fick vi en överblick över hur respondenternas utsagor kring varje ramfaktor såg ut. Vi har kort sagt tagit citaten och placerat dem under respektive ramfaktor. På detta sätt kunde vi jämföra respondenternas svar.

Vi har, under hela arbetets gång, använt det ramfaktorteoretiska tänkandet som teoretiskt perspektiv. Från att vi formulerade intervjufrågor till att vi analyserade vår insamlade data. Istället för att skapa kategorier ur det insamlade materialet utgick vi från våra bestämda ramfaktorer som blev kategorier. Detta kan ha styrt vår analys och gjort oss låsta vid bestämda ramfaktorer. Dock var vi öppna för att intervjupersonerna kunde berätta om andra faktorer som påverkar dem. Vårt syfte är emellertid inte att undersöka *vilka* faktorer som påverkar lärares möjlighet att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen, utan *hur* lärare *upplever* att ramfaktorer påverkar dem.

5 Resultat och analys

Nedan försöker vi svara på undersökningens frågeställningar utifrån de insamlade data och avslutar med en diskussion där vi presenterar våra slutsatser.

5.1 På vilka sätt upplever högstadielärare att yttre ramfaktorer påverkar deras möjlighet att anlägga ett genusperspektiv på sin undervisning?

Styrdokumentet som ramfaktor

De yttre ramfaktorer som vi i vår undersökning utgått ifrån är styrdokument, rektor, kollegor, elevgrupper samt aktuella händelser. Utifrån våra intervjuer har det visat sig att de intervjuade lärarna upplever de yttre ramfaktorerna som påverkande i olika grad. En tydlig yttre ramfaktor är styrdokumentet. Som redogjorts ovan i avsnittet *Genus och jämställdhet i styrdokument och didaktik* är det skollagen och läroplanen man hittar formuleringar kring genus och jämställdhet. Flera av lärarna upplever att själva budskapet är tydligt men hur det ska göras är mindre tydligt. Stefan menar att stora delar av Lgr11 är tolkningsbar och säger bland annat så här:

Texten är jättetydlig, men förväntningarna på mig, vad betyder den här texten för mig? Det lämnar man ju.

Tove är inne på samma spår när hon säger:

Jo men det tycker jag nog. Jag tycker de har varit väldigt tydliga med det. Sen om folk lyssnar eller inte, det är en annan sak.

Karin tycker att både Lgr11 och Skolverket är otydliga och menar att det kunde vara mer explicit utskrivet i kursplanerna för alla ämnen. Peter uttrycker att han inte är så insatt i styrdokumentet men att han vet att värdet jämställdhet finns med i värdegrunden.

Rektorn som ramfaktor

Av våra respondenter upplevs rektorn begränsande i några fall och i ett par fall finns ingen uppfattning om rektorns jämställdhetsarbete. På frågan "Vad är din uppfattning om rektorns inställning till genus och jämställdhet?" svarar Peter:

Nu har ju vi haft en väldigt bra rektor som vi tyckt om väldigt mycket och han är ju bra på alla sätt. Han är ju ett föredöme i det och har inte några avvikande uppfattningar om det. Sen har vi inte... Det är inte en fråga som har stått överst på agendan.

Alla respondenter säger dock att deras rektor inte arbetar aktivt med genus och jämställdhet. Däremot berättar några av intervjupersonerna att genus och kön har lyfts av rektorn rörande elevers resultat i skolan. Det har då diskuterats att pojkar inte presterar på samma nivå som flickor. Tove kommenterar denna diskussion, då hon berättar att det snarare är ett konstaterande än en diskussion om orsaker. Hon menar att det är viktigt att komma fram till *varför* pojkarna presterar sämre för att kunna göra en förändring, men att diskussionerna inte riktigt når dit. Våra informanter upplever att rektorn är en hindrande och/eller intetsägande faktor när det gäller jämställdhetsarbete.

Kollegor som ramfaktor

Kollegor som ramfaktor upplevs varierande av respondenterna. För Tove är kollegors intresse och kunskap om genusfrågor en inspirationskälla som kan få henne att reflektera i större utsträckning. Peter upplever inte kollegor som vare sig hindrande eller möjliggörande eftersom han saknar insikt om i vilken utsträckning hans kollegor anlägger eller inte anlägger ett genusperspektiv på sin undervisning eller vilket intresse de har. Susanne menar att kollegors ointresse påverkar hur hon anlägger ett genusperspektiv på undervisningen, för om alla hade tyckt att det var lika intressant som hon tycker hade hon samarbetat mer med NO-läraren i hennes arbetslag:

Ja [...] för då kan jag bli frustrerad över att inte alla ser det här, men samtidigt blir det ju svårare att göra något bra, eftersom man inte kan samverka så mycket då. Jag hade jättegärna velat göra något i åttan nu till exempel med sex och samlevnad, och könsroller och förväntningar och så kopplat till det. Men [kollega] är ju inte riktigt på det spåret just nu. Och då jobbar jag liksom på min kant mer. Det är lite synd.

Även hos Stefan uttrycks en viss frustration när det kommer till kollegors ointresse och hur det påverkar honom. På frågan om han påverkas av sina kollegors ointresse svarar han:

Ja, det är klart det gör, men det som taggar mig mer är sådana som inte svarar mot, det är då man mer blir [...] då går jag all in. Så då blir det mer utvecklande om man säger ur den aspekten.

Han förtydligar formuleringen ”gå all in” och menar att det handlar om att förstärka genusperspektivet i sin egen undervisning för att kompensera för att hans kollegor inte gör det. För Stefan tycks kollegors omedveten bli en slags katalysator som motiverar honom att jobba hårdare med genusfrågor.

Karin beskriver att hon känner sig ensam om att anlägga ett genusperspektiv både på sin egen undervisning och på skolverksamheten i stort och för henne upplevs kollegornas ointresse som en hindrande faktor. Hon säger bland annat att det oftast är hon som påpekar om något är för normativt eller exkluderande och att hon känner sig besvärlig när hon är den enda som lyfter genusfrågor:

Jag känner ibland att jag inte vill va den jobbiga, för jag är ganska ofta så ska påtala så här ”nu är vi väldigt icke-inkluderande” eller ”vi bryter inte normer” och sådär, och det känns som att ibland hade kanske någon annan kunnat göra det då faktiskt... Och sen får det ju större effekt ifall en vit heterosexuell man säger någonting som har med feminism till exempel att göra då får det mer kanske att folk hajar till att ”han tycker så, amen det måste va nåt bra” eller än om den lesbiska veganen liksom säger samma sak, det är bara hon som alltid säger så liksom.

Karin menar att ifall hennes kollegor hade visat ett större engagemang hade det underlättat hennes eget arbete med genusfrågor. Vi kan här se en skillnad i Karins och Stefans situation. Karin, som känner sig besvärlig när hon tar upp genusfrågor med kollegorna, kan jämföras med Stefan, som blir motiverad av kollegornas okunskap. Dock har Stefan ett större stöd från kollegor gällande genus och jämställdhet än vad Karin har. På Stefans, Susannes och Toves skola finns en större blandning mellan lärare som har intresse för genusfrågor och de som inte har det, enligt intervjupersonernas utsagor.

Elever som ramfaktor

När det handlar om ramfaktorn elevgrupper upplever våra intervjupersoner att olika elevgrupper kan påverka dem på olika sätt. Tove menar att man alltid tar hänsyn till elevgrupper oavsett vad

man undervisar om och att det även gäller genusfrågor. Stefan uttrycker att i grupper som enligt honom uppvisar starka könsnormer försöker han arbeta normkritiskt i större utsträckning än annars:

...om man har en sån här kuken-först-nisse eller gäng brudar som är brudelibrudigast så klart jag lyfter för då blir man provocerad

Susanne säger att hon kan påverkas av pojkarna i en elevgrupp eftersom hon upplevt att de kan gå i försvar. Det har gjort att hon försöker gå försiktigt fram när hon pratar könsroller, normer och förväntningar med eleverna och vara tydlig med att det handlar om samhällsstrukturer. Hon menar även att om man har elever med rasistiska och sexistiska åsikter försvåras arbetet på grund av att man kan bli osäker i sin egen roll. Karin säger att undervisning i sex och samlevnad aldrig ser likadan ut och det beror på att grupperna är olika. Hon menar att elevers varierande intresse och kunskap i ämnesområdet påverkar henne i undervisningen och med vissa elever behöver man gå försiktigt fram, om de till exempel aldrig pratar om sex hemma.

Aktuella händelser som ramfaktorer

Ramfaktorn aktuella händelser i samhället som berör genus och jämställdhet upplevs ha en varierande påverkan hos de intervjuade lärarna. Metoo-kampanjen, ett upprop på sociala medier som under hösten 2017 uppmärksammade omfattningen av sexuella trakasserier, har enligt lärarna i samhällskunskap varit ett tillfälle att prata om genus och jämställdhet i undervisningen. Susanne har tagit tillfället i akt och säger att metoo-kampanjen har fungerat som draghjälp i hennes undervisning. Peter beskriver även att han diskuterar med eleverna när något händer i andra länder som rör kvinnors underordnade ställning och menar att det är viktigt att uppmärksamma. Karin och Stefan, som är NO-lärare, använder inte aktuella händelser på samma sätt som SO-lärarna gör. Karin uttrycker att hon skulle kunna göra mycket mer om hon haft ork till det. Stefan säger ungefär samma sak. Båda lyfter också nobelpriserna som ett tillfälle att lyfta genusfrågor i undervisningen. Då kan man till exempel lyfta kvinnliga pristagare eller reflektera med eleverna om varför det är så få kvinnor som tilldelas nobelpris.

Sammanfattningsvis har det visat sig att de yttre ramfaktorerna upplevs påverka de intervjuade lärarna i olika grad i vilken utsträckning de anlägger ett genusperspektiv på undervisningen. Styrdokumentet, som sätter riktlinjerna och är de yttersta ramarna, påverkar lärarna relativt lite och är inget som avgör om de anlägger ett genusperspektiv på undervisningen. Detta beror

troligtvis på att formuleringarna är tolkningsbara och att det inte finns tydliga strategier och metoder. När man ser till de yttre ramfaktorerna är det istället andra faktorer som tycks ha en mer avgörande karaktär. Dock kan rektorn och kollegor påverka lärarna. Rektorer på de berörda skolorna arbetar inte aktivt med genus och jämställdhet och ifall det hade getts ett större fokus skulle det kunnat påverka lärarna. Kollegor verkade både hindrande och inspirerande då det utgick från kollegors kunskap och intresse för genus och jämställdhet. Aktuella händelser verkar möjliggörande då man gör utrymme i undervisningen för att diskutera med eleverna.

5.2 På vilka sätt upplever högstadielärare att inre ramfaktorer påverkar deras möjlighet att anlägga ett genusperspektiv på sin undervisning?

De inre ramfaktorerna vi undersökt är lärarens ämneskombination, lärarens könstillhörighet samt lärarens intresse och kunskap. Utifrån våra intervjuer har det visat sig att de inre ramfaktorerna upplevs påverkande i vilken grad lärare anlägger ett genusperspektiv på sin undervisning.

Ämneskombination som ramfaktor

Utifrån respondenternas svar har det framkommit att ämneskombination kan påverka lärarnas möjlighet att anlägga ett genusperspektiv på undervisning. Majoriteten av intervjupersonerna menar att det kan vara lättare att anlägga ett genusperspektiv när man undervisar i de samhällsorienterande ämnena, detta uttryckte även de två NO-lärarna. I ämnena samhällskunskap, historia och religion, men även i viss mån geografi, finns en större möjlighet att lyfta in ett genusperspektiv på undervisningens innehåll och stoff. Peter lyfter till exempel kvinnors kamp för rösträtt och kvinnans roll i olika religioner som något han berör i undervisningen. Stefan, lärare i matematik och de naturorienterande ämnena, menar att man kan få in ett genusperspektiv i vilket angreppssätt man än väljer i samhällskunskap. Karin, som även hon undervisar i de naturorienterande ämnena, är medveten om bristen på kvinnliga vetenskapsmän och försöker kompensera det genom att lyfta in kvinnliga exempel. Hon uttrycker också att det inom naturvetenskapen är viktigt att problematisera för eleverna *varför* det finns så få kvinnliga vetenskapsmän och förklara att de historiskt sett inte haft tillgång till utbildning. Hon uttrycker det så här:

Och just eftersom det är så få kvinnliga forskare, att man liksom lyfter fram dom och att man då har den här hela tiden förklaringen till varför det är så få då, det är inte att

de inte är lika intelligenta eller inte lika intresserade utan att dom inte har haft samma förutsättningar genom åren.

Hon tillägger att det fortfarande är färre kvinnor än män som skriver doktorsavhandlingar.

Könstillhörighet som ramfaktor

De kvinnliga lärarna uttryckte att deras könstillhörighet troligtvis påverkar hur de anlägger ett genusperspektiv på undervisningen eftersom de har egna erfarenheter av att vara kvinna. För en kvinna kan det vara påtagligt hur könsrollerna påverkar medan det kanske inte är lika tydligt för en man. Tove uttrycker det så här:

Jag kan ju tänka mig att som kvinna så har man många gånger hamnat i de situationer där man inte har fått samma gehör som män, och då kanske undermedvetet så tänker man på de sakerna.

Susanne tror att alla ens erfarenheter som människa formar hur man är som lärare, och i det ingår att vara kvinna. För henne är det självklart att hennes könstillhörighet påverkar hur hon arbetar med genusfrågor. Hon beskriver det så här:

Alla ens erfarenheter som människa tror jag formar en i ens arbete som lärare, och då tror jag det här med att vara kvinna det är, det har ju format en på många sätt och det tror jag påverkar.

Karin svarade att hon tror att det är bra att hon som kvinna arbetar med ämnen som genom historien har kodats som manliga och att det hjälper eleverna att se att ens intressen inte styrs av vilket kön man har. Peter menar att han tror att kvinnliga lärare tänker på det mer än män av just den anledningen. Han tror också att hans egen könstillhörighet påverkar hur han berör genusfrågor, men han är osäker på hur. Stefan uttrycker sig så här när han förklarar på vilket sätt han tror att hans könstillhörighet påverkar honom:

Jag är ju bärare utav en norm, kultur och uppfostran som ger mig, eller jag har ju levt typ 40 år som snoppbärare och det är klart att det har format mig. Förväntningar och så vidare.

Han menar alltså att han reproducerar manlighet men genom att vara medveten om det kan han också arbeta med det.

Lärarens kunskap och intresse som ramfaktor

När det kommer till ramfaktorn lärarens kunskap och intresse för genusfrågor är vår tolkning att denna inre faktor är den mest avgörande för om de undersökta lärarna anlägger ett genusperspektiv på sin undervisning. Här undersöker vi inte vad lärarna själva upplever, utan vi gör en tolkning utifrån svaren på våra intervjufrågor som behandlar kunskap och intresse för genusfrågor. Peter, lärare i SO och svenska, uttrycker sitt intresse för genusfrågor såhär:

Jag ska erkänna att det är inget jag sitter och tänker på. Jag tycker det är en naturlig del när jag pratar, när man går igenom saker och ting och att det kommer upp, men det är inget som jag sätter i främsta rum.

Han medger uttryckligen att han inte har ett intresse för genusfrågor men tycker att jämställdhet är ett självklart värde som skolan ska förmedla.

Till skillnad från Peter uttrycker de resterande lärarna ett intresse för genus och jämställdhet. Tove upplever att ansvaret att arbeta med genusfrågor i undervisningen hamnar på den enskilda pedagogen. Hon tycker att det borde ges mer stöd från skolledningens sida i hur man kan tänka i dessa frågor. Karin beskriver sin kunskap om genus och jämställdhet på detta sätt:

Den lilla medvetenheten jag har den är ju av egen personligt intresse, inte för att jag fått det i någon utbildning eller fortbildning eller för att vi har lyft det på konferenser.

Karin har istället ett driv som kommer från hennes intresse för genusfrågor. Stefan uttrycker även han ett intresse för genusfrågor och tycker att det är ett intressant fenomen. Han har en medvetenhet om genusfrågor som manifesteras i kunskaper om hur normer och förväntningar påverkar både honom själv, kollegor och elever. Susanne är intresserad av genusfrågor och arbetar aktivt med det i klassrummet. Hon menar att skolan upprätthåller normer, strukturer och förväntningar på pojkar och flickor vilket hon vill försöka motverka. Hon anser att det är alla lärares ansvar att få eleverna att reflektera kring detta.

Deras medvetenhet och kunskap om genusfrågor tar sig uttryck i deras undervisning på ett naturligt sätt. Tove arbetar medvetet med att ta upp både manliga och kvinnliga exempel. Hon tänker också på att ge alla elever lika mycket talutrymme oberoende vilket kön de har, då hon har märkt att det lätt kan bli en specifik kultur i en klass och att det bara är en grupp som får utrymme. Stefan försöker komplettera läromedel som han anser vara bristfälliga ur ett genusperspektiv med annat material. Det gör även Karin när hon konstruerar uppgifter till eleverna:

Jag har aldrig sett ett elevexempel med ”pappa Mats och pappa Olles barn har fått mässlingen”, det har jag aldrig sett, utan då är det alltid en man och en kvinna. Så där får jag själv göra sådana exempel, det gör jag ibland när jag har matteprov så slänger jag gärna in då att de ska köpa hus, två killar då, det är den här räntan så som gäller.

Susanne försöker aktivt reagera och markera när elever kränker varandra utifrån diskrimineringsgrunderna där kön och könsöverskridande identitet ingår. Susanne och Stefan betonar att de utöver undervisningsinnehåll också arbetar formativt genom att belysa elevernas eget beteende gentemot varandra. Stefan uttrycker det så här:

[...] påvisa [för eleverna] att nu använder du de här maktstrukturerna, nu är det tydligt i ditt beteende att du är typisk tjejig, typisk killig. Varför är du det? Vad påverkar dig nu? Vad är det som får dig att fatta det valet? Varför hoppar du på din kamrat och slår honom på axeln istället för att säga: hej jag tycker om dig? Så det är mer att man försöker synliggöra deras egna mönster för att försöka få upp ögonen att det finns andra alternativ.

Susanne uttrycker det så här:

Man har fått ta upp det här med xxx¹ till exempel, när man använder det som ett skällsord. Vad ger dig rätten att använda mitt kön som ett skällsord liksom? “Nä men jag menar ju inte så...”. Nää men du kommer ur din mammas kön liksom, och nu använder du det som ett skällsord. Hur tänker du då? “Du har väl också kommit ur din mammas xxx eller?” sa jag en gång när jag var riktigt arg [skratt] “Ah men det var ju inte så jag menade”, nä men det låter så. Tänk på hur det låter liksom. Så att jag tänker mycket det här att, ja att bara peka på, “nu uttryckte du ett värde, ser du det, hörde du det?”

¹ Skällsord om kvinnan.

För de genusmedvetna lärarna handlar anläggandet av ett genusperspektiv om att tydliggöra normer, attityder och förväntningar både hos sig själva och hos eleverna. Det framgår att man kan göra det både utifrån undervisningens innehåll och utifrån sitt eget bemötande gentemot eleverna. För Peter, som enligt vår tolkning var den minst genusmedvetna läraren, hamnar fokus ofta på historiska skeenden så som rösträttsrörelsen eller kulturer som står långt ifrån den svenska och hur det kan skilja sig från kvinnosynen här. Vi anser att det är problematiskt, dels för att han förblir omedveten om strukturer inom den egna kulturen, och dels för att det riskerar att leda till ett ”vi- och dem”-tänkande hos eleverna, vilket är särskilt problematiskt när det går elever med olika kulturella bakgrunder i en klass.

5.3 Diskussion och slutsatser

Ett genusperspektiv ska genomsyra skolans verksamhet och vara en del av lärares dagliga arbete (Skolverket, 2011). De yttre ramarna, som av Lindblad et al. (1999) beskrivs som politiska och administrativa beslut, upplevs av våra intervjupersoner påverka dem i mindre utsträckning än vad de inre ramarna upplevs göra. Viss tidigare forskning visar att det är lärarens egna intressen som styr undervisningens utformning och process (Johansson et al., 2011, s. 99; Sandberg, 1996, s. 181). Vårt resultat antyder att det gäller även när det handlar om lärares förmåga att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen men även på hur de hanterar elevers beteende.

Styrdokumentet, som är utformat efter politiska beslut, verkar av lärarna upplevas som en mindre viktig faktor. Om intresse och/eller kunskap för genusfrågor saknas blir de andra ramfaktorerna betydelselösa om ämnet inte lyfts på en högre nivå, exempelvis av rektor, skolläda eller kommun. Vi anser att detta är problematiskt eftersom utbildningen riskerar att inte bli likvärdig när olika lärare arbetar på olika sätt eller inte arbetar alls med genusfrågor. Det är troligt att elever får olika utbildning trots att de går på samma skola, beroende på vilka lärare de har.

Flera av respondenterna ansåg att styrdokumentet är otydliga. Vår uppfattning är, i enlighet med vad Hertting (2014) skriver om gräsrotsbyråkratens tolknings- och handlingsutrymme inom sina områden, att lärare har ett stort utrymme att tolka läroplanen (Hertting, 2014, s. 200). Vi tror att när Skolverket eller rektorer inte kommer med tydliga direktiv om hur ett genusperspektiv på verksamheten ska anläggas och användas faller ansvaret på den enskilda läraren. Eftersom

intresset och kunskapen om genus och jämställdhet varierar finns det ingen garanti för att det sker likvärdigt runt om i landet eller att det sker överhuvudtaget. Detta är vad Hertting (2014) kallar för implementeringsproblemet, det vill säga att tillämpningen av politiska beslut uppstår en skillnad mellan beslutad och implementerad politik (Hertting, 2014, s. 185).

Vårt tydligaste resultat är att anläggandet av ett genusperspektiv tycks vara beroende av att läraren har kunskap i genusfrågor. Om en lärare saknar sådan kunskap omöjliggörs en egen reflektion om genus när didaktiska överväganden görs. Heikkilä (u.å) menar att det riskerar att begränsa elevens utveckling om läraren har stereotypa föreställningar om kön. Hon menar också, som tidigare nämnt, att normöverträdelser kan avdramatiseras om man kontinuerligt diskuterar kön och könsroller med elever, men det kräver att läraren har kunskap om genus och andra begrepp som rör ämnet (Nationella sekretariatet för genusforskning, u.å.).

De kvinnliga intervjupersonerna i Lindmarks (2013) undersökning betonar att de vill skapa ett utrymme för genusfrågor i sin samhällskunskapsundervisning (Lindmark, 2013, s. 106). I likhet med utsagorna från våra kvinnliga respondenter visar det sig att samtliga kvinnor i olika grad är intresserade av genusfrågor och försöker på något sätt göra utrymme för det i undervisningen. Detta görs även av en av de två manliga lärarna. Att jämföra de kvinnliga och manliga intervjupersonerna i vår undersökning kan dock omöjligt ges någon form av generalisering eftersom vi endast har två manliga intervjupersoner.

Våra slutsatser är:

- De lärare som inte har ett intresse för eller kunskap om genusfrågor anlägger troligtvis inte ett genusperspektiv på sin undervisning och påverkas således varken av yttre eller inre ramfaktorer.
- Ansvaret för anläggandet av ett genusperspektiv på undervisning och verksamhet tycks falla på den enskilde läraren, troligtvis för att läroplanen är tolkningsbar i detta avseende.
- Eftersom ansvaret tycks landa på den enskilde läraren blir således lärarens intresse och kunskap om genusfrågor styrande för om ett genusperspektiv anläggs eller inte.

Genom att utröna vad lärarna upplever påverkar deras möjligheter att förverkliga de politiska besluten, så som de förklaras i styrdokumentet, har vi förhoppningsvis bidragit med en början

till vidare forskning kring lärares förmåga att förverkliga de politiska besluten rörande genus och jämställdhet i skolan.

Avslutningsvis vill vi poängtera att vårt urval har begränsat oss. En större andel respondenter hade varit önskvärt. Att respondenterna vi har intervjuat styrs av sitt intresse för genusfrågor betyder inte att det är så för alla. Med facit i hand har vi begränsat oss själva genom att hålla oss till ämneslärare inom de samhälls- och naturorienterande ämnena på högstadiet. Vår ursprungliga tanke var att jämföra de båda ämnesområdena, men på grund av att vi inte lyckades få tillräckligt många NO-lärare att ställa upp blev det inte genomförbart. Hade vi breddat urvalskriterierna i fråga om ämne och stadium hade vi kanske fått en större variation av respondenter och en större möjlighet att jämföra mellan dem. Här finns möjligheter för framtida forskning. Det skulle vara intressant, med ett större antal respondenter, att jämföra mellan kvinnliga och manliga lärare, inom och mellan olika ämnen samt mellan olika typer av skolor, inte bara vad de upplever som styrande utan vad som faktiskt styr lärares möjligheter att anlägga ett genusperspektiv på undervisning.

Referenslista

- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning
- Hertting, N. (2014). Implementering: perspektiv och mekanismer. I B. Rothstein (Red.), *Politik som organisation - Förvaltningspolitikens grundproblem* (s. 185-211). Lund: Studentlitteratur AB.
- Johansson, J., Brogren, A. & Petäjä, U. (2011). *Gymnasielärares syn på demokrati, kunskap och värderingar och hur denna påverkar undervisningen i demokrati- och värdegrundsfrågor*. (Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen vid Högskolan i Halmstad; 2011:1). Lund: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad
- Lahelma, E., & Öhrn, E. (2017). Skola och kön. I S. Hansén., L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik: vetenskap för lärare* (s. 115-131). Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindblad, S., Linde, G., & Naeslund, L. (1999) Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(2), s. 93-109. tillgänglig: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7781>
- Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* (Doktorsavhandling, Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen). Umeå: Print & Media. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:663989/FULLTEXT01.pdf>
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching* (Doktorsavhandling). Stockholm: Almqvist & Wiksell. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/12809>
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), s. 31-41. Tillgänglig: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7777>
- Nationella sekretariatet för genusforskning. (u.å.). *Genusperspektiv på undervisningen*. Hämtad 2018-01-02, från <https://www.genus.se/kunskap-om-genus/fordjupning-skola/amnesdidaktik/>
- Nationella sekretariatet för genusforskning. (2016). *Vad är genusperspektiv?*. Hämtad 2018-01-05, från <https://www.genus.se/kunskap-om-genus/om-kon-och-genus/vad-ar-genusperspektiv/>
- Patel, R., & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Persson, A. (2015). Framed School: Frame Factors, Frames and the Dynamics of Social Interaction in School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), s. 499-514. DOI: 10.1080/00313831.2014.932305
- Rapp, S., Segolsson, S., & Kroksmark, T. (2017). The Education Act - Conditions for a Research-based School A Frame-Factor Theoretical Thinking. *International Journal of Research and Education*, 2(2), s. 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.19239/ijrev2n2p1>
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv - Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema* (Doktorsavhandling). Stockholm: HLS Förlag. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:681325/FULLTEXT01.pdf>

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2017). *Jämställdhet – både kunskap och relationer*. Hämtad 2017-12-20, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/jamstalldhet>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>

Öberg, J. (2016) *Samhällskunskapens dimensioner: tio lärare ramar in sitt ämne*. (Research Reports no. 7). Kållerød: Ineko AB

Bilaga: Intervjuguide

Ramfaktorer	Intervjufrågor
Bakgrundsfrågor	<ul style="list-style-type: none"> • Vilken är din ämneskombination? • Hur länge har du arbetat som lärare?
Lärarens intresse och kunskap	<ul style="list-style-type: none"> • Vad innebär begreppet genus för dig? • Vad innebär begreppet jämställdhet för dig? • Är du personligen intresserad av genusfrågor? • Hur insatt tycker du att du är i genusfrågor? • <i>Gestalta och förmedla jämställdhet, vad innebär det för dig?</i>
Ämneskombination	<ul style="list-style-type: none"> • Tror du att din ämneskombination påverkar i vilken utsträckning du gestaltar och förmedlar jämställdhet? På vilket sätt?
Könstillhörighet	<ul style="list-style-type: none"> • Tror du att din könstillhörighet påverkar hur du gestaltar och förmedlar jämställdhet? På vilket sätt?
Styrdokument	<ul style="list-style-type: none"> • Tycker du att skolverket förmedlar en tydlig bild av lärares jämställdhetsuppdrag? (<i>Gestalta och förmedla värden såsom jämställdhet</i>) • Påverkar läroplanen hur du arbetar med genus och jämställdhet i undervisningen? På vilket sätt?
Rektor	<ul style="list-style-type: none"> • Vad är din uppfattning om rektorns inställning till genus och jämställdhet? • Har din arbetsplats bedrivit någon form av utvecklingsarbete kring genus och jämställdhet? Om ja, hur gick det till? • Har det påverkat din undervisning? På vilket sätt?
Kollegor	<ul style="list-style-type: none"> • Har ni arbetat med genus och jämställdhet i arbetslaget/ämneslaget? Om ja, på vilket sätt? • Påverkar dina kollegors intresse eller ointresse ditt eget arbete med att gestalta och förmedla jämställdhet? På vilket sätt?
Elevgrupper	<ul style="list-style-type: none"> • Tar du hänsyn till elevgruppen när du berör ämnet genus och jämställdhet? På vilket sätt? • Påverkar elevers förkunskaper och/eller intresse hur du pratar om genus och jämställdhet med dem? På vilket sätt?
Aktuella händelser	<ul style="list-style-type: none"> • Påverkar aktuella händelser i samhället hur du lyfter genus och jämställdhet i din undervisning? På vilket sätt?

Fanny Bengtsson och Liv Högberg



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se