

SANDRA BRÖMSTER

ATT

JÄMSTÄLLA

KLASSRUM

8. Undervisningsinnehåll – att undervisa om normer och jämställdhet	2
Undervisning om jämställdhet på ett jämställt sätt.....	4
Att begå misstag i undervisningen	5
Undervisning om jämställdhet i tre delar.....	6
Att undervisa om normer utan att befästa dem.....	7
Att kritiskt granska normer och samtidigt förmedla normer.....	8
Undervisning om jämställdhet.....	9
Synliggöra normer	9
Ifrågasätta normer.....	10
Förändra normer	11
Att möta motstånd.....	11
Att fånga frågan i flykten.....	12
Att kritiskt granska normer och samtidigt förmedla normer.....	13
Alla är bra på och behöver träna på olika saker	13
Absolut nolltolerans mot kränkningar	14
Omdefiniera mod och tuffhet.....	15
Vi är alla här för att lära oss.....	15
Normer och makt	16
Inkludera alla elever i jämställdhetsarbetet	17
Förslag på självreflexiva frågor	19
Övning.....	19
9. Ett normkritiskt utvecklingsarbete.....	21
Termin 1	21
Termin 2.....	21
Termin 3.....	22
Termin 4.....	23
Tre terminers arbete för en jämställd fotbollsplan	23
Begreppsordlista	27
Referenslista	31

8. Undervisningsinnehåll – att undervisa om normer och jämställdhet

Jag undervisar i en årskurs två och vi arbetar med samhällsfunktioner och yrken. Jag har planerat en lektion där syftet är att synliggöra elevernas egna föreställningar om kvinnliga respektive manliga yrken för att därefter kunna ha en diskussion där vi kritiskt granskar föreställningarna som framkommit och vilken betydelse det kan få för de val vi gör i livet (Lgr 22:12).

Varje elev har ett vitt A4-papper och pennor framför sig. Jag instruerar eleverna att vika pappret på mitten två gånger för att därefter veckla upp det så att fyra rutor bildas. Därefter ber jag dem att i den första rutan rita en brandman. När de är klara ska de hitta på ett namn till brandmannen som de skriver under bilden. I nästa ruta ber jag dem rita och namnge en förskollärare, i den tredje rutan en polis och i den sista en läkare.

När alla är klara tar jag fram en förberedd mall för ett stapeldiagram på tavlan.

– Räck upp en hand om du ritade brandmannen som en kille, säger jag till eleverna.

Alla elever räcker upp handen. Jag räknar händerna och fyller i lika många rutor på stapeldiagrammet.

– Räck upp handen om du ritade brandmannen som en tjej, fortsätter jag.

Ingen elev räcker upp handen.

Hittills går övningen precis som jag förväntade mig. Vi arbetar nu med att synliggöra elevernas egna könsnormer kopplade till yrken och kan när diagrammet är ifyllt ha en kritisk diskussion om det. Hur kommer det sig att hela klassen ritade brandmannen som en kille? Vad kan det bero på? Och hur påverkar det oss när vi själva föreställer oss vilket yrke vi vill ha när vi växer upp?

Jag går vidare till nästa ruta.

– Räck upp en hand om du ritade förskolläraren som en kille, säger jag och räknar de fyra händer som flyger upp i luften.

– Räck upp en hand om du ritade förskolläraren som en tjej.

Jag räknar händerna och fyller i diagrammet. Jag upptäcker att en elev inte har svarat.

– Men, vänta. Det är 24 elever här och jag fyllde bara i 23 nu? säger jag frågande och vänder mig mot klassen.

– Ja, du har glömt mig, svarar en elev och viftar med sin hand.

– Missade jag att räkna dig? Undrar jag.

– Nej, du missade att fråga mig, svarar hon.

– Men jag frågade ju alla samtidigt vännen, svarar jag tålmodigt.

- Ritade du förskolläraren som en kille eller tjej då?
- Inget. Jag ritade som en hen! utbrister hon.

Och jag slås av min egen dumhet. Hur kan jag stå här och undervisa eleverna om jämställdhet och att kritiskt granska könsnormer samtidigt som jag själv förmedlar en binär tvåkönsnorm och exkluderar vissa elever samt vissa människor just utifrån normer om kön?

Teori

Undervisning om jämställdhet på ett jämställt sätt

Skolverket beskriver skolans sammanhållna kunskaps- och värdegrundsuppdrag där jämställdhet är en del genom perspektiven *om*, *genom* och *för* (Skolverket, 2022a). I läroplanen står det att det inte är tillräckligt att förmedla kunskap *om* demokratiska värderingar. Undervisningen ska även bedrivas *genom* demokratiska arbetsformer *för* att eleverna ska kunna delta aktivt i ett demokratiskt samhälle. (Lgr 22). Med fokus på jämställdhet skulle perspektiven kunna formuleras så här: Elever ska utveckla kunskaper *om* hur könsmönster kan begränsa människors livsval och livsvillkor *genom* jämställda och normmedvetna arbetsätt *för* att aktivt kunna delta i ett jämställt samhälle.

Att undervisa *om* jämställdhet är fokus i detta kapitel. Min upplevelse är att skolans jämställdhetsarbete ofta fastnar i detta *om*. Därför har jag gjort ett medvetet val att lägga detta kapitel i slutet av boken. För att undervisa *om* jämställdhet blir bristfälligt och ibland närapå kontraproduktivt om vi inte kan undervisa *genom* jämställda arbetsätt. Om jag undervisar eleverna om att alla ska bli lika mycket hörda oavsett kön, men samtidigt låter några få pojkar ta en stor majoritet av talutrymmet i klassrummet – vad har eleverna egentligen lärt sig under lektionen då? Eller som i mitt inledande exempel om jag undervisar eleverna om att kritiskt granska könsnormer och hur dessa kan begränsa våra livsval och livsvillkor samtidigt som jag själv begränsar vissa elever (de som antingen själva är ickebinära eller har valt att rita en ickebinär figur) på grund av könsnormer – vad har jag egentligen lärt eleverna om könsnormer då?

På en tidigare arbetsplats hade vi en normkritisk temadag på FN-dagen. Vi hade åldersblandade tvärgrupper och schemabrytande aktiviteter hela dagen och jag hade fått huvudansvaret för planeringen. En aktivitet bestod av att titta på musikvideon till ”The Light” av HollySiz (2014) där en pojke i klänning blir retad och såväl pappa som lärare inledningsvis lägger skulden och ansvaret för detta på pojken. Därefter skulle vi ha diskussioner där vi kritiskt granskade könsnormer som tydligt uttrycks i videon. Jag hade gått igenom planeringen med all personal och formulerat färdiga diskussionsfrågor. Ändå hör jag en lärare säga: ”De tyckte ju att han var konstig för att han hade klänning, men alla får ju göra som de vill, det är ju inget fel med att vara lite konstig, eller hur?”

Läraren uttryckte sig toleranspedagogiskt, snarare än normkritiskt. Genom att säga att ”det är inget fel med att vara lite konstig” cementerade läraren normen om klänning som flickkläder och bekräftade att en pojke som har flickkläder är konstig. Könsnormer befastes och eleverna fick lära sig att tolerera dem som avviker från normer. Att kritiskt granska normer och de

begränsningar de kan utgöra (som var hela syftet med lektionen) föll helt bort i och med lärarens formulering.

Så min poäng med detta avsnitt är att understryka vikten av vårt *genom*. Vi behöver börja hos oss själva. Granska hur vi bemöter eleverna och hur vi uttrycker oss. Erövra kunskap om vad ett normkritiskt förhållningssätt innebär. Reflektera kring vad vi förmedlar i vårt undervisningsmaterial eftersom i princip alla värderingsövningar, alla kopieringsunderlag eller färdiga lektionsplaneringar som handlar *om* jämställdhet går att genomföra på ett ojämnt sätt.

Att begå misstag i undervisningen

Att undervisa *om* jämställdhet *genom* jämställda arbetssätt kan kännas som mycket att tänka på. Utöver att planera undervisningsinnehållet ska jag också uttrycka mig inkluderande, aktivt tänka på hur jag fördelar ordet mellan eleverna, använda könsneutrala ord och begrepp, se till att undervisningsmaterialet inte förmedlar begränsande normer, formulera mig normkritiskt snarare än toleranspedagogiskt ... med allt det här i tankarna, hur i hela fridens namn ska jag lyckas undervisa över huvud taget? Det här är en oro jag ofta möts av då jag föreläser om jämställdhet och normkritik. En del lärare uttrycker att de blir rädda att säga eller göra fel: om jag nu inte ska säga på det här sättet, hur ska jag säga i stället då? Vad är det rätta sättet?

Även om normkritisk pedagogik är krävande på det sättet att det är en medveten process som behöver pågå hela tiden handlar det inte om att finna ”det rätta sättet” att prata eller göra. Det är lätt att hamna i de tankarna (Bromseth, 2021). Men normkritisk pedagogik handlar om reflektion och nyfikenhet. Det handlar om att få syn på sådant som tidigare varit osynligt, sådant vi gör utan att ens lägga märke till det. Det handlar med andra ord om att få syn på just våra ”fel” eller ”misstag”. Som jag skriver i bokens första kapitel ”Genus, jämställdhet och normkritik” innebar mitt möte med normkritisk pedagogik en hel rad insikter om ”fel” jag gjorde: normativa undervisningsexempel, att jag bemötte eleverna olika utifrån kön och att jag omedvetet förmedlade traditionella könsroller till eleverna genom att köna olika yrken eller sysslor.

Om jag som lärare på något sätt förmedlar begränsande könsnormer i min undervisning och därefter tänker ”Men, åh nej! Nu sa jag ju fel!” blir just denna insikt ett sätt att göra normkritisk pedagogik. En insikt om att jag ”gör fel” blir alltså ett sätt att ”göra rätt”. För denna insikt kräver en medvetenhet om att en begränsande norm har förmedlats samt en reflekterande tanke om vad jag förmedlade genom att säga eller göra på ett visst sätt. Som jag nämnt tidigare kallas normkritik ibland för misstagens pedagogik och misstag kan benämnas som *misstagsmöjligheter* (Björkman, 2010; 2021). Misstagen skapar möjligheter för ett lärande där vi kan reflektera över normer som förmedlats tillsammans med eleverna.

Om vi återgår till mitt inledande exempel där jag skulle undervisa eleverna om könsnormer och hur dessa kan begränsa våra livsval och livsvillkor kan vi benämna mitt misstag som en misstagsmöjlighet. Jag insåg inte mitt misstag förrän en av mina elever räckte upp handen och pekade ut det för mig, men när hon gjorde det uppstod en möjlighet för oss att verkligen diskutera könsnormer. I stället för att jag blev den upplysta experten som skulle förmedla kunskap till eleverna om könsnormer kunde vi tillsammans reflektera över varför jag hade uttryckt mig på ett exkluderande sätt. Vilka föreställningar utgick jag från när jag sa så här? Vad låg bakom mitt agerande? På vilket sätt påverkade mitt agerande elevernas möjligheter?

Viktigt är dock – som alltid i normkritisk pedagogik – att se till den specifika situationen. Ibland är gemensam granskning och reflektion av ett ”misstag” ett ypperligt lärtillfälle. Vid andra tillfällen kan det tvärtom leda till att den exkludering som eventuellt uppstår då läraren ger uttryck för stereotypa föreställningar tydliggörs och då kan den utsatta hamna i en än mer utsatt position (Björkman, 2019).

Undervisning om jämställdhet i tre delar

Skolverket (2022) beskriver undervisningen om sexualitet, samtycke och relationer (där jämställdhet ingår) som tre delar vilka tillsammans utgör en helhet:

- *Enskilda lektioner, dagar eller insatser*, exempelvis temadagar, vänskapsveckor eller att uppmärksamma dagar som internationella kvinnodagen, internationella mansdagen eller International Trans Day of Visibility.
- *Att fånga frågan i flykten* handlar om att ta vara på det som händer i stunden. Det kan vara en kommentar som fälls, en konflikt som uppstår, en aktuell nyhetshändelse, en trend på sociala medier eller något som står i en bok ni läser. Det innebär alltså att ta tid till samtal om könsnormer, samtycke och jämställdhet när situationer som angränsar till dessa områden uppstår.
- *Ämnesintegrerad eller ämnesövergripande undervisning* är dock alltid grunden, det vill säga planerad undervisning som antingen integreras i ett ämne (såsom i mitt inledande exempel där arbetet med könsnormer integrerades i vårt tema om samhällsfunktioner och yrken i SO-ämnet) eller som är ämnesövergripande och alltså kan ingå i ett tema som inbegriper flera skolämnen.

Att fånga frågan i flykten eller prata om jämställdhet på enskilda dagar är inte tillräckligt.

Samtidigt visar Skolinspektionens granskning av grundskolors arbete med jämställdhet (2020) att just så är fallet i många skolor: samtal om begränsande normer sker oftast på förekommen anledning snarare än proaktivt på ett strukturerat och planerat sätt. Med andra ord är det framför allt den ämnesintegrerade och ämnesövergripande undervisningen som behöver utvecklas. Några av de områden som bör ingå i denna undervisning och som lyfts i skolans kurs- och ämnesplaner är

- historiska perspektiv på mänskliga rättigheter och jämställdhet
- arbetsfördelning i hemmet utifrån ett jämställdhetsperspektiv
- området sexualitet, samtycke och relationer
- normer kring olika aktiviteter inom sport, kultur och fritid utifrån bland annat könsmonster
- möjliga orsaker till och konsekvenser av sexualbrott och hedersrelaterat våld och förtryck
- förändring i synen på kön, jämställdhet och sexualitet över tid
- bildanalys som berör gestaltandet av identitet, sexualitet och makt
- ord och begrepp för att på ett varierat sätt kunna uttrycka känslor, kunskaper och åsikter (Skolverket, 2022d; Lgr 22).

I praktikdelen av kapitlet ger jag exempel på hur undervisning om jämställdhet kan utformas.

Att undervisa om normer utan att befästa dem

För att undervisa om jämställdhet och hur människors liv kan begränsas av könsnormer behöver det finnas en medvetenhet om strukturer som gör att människor bemöts och behandlas olika utifrån kön (Skolinspektionen, 2020). Samtidigt som det är viktigt att synliggöra de strukturer som skapar ojämställdhet är det även viktigt att inte stanna vid just synliggörandet. När

Skolinspektionen (2018) undersökte skolors arbete med sexualitet, samtycke och relationer (då sex- och samlevnad) visade det sig att många lärare på något sätt arbetade med att synliggöra normer men att det var mindre vanligt att eleverna fick reflektera över normerna.

Skolinspektionen (2018:22) menar att ”För att utmana elevernas föreställningar om vad som anses vara ’normalt’ när det gäller frågor som rör sexualitet, relationer och identitet räcker det inte att eleverna får lära sig om normer, till exempel att det finns en heteronorm i samhället.

Undervisningen behöver också ge eleverna möjlighet att i samtal tillsammans med lärarna reflektera kring dessa normer.” Att enbart stanna vid synliggörandet av normer, såsom att rosa ses som en flickfärg medan blått ses som en pojkfärg, eller att kvinnor och män framställs på

olika sätt i reklam, riskerar att befästa normen snarare än att utmana och förändra den (Bromseth & Darj, 2010).

Att synliggöra skillnader mellan könen utan att befästa olikhet är ett återkommande dilemma i jämställdhetsarbete (se bl.a. Heikkilä, 2015). Jag har varit med om att elever har kommit fram till mig efter en lektion där vi diskuterat könsnormer och haft en dålig känsla eftersom de upplevt lektionsinnehållet som att vi pratat om hur en flicka respektive pojke *bör* vara – alltså helt tvärtemot mitt syfte med lektionen. Det kan vara svårt att synliggöra och granska normer utan att förmedla normer till eleverna. Viktigt för att hamna rätt är att fokus ligger på reflektion, ifrågasättande och förändring av normer (Bromseth & Darj, 2010). Ett annat sätt att undvika att förmedla normer är att låta eleverna själva identifiera normer. På så sätt blir det fokus på de normer eleverna upplever snarare än de jag som lärare bär med mig.

Att kritiskt granska normer och samtidigt förmedla normer

En paradox med jämställdhetsuppdraget är att det inbegriper att kritiskt granska (köns)normer samtidigt som vi tydligt ska förmedla vissa normer och värden (Lgr 22). Vi kommer inte gå in djupare på det, men det är ett konstaterande som är värt att nämna. Denna motsättning är ett känt dilemma inom normkritisk pedagogik (Bengtsson & Bolander, 2020). Den diskussion som uppstår mellan förmedlade värden och kritiskt tänkande och ifrågasättande av normer är dock avgörande för att kunna förändra sociala orättvisor (ibid). I praktikkdelen av kapitlet beskriver jag vilka normer jag brukar förmedla till eleverna.

Praktik

Undervisning om jämställdhet

I teoridelen av kapitlet beskrev jag vikten av att inte enbart synliggöra normer utan framför allt att reflektera över normerna och dess inverkan på människors livsvillkor och livsval. Jag skrev också om att prata om normer utifrån ett normkritiskt snarare än toleranspedagogiskt perspektiv. Fokus behöver alltså ligga på att ifrågasätta och kritiskt granska normer för att därefter gå vidare och fundera på hur begränsande normer kan förändras. Förenklat går det att säga att det går att undervisa om normer i tre steg: synliggöra, ifrågasätta och förändra (Rosén, 2010).

Synliggöra normer

Det finns många olika sätt att arbeta för att synliggöra normer. Ett sätt är att låta eleverna granska bilder, reklam, kläd- eller leksakskataloger, filmomslag, tidningar eller klassiska sagor. Hur framställs flickor och pojkar eller kvinnor och män? Vilka färger används? Vilka attribut? Vilket kroppsspråk? Vilka egenskaper lyfts fram? I vilka roller ser vi kvinnor respektive män? Detta ligger i linje med det centrala innehållet som lyfts i ämnet samhällskunskap för år 7–9: ”Hur individer och grupper framställs i media, till exempel utifrån kön och etnicitet, och hur detta kan påverka normbildning och värderingar” (Lgr 22:200). Högstadieläraren Erik berättar hur han gör:

Vi går in på HM:s hemsida och kollar. Vilket motiv har tjejkäldrarna respektive killkäldrarna? Vilka färger förekommer? Kan eleverna se något mönster där? Jag vill få dem att tänka till.

(Erik, högstadielärare)

Det går också att ha ett intersektionellt perspektiv, alltså att se till fler normer än enbart kön samt att reflektera över hur dessa normer samverkar. Vi kan till exempel fundera på vilka människor som synliggörs och vilka som saknas. Vi kanske ser människor av olika kön, men ser vi människor med olika funktionalitet, könsuttryck och etnicitet?

Ett annat sätt att synliggöra normer är en klassisk övning (Heikkilä, 2015) där orden kvinnligt och manligt skrivs på tavlan. Därefter får eleverna fylla på med associationer till respektive ord. Det blir ett sätt att synliggöra de normer eleverna själva är medvetna om och uppfattar. Det går också att arbeta med att synliggöra de normer som kanske är mer omedvetna hos eleverna. Ett exempel är upplägget jag inledde kapitlet med, där jag bad eleverna rita och namnge olika yrken (som exempelvis brandman) för att därefter kartlägga hur eleverna könade de olika yrkesgrupperna. En annan övning är att låta eleverna välja fritt på ett antal olika aktiviteter för att sedan diskutera vilka aktiviteter som dominerades av ett visst kön, vilka aktiviteter som fick ta plats och vad valen kan bero på (Skolinspektionen, 2018). Är ett fritt val alltid fritt? Hur mycket påverkas vi av vad kompisar väljer, av vana, av normer och förväntningar, av klimatet som råder

inom en viss aktivitet eller av rädsla för vad andra ska tycka? ”Hur normer påverkar individers deltagande, till exempel normer kring kön och funktionalitet kopplade till olika rörelseaktiviteter” (Lgr 22:50) ingår som centralt innehåll i idrott och hälsa för årskurs 4–6.

Ytterligare ett sätt att synliggöra normer är att vända på dem. Eftersom normer är det som vi ofta tar för givet är de ibland svåra att upptäcka. Det är lättare att se sådant som avviker och sticker ut än det vi ser som förväntat. Därför kan det ibland vara gynnsamt att vända på normen för att få syn på den. Ett exempel är min bok ”Tjejer kan också leka med dockor” (Brömster, 2015). Säger vi ”Pojkar kan också leka med dockor” reflekterar vi kanske inte över att det finns en norm mellan raderna. Men när vi vänder på det och säger ”Tjejer kan också leka med dockor” reagerar de flesta – för det låter konstigt, vadå ”också”? I boken är könsrollerna stereotypa men tvärtom. Min erfarenhet är att barn skrattar en hel del när jag läser boken för dem. De skrattar på de ställen där de upplever ett normbrott, för det låter tokigt och ovant. I slutet av boken finns diskussionsfrågor och en fråga lyder: ”Var det något särskilt i historien du tyckte var tokigt och som du skrattade åt? Varför kändes det tokigt, tror du?” (Brömster, 2015:32) I denna diskussion synliggörs normer som eleverna har uppfattat.

Ifrågasätta normer

Efter att normer har synliggjorts påbörjas nästa viktiga steg: reflektion och ifrågasättande. Vi utgår från det vi har fått syn på och ställer oss kritiska frågor som: Vilka förväntningar förmedlas? Hur påverkar det oss? Hur påverkar det våra val? Behöver det se ut så här? Vad är det som gör att just dessa normer råder? Vad kan det leda till för olika människor? Finns det något jag själv inte vågar eller känner mig bekväm med på grund av dessa normer?

Ofta kommer eleverna fram till att de påverkas av uppdelningen som finns i media, reklam och klädaffärer. Det är ofta förhållandevis lätt att upptäcka normer i klädaffärer, där eleverna ofta pekar ut att rosa, volanger, rosetter och klänningar är ”flickigt” medan coolt, mörka färger, action och tryck med farkoster och fordon är ”pojkgigt”. Eleverna ringar snabbt in att uppdelningen förmedlar och upprätthåller normer och att det kan kännas svårt att som pojke gå till flickavdelningen och köpa en volangklänning och vice versa.

Jag har många gånger haft sårbara och fina samtal med elever där de har öppnat upp sig och berättat att de exempelvis älskar att spela fotboll hemma men aldrig vågar göra det i skolan, har klippt håret till en kort ”pojkrfrisyr” för att de blev retade när de hade långt hår, älskar färgen rosa men inte vågar ha den i skolan. Om vi lyckas skapa trygga rum för att diskutera och ifrågasätta normer är min erfarenhet att det nästan alltid landar i liknande berättelser. I de samhällsorienterade ämnena för årskurs 1–3 ingår ”samtal om och reflektion över moraliska

frågor och livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel ... könsroller ...” (Lgr 22:174).

Men viktigt är att fokus ligger på att *ifrågasätta normerna*, inte på att *tolerera normbrotten* – det blir en helt annan diskussion (se avsnittet ”Undervisning om jämställdhet på ett jämställt sätt” i kapitlets teoridel).

Förändra normer

Efter en diskussion där eleverna har fått reflektera över normers inverkan på människors livsvillkor och livsval går det att komma in på samtal om förändring. För normer är föränderliga. I ämnet historia (för åk 7–9) ingår undervisning om hur synen på kön och jämställdhet har förändrats. Ett historiskt perspektiv ger ofta flera tydliga exempel på hur normer förändras över tid.

Min erfarenhet är att när eleverna väl har fått syn på att normer begränsar både dem själva och andra människor på olika sätt vill de gärna bidra till förändring. De har ofta många uppslag på vad som skulle kunna förändras för att ingen ska behöva bli begränsad av könsnormer. Ett exempel är att de pekar på att könsuppdelningen i klädaffärer skulle behöva tas bort för att alla ska våga köpa de kläder de faktiskt vill snarare än att styras av könsnormer.

Mina elever har utöver att *diskutera* vad som skulle behöva förändras även varit aktörer och *skapat* förändring. De har bland annat skapat egna kläd- och leksakskataloger (där människorna vi saknade i de ursprungliga katalogerna fanns med och fick klä sig på olika sätt och leka med olika saker), bjudit in skolan till en ”var som du vill-dag”, skrivit om sina tankar och sin ”var som du vill-dag” till Lilla Aktuellt, förändrat lätttexter och mejlat klädaffärer med förslag på hur de kan bli mer inkluderande och könsneutrala. De har också uppdaterat och skrivit om könsstereotypa sagor, förändrat regler för vissa rum och aktiviteter i skolan (se kapitlet ”Ett normkritiskt utvecklingsarbete”), skapat nya normer för vissa språkliga uttryck, skrivit debattartiklar och hittat på nya könsneutrala begrepp.

Att möta motstånd

Det kan förstås hända att en elevgrupp eller en enskild elev inte alls är sugen på att vare sig ifrågasätta eller förändra normer. Precis som ett normkritiskt jämställdhetsarbete kan mötas av motstånd från personal kan det mötas av motstånd även från elever. Frågor om jämställdhet och områden som angränsar till och hör samman med jämställdhet såsom sexualitet, samtycke, maktstrukturer kopplade till kön, hur relationer och sexualitet framställs i pornografi samt hedersrelaterat våld och förtryck kan upplevas som kontroversiella. Det innebär att de kan leda

till motsättningar och starka känslor eller åsikter. Beroende på situation och på vilka erfarenheter eleverna bär med sig kan de uppleva olika områden som kontroversiella.

I Europarådets stödmaterial ”Undervisa om kontroversiella frågor” (Skolverket, 2016) beskrivs flera utmaningar som lärare kan behöva ta sig an som att skapa en tillitsfull och trygg stämning, ta kontrollen i diskussionen, skydda elevernas integritet och bemöta spontana frågor och kommentarer. Det finns inte ett ”rätt sätt” att undervisa på, men om eleverna bjuds in till diskussion om frågor som rör jämställdhet, och som av eleverna upplevs som kontroversiella, kan det vara hjälpsamt att på förhand ha läst in sig ordentligt på området, planera diskussionen väl genom exempelvis väl genomtänkta och avgränsande frågor, ta ett tydligt samtalsledaransvar, på förhand utarbeta en strategi för hur du hanterar en diskussion som blir för ”överhettad” och att inte använda diskussionen som en inledande övning utan snarare efter att eleverna har fått inhämta kunskaper om området på olika sätt (ibid).

Avslutningsvis är det viktigt att värna om yttrandefriheten när elever uttrycker sina åsikter, samtidigt behöver vi alltid se till att klassrummet är en trygg plats där ingen elev riskerar att utsättas för kränkningar (Skolverket, 2022e). Det är en ibland svår men alltid viktig balansgång.

Att fånga frågan i flykten

Att fånga frågan i flykten bör som tidigare nämnts inte utgöra den huvudsakliga delen av undervisningen om jämställdhet och könsnormer. Med det sagt har det ändå betydelse att ta sig tid till diskussioner när ämnet på olika sätt aktualiseras genom att en elev kommenterar något, när något förmedlas i materialet som används eller när något trendar på sociala medier. Att fånga frågan i flykten kan dock göras på många olika sätt. Precis som den planerade undervisningen behöver den mer spontana undervisningen utgå från ett normkritiskt, snarare än toleranspedagogiskt, perspektiv för att möjliggöra någon form av förändring eller kritisk granskning av normer som förmedlas (Broseth & Darj, 2010). Jag ska tydliggöra skillnaden genom ett exempel. När jag intervjuade normmedvetna lärare sa lågstadieläraren Elisabet så här:

Till exempel ser vi Lilla Aktuellt varje fredag och de har tagit upp om regnbågsfamiljer. Då frågar ju barnen, så ämnet kommer upp automatiskt.

(Elisabet, lågstadielärare)

Beroende på hur Elisabet uttrycker sig kan det antingen bli en normkritisk eller toleranspedagogisk diskussion. Om diskussionen går ut på att förklara vad regnbågsfamiljer är och att regnbågsfamiljer ”också är familjer” och inte konstiga för det, läggs fokus på tolerans för de som avviker från normen, alltså toleranspedagogik. Om diskussionen i stället handlar om normen som ligger till grund för att vissa familjer benämns som ”regnbågsfamiljer” medan andra

bara benämns som ”familjer” – trots att alla ju är precis lika mycket familjer oavsett vilken sexuell läggning de har – läggs fokus på att ifrågasätta normen, alltså normkritik.

Ett sätt att fånga upp exempelvis en könsnormativ kommentar om att något är ”tjejigt” eller ”killigt”, utan att riskera att uttrycka sig toleranspedagogiskt är att ställa en öppen fråga till eleven, till exempel: ”Hur menar du då?” Att leda diskussionen genom reflekterande frågor blir ett sätt att ta ansvar utan att riskera att förmedla sina egna normer eller färdiga svar. Det kan skapa rum för eleverna att själva utveckla kritiskt tänkande.

Ytterligare ett sätt att arbeta normmedvetet är att ta tillvara normbrytande händelser. I stället för att lyfta upp en diskussion utifrån att något problematiskt uppdragar sig – till exempel en kränkning kopplat till kön som under metoo eller när en elev säger att något bara är för killar – går det att fånga upp normbrytande händelser som inträffar på ett sätt som bidrar till att bredda normen. Lågstadieläraren Johanna berättar om hur hon gjorde detta när det började brinna i en korvkiosk intill skolan. En av brandmännen som släckte branden hette Anna och arbetade även deltid som fritidslärare i skolan.

Jag sa att vi måste fråga Anna om det här sen. Hon blev ju en hjälte och vi passade på att fråga alla frågor om hur man kan bli brandman. Hur är det? Hur kändes det att åka i den där lyftkranen? Hur stark måste man vara? Och sedan skrev de en stor artikel i lokaltidningen om det där. Då läste vi den och hade den i läsläxa också.

(Johanna, lågstadielärare)

Genom att Johanna fångade upp det som hände i stunden och fann sätt att arbeta vidare med det fick hon på ett naturligt sätt in en kvinnlig brandman och hjälte som fick frågor om lyftkranar och styrka i undervisningen. På så sätt kan ”fånga frågan i flykten” leda till undervisning som bidrar till att bredda och förändra begränsande könsnormer.

Att kritiskt granska normer och samtidigt förmedla normer

Som beskrivet i teoridelen innebär jämställdhetsuppdraget ett dubbelt uppdrag: att kritiskt granska normer och samtidigt förmedla normer och värden (Langmann, 2021; Lgr 22). Jag har ringat in tre värden som jag värnar om och dagligen försöker förmedla till eleverna. Att jag ringat in just dessa tre värden är baserat på mina erfarenheter av vad som ger effekt på klassrumsklimatet. De tre värdena är: alla är bra på och behöver träna på olika saker, absolut nolltolerans mot kränkningar samt att omdefiniera mod och tuffhet (Brömster, 2023).

Alla är bra på och behöver träna på olika saker

Någon är bra på att teckna, någon annan på huvudräkning och ytterligare någon på att få alla att känna sig välkomna och sedda. Någon behöver träna upp sin läshastighet, någon annan behöver

träna på att hantera sina känslor och impulser medan ytterligare någon behöver träna på sin motoriska förmåga.

Jag försöker ständigt lyfta upp en bredd av styrkor och utvecklingsområden på ett sätt där inget värderas högre än något annat. Det kan vara svårt, framför allt ju äldre eleverna blir. För faktum är att när betyg ska sättas i matematik värderas just kunskaper och förmågor inom matematikområdet, det spelar ingen roll hur bra någon är på fotboll. Men jag försöker alltid peka på helheten, för även om vi just på matematiklektionen arbetar med matematik gör vi väldigt många andra saker under en dag.

För att detta värde inte bara ska bli tomma ord är det viktigt att jag som lärare är *genuin* när jag säger att jag inte värderar vissa förmågor högre än andra. När jag har en klass förmedlar jag detta på olika sätt varje dag. Har vi exempelvis ett grupparbete är det inte bara produkten som värdesätts. Det kan ju bli ett fantastiskt resultat trots att själva arbetet i gruppen varit dysfunktionellt (till exempel om en elev har gjort allt, en annan har inte bidragit alls, en tredje försöker men blir överkörd och en fjärde kanske inte har förstått uppgiften). Vi pratar om vilka olika styrkor som behövs i ett grupparbete – att se till att alla kommer till tals, att komma överens och kompromissa, att hålla en tidplan, att ta ansvar för materialet, att sammanfatta gruppens tankar och att dela upp arbetet. Dessa förmågor är lika viktiga som att kunna formulera en text med korrekt meningsbyggnad eller att redovisa gruppens arbete på ett intresseväckande och tydligt sätt. Som med det mesta jag lyfter i den här boken räcker det inte med att jag *säger* till eleverna att alla dessa förmågor värderas lika högt, jag måste även visa att så är fallet *genom mina handlingar och mitt agerande*.

Absolut nolltolerans mot kränkningar

Detta är naturligtvis ett självklart värde som vi alla som arbetar inom skolan är skyldiga att förmedla. Ändå ser jag så många gånger kränkningar smyga sig obemärka förbi. Kränkande språkbruk kan till och med bli norm i en klass (Skolverket, 2019b). Nolltolerans mot kränkningar är för mig nolltolerans mot *alla* kränkningar, även subtila sådana som viskningar, suckar, fniss eller himlande ögon. Ingen ska under en lektion behöva stå ut med något sådant när de redovisar en lösning eller räcker upp handen för att ställa en fråga.

Också detta värde håller jag ständigt levande och nämner varje dag för eleverna. Om jag exempelvis delar in eleverna i lärpar, grupper eller gåkompisar pratar vi alltid *innan* indelningen om hur vi ska reagera när man får höra vem man ska arbeta med eller gå tillsammans med. Givetvis inga suckar eller himlande ögon, men vi säger heller inga glada utrop – för hur blir det då för den som inte får ett glatt utrop? Ett annat exempel är under redovisningar. Vi pratar inte

bara om vad man ska tänka på när man redovisar som att prata så att alla hör, utan även om vad man ska tänka på när man lyssnar på en redovisning. Hur visar jag att jag lyssnar? Hur kan jag göra för att den som står där framme ska känna sig trygg? Om vi arbetar med feedback och ger feedback till den som redovisar ger vi också alltid feedback till de som lyssnar på redovisningen.

Omdefiniera mod och tuffhet

Det tredje värdet handlar om att förändra en norm. I mångt och mycket handlar det om att bryta machonormen. Men jag kallar det för att omdefiniera mod och tuffhet. Vad är det egentligen att vara modig och tuff? Är det att göra förbjudna och våghalsiga saker? Är det synonymt med att inte vara rädd? Eller *går* det ens att visa prov på mod om man inte är rädd?

Lyckas vi omdefiniera mod och tuffhet från att det handlar om att göra förbjudna saker, hävda sig och trycka ner andra till att det handlar om att stå emot gruppträck, våga vara sårbar och stå upp för andra har vi nått en lång bit på vägen till ett tryggt och jämställt klimat. I grupper där jag har arbetat aktivt med detta har jag märkt effekt både på individ- och gruppnivå. På gruppnivå har en helt annan betydligt tryggare kultur uppstått och på individnivå har pojkar som tidigare sagt sig inte vara rädda för något alls öppnat upp, visat sig sårbara och berättat om erfarenheter av rädsla.

I praktikdelen av kapitlet ”Nolltolerans mot kränkningar och skojbråk” i den tryckta delen av boken skriver jag mer om hur jag gör för att omdefiniera tuffhet och mod, bland annat ger jag exempel på en saga jag har hittat på som går att ha som diskussionsunderlag. Framgångsfaktorn är dock inte själva sagan, utan i stället att hålla diskussionen ständigt aktiv och så gott som varje dag omdefiniera normen om mod och tuffhet.

Vi är alla här för att lära oss

För att sammanfatta dessa tre värden upplever jag att de tillsammans möjliggör att skolan blir den plats den faktiskt är tänkt att vara: en plats där vi är för att lära oss – inte för att redan kunna. Ibland upplever jag att fokus blir på prestation och att visa kunskaper. Och givetvis är det en del som behöver finnas med för att vi som lärare ska kunna bedöma elevernas kunskapsnivå. Men för mig är det otroligt viktigt att det inte blir elevernas huvudsakliga uppgift i skolan. Eleverna kommer inte till skolan för att visa upp vad de kan, de kommer hit för att lära sig. Och det vill jag förmedla till mina elever. Den känslan vill jag att de ska ha. För då blir det en prestigelös inställning där det är okej att ställa frågor, svara fel och misslyckas. Och vågar man misslyckas så vågar man pröva, och då är det betydligt lättare att erövra ny kunskap (Zimmerman, 2022). Ett exempel på hur jag förmedlar att vi är här för att lära är att alla elever alltid är välkomna fram till

tavlan för att pröva att lösa en uppgift. Om de inte lyckas lösa uppgiften på egen hand behöver de aldrig gå och sätta sig på sin plats igen med ett misslyckande i bagaget, i stället får de säga att de behöver hjälp. Klasskompisarna som vill hjälpa till får räcka upp handen. Eleven väljer någon som ska komma fram och hjälpa till och med klasskompisens hjälp lyckas eleven lösa uppgiften.

I klasser där jag kontinuerligt har arbetat med de här tre värdena har *alla* elever vågat stå framför klassen och redovisa. *Alla* har vågat gå fram och pröva att lösa ett matteproblem på tavlan – oavsett om de har känt sig säkra på lösningen eller inte. För de känner sig trygga. De vet att ingen kommer sucka eller skratta om det blir fel. De vet att alla är bra på och behöver träna på olika saker. Och de vet att alla som sitter i klassrummet tycker det är modigt att göra något som känns lite pirrigt. Modigt att försöka trots att man inte är säker på att man lyckas. Modigt att vara sårbar.

Normer och makt

Normer hör samman med makt. Följer du normen innehar du privilegier som du inte har om du avviker från normen. Det kan vara privilegiet att till exempel kunna identifiera dig med personerna i undervisningsmaterialet, att obehindrat kunna ta dig fram överallt i skolan eller att kunna uttrycka din sexuella läggning utan att behöva oroa dig för att bli utsatt för kränkningar eller våld. I undervisningen om jämställdhet med framför allt äldre elever är maktperspektivet viktigt. Det står dessutom som centralt innehåll i ämnet samhällskunskap för årskurs 7–9: ”Människors identiteter, ekonomiska resurser och möjligheter i samhället och hur dessa kan påverkas av bland annat socioekonomisk bakgrund, kön, ålder och etnicitet. Begreppen makt, rättvisa, jämlikhet och jämställdhet” (Lgr 22:198).

När jag intervjuade normmedvetna lärare om hur de undervisade om jämställdhet kopplat till normer och makt berättade högstadieläraren Fredrik att han bland annat låter eleverna titta på namn i bolagsstyrelser. Är det Göran eller Fatima som sitter i flest bolagsstyrelser? Vad beror det på? Han brukade också visa en satirbild för eleverna, där en svart kvinna möter en vit man i ett sprintlopp och där kvinnan har fotboja samt fallor och farliga djur omkring sig medan mannen inte har några hinder alls.

Vad är det bilden vill symbolisera? Varför stämmer det med verkligheten? Har eleverna några egna erfarenheter att dela?

(Fredrik, högstadielärare)

Bilden belyser alltså just de privilegier som kommer med att följa normen och de hinder som kommer med att avvika från dem. Den utgår inte enbart från kön utan från ett intersektionellt perspektiv som visar på att flera delar av en människas identitet, såsom kön och etnicitet,

samspekar. Ett intersektionellt perspektiv kan visa på hur strukturer såsom sexism och rasism hänger samman och påverkar människors livsvillkor och skilda förutsättningar (Crenshaw, 1989). I ämnet bild för årskurs 7–9 ingår ”Bilder som behandlar identitet och maktrelationer, till exempel sexualitet, etnicitet och kön” (Lgr 22:32).

Fredrik berättade vidare att han brukar belysa frågan om normer och makt utifrån en för eleverna ofta välkänd värld: spelvärlden. Han menar att när spelare i dataspel får reda på att det är en tjej som spelar är tonläget ofta mer nedvärderande. Enligt Fredrik kan de flesta elever relatera till detta. Han säger dock att det kan komma en kontring från någon elev: ”Ja, men om det är en tjej som är duktig på spel så får hon inte höra något nedvärderande.” Han beskriver hur han brukar svara en sådan kommentar:

Ja, men oftast brukar hon behöva vara mycket duktigare än alla killar för att få respekt, medan den sämsta killen fortfarande har respekt bara för att han råkar vara kille. Och där har du hela världen. Tillhör du inte normen så måste du vara bättre än alla andra för att få respekt. Det räcker inte att bara delta, som det gör om du tillhör normen.

(Fredrik, högstadielärare).

Inkludera alla elever i jämställdhetsarbetet

Jag har nu gett exempel på hur vi kan undervisa om normer och jämställdhet på olika sätt. Avslutningsvis vill jag lyfta fram något jag har försökt visa genom hela boken – hur jämställdhetsarbetet kan inkludera *alla*. Här är det framför allt två aspekter som är viktiga:

- *Normkritiskt förhållningsätt till tvåkönsnormen*

I samtal om jämställdhet och könsnormer hamnar vi ofta i samtal om flickor/pojkar eller kvinnligt/manligt. För att alla elever, alltså även elever som inte identifierar sig inom någon av dessa två kategorier, ska bli inkluderade i jämställdhetsarbetet är det viktigt att tänka på att inte förmedla en tvåkönsnorm. Exempel på hur det går att göra är att använda han/hon/hen som alternativ när eleverna ska ange kön, att använda flera typer av mallar (snarare än en flick- och en pojkversion av till exempel en figur), att använda ”hen” när könet inte har betydelse, att dela upp eleverna på andra sätt än flickor/pojkar, att hälsa på eller benämna eleverna på andra sätt än ”hej tjejer”, ”hej killar”, att skapa undervisningsmaterial samt läsa böcker där ickebinära personer representeras.

I samtal om könsnormer går det ändå att prata om normer för vad som ses som kvinnligt/manligt eftersom alla elever möter dessa normer. Att synliggöra och kritiskt granska normer som alla behöver förhålla sig till på olika sätt går absolut att göra på ett sätt som inkluderar alla elever, oavsett kön och könsidentitet.

- *Intersektionellt perspektiv*

Eftersom kön inte är den enda aspekten av en människa och hens identitet är det viktigt med ett intersektionellt perspektiv på jämställdhetsarbetet. Det innebär att när vi exempelvis skapar normkritiska undervisningsexempel, kartlägger vilka böcker som finns i skolbiblioteket, fördelar talutrymmet eller reflekterar över vårt bemötande av eleverna behöver vi se till flera aspekter än enbart kön. Det kan handla om exempelvis etnicitet, kroppsform, funktionalitet, klass, sexuell läggning eller religion. Om jag enbart tänker på kön när jag skapar undervisningsexempel kanske jag har bilder på smala, vithyade barn utan någon funktionsnedsättning och använder namn som Kalle och Stina. Även om undervisningsexemplet är normkritiskt på så sätt att Stina spelar fotboll och Kalle bakar muffins blir det exkluderande för många elever. Detsamma kan gälla mitt bemötande av eleverna – jag kanske bemöter olika grupper av flickor eller olika grupper av pojkar på skilda sätt. Kön kan förstås sägas vara den viktigaste aspekten av jämställdhet eftersom det är vad det handlar om, men för att jämställdhetsarbetet ska nå och inkludera alla – snarare än vissa grupper av flickor, pojkar och ickebinära – kan det inte vara det enda vi är medvetna om eller tänker normkritiskt kring.

Reflektion och övning

Förslag på självreflexiva frågor

Dessa frågor kan vara till hjälp antingen när vi planerar undervisningen om jämställdhet eller när vi genomfört den och vill reflektera efteråt.

- Hur pratar jag med eleverna om könsnormer på ett sätt som inte befäster könsskillnader och cementerar normerna vi diskuterar?
- Hur gör jag för att inkludera alla elever då jag undervisar om jämställdhet? Hur gör jag för att inte förmedla en tvåkönsnorm och binär syn på kön som blir exkluderande för transelever?
- Hur ger jag eleverna möjlighet att reflektera över, ifrågasätta och kritiskt granska begränsande normer?
- Jämställdhetsuppdraget innebär att både förmedla normer och värden och att uppmuntra eleverna till att kritiskt granska normer. Vilka normer och värden förmedlar jag och vilka konkreta exempel kan jag ge på hur jag gör för att förmedla dem?
- Hur kan jag arbeta med att kritiskt granska normer utan att själv förmedla mina egna normer till eleverna?
- Vad ska jag aktivt tänka på för att undervisa om jämställdhet *på ett jämställt sätt*? Var så konkret som möjligt. Hämta gärna inspiration från övriga kapitel.
- Är du orolig för att göra ”misstag” då du undervisar om jämställdhet eller angränsande områden som sexualitet och samtycke? Vad behöver du för att känna dig tryggare? Hur kan du göra/hur har du gjort när du har gjort ett ”misstag”?

Övning

Pröva att planera en eller ett par lektioner enligt stegen: synliggör, ifrågasätta och förändra normer.

Fundera först över hur du ska göra för att synliggöra normer. Ska eleverna få granska något som förekommer i media? Ska de själva få berätta om vilka normer de upplever? Eller ska du planera en aktivitet som uppmärksammar eleverna på deras egna eventuellt omedvetna normer?

Planera därefter hur ni ska gå vidare efter att normerna blivit synliggjorda. Formulera diskussionsfrågor som *ifrågasätter normer* snarare än *tolererar normbrott*, till exempel: Vad kan dessa normer leda till? På vilket sätt kan de begränsa människor? Vem ges privilegier och makt utifrån dessa normer? Har du någon gång känt dig begränsad av en norm? Hur kan dessa normer och förväntningar påverka människors livsval och livsvillkor?

Det sista steget är förändring. Vill vi ha det så här? Om inte – hur vill vi ha det och vad kan vi göra för att bidra till förändring?

Tänk också igenom hur du kan göra för att undervisningen ska ske genom jämställda arbetsformer. Hur ska du exempelvis se till att alla kommer till tals i diskussionerna? Hur ser du till att alla oavsett kön blir inkluderade? Hur skapar du ett tryggt klimat där eleverna kan öppna upp om egna erfarenheter och där ingen riskerar att bli utsatt för kränkningar? Hur ser du till att du bemöter alla elever på ett likvärdigt sätt oavsett kön?

9. Ett normkritiskt utvecklingsarbete

I boken har jag beskrivit olika delar som är relevanta för skolans jämställdhetsarbete. Varje område har behandlats i ett separat kapitel. Men alla delar hänger samman och därför behöver alla finnas med för att arbetet för att främja jämställdhet ska vara gynnsamt. I det här kapitlet väver jag ihop delarna till en helhet genom att beskriva ett normkritiskt utvecklingsarbete med fokus på jämställdhet. Utvecklingsarbetet sträckte sig över två år och jag beskriver det termin för termin. Jag avslutar genom att beskriva ett av utvecklingsområdena – fotbollsplanen – mer ingående för att ge en inblick i hur specifika insatser kan se ut och fungera över tid.

Termin 1

Vi inledde arbetet med en nulägesbeskrivning, en ”före”-bild. Jag utformade en enkät om personalens upplevda kunskapsnivå i frågor om jämställdhet, normkritik, sexualitet och relationer. Personalen fick också beskriva hur de arbetade med läroplanens jämställdhetsuppdrag så konkret som möjligt. Enkäterna visade att många kände sig osäkra på vad normkritik var och att det var få lärare som kunde ge konkreta förslag på hur de arbetade för att främja jämställdhet och motverka könsmonster som kan begränsa elevernas val, lärande och utveckling.

Nuläget presenterades för personalen (all personal, inte enbart lärarna) och därefter lade vi en hel termin på att fortbilda personalen. Fortbildningen fick plats på alla organiserade möten – arbetslagsmöten, ledningsgruppsmöten fritidsmöten och APT.

Termin 2

När all personal hade fått kunskap om jämställdhet och normkritik ägnade vi en termin åt att kartlägga verksamheten och ringa in utvecklingsområden. Personalen delades in i kartläggningsgrupper. I varje grupp ingick en lärare i fritidshem, en lärare på lågstadiet, en på mellanstadiet, en på högstadiet och en personal med någon annan funktion i skolan. Varje grupp fick ett område att kartlägga och planerade själva hur och när kartläggningen skulle genomföras. Områden vi kartlade var bland annat personalens förhållningssätt, elevernas fria lek, undervisningsmaterial, böckerna i skolbiblioteket och elevernas perspektiv.

Grupperna fick en deadline när kartläggningarna skulle vara genomförda och lämnade in en plan för genomförandet till mig som jag kunde följa upp. När alla grupperna hade genomfört sina kartläggningar redovisade de resultatet för varandra. Jag sammanställde allt och tillsammans kunde vi ringa in utvecklingsområden utifrån det som grupperna hade fått syn på.

När terminen avslutades hade vi kartlagt stora delar av verksamheten, ringat in utvecklingsområden och satt upp mål utifrån dessa.

Vi hade fått syn på följande som vi ville utveckla:

- Fotbollsplanen dominerades av pojkar. Elever, både flickor och pojkar som brukade spela fotboll hemma, uttryckte att de inte vågade göra det i skolan på grund av kränkande språkbruk, hårt spel och att de inte fick någon passning.
- Pojkar kände att lärarna var hårdare mot dem än mot flickorna.
- Flickor vågade inte ha på sig sådant som ”stack ut” eller tog mycket uppmärksamhet, som exempelvis neonfärger, fluffiga kjolar eller stora örhängen medan pojkar inte vågade ha på sig sådant som kunde ses som ”tjejigt”, som exempelvis färgerna rosa eller lila.
- Böckerna i skolbiblioteket var könsstereotypa i stor utsträckning. Det fanns en del normbrytande böcker med kvinnliga huvudkaraktärer, men i princip inga med manliga.
- Undervisningsmaterialet var normativt i stor utsträckning.
- Personalen uttryckte sig generaliserande utifrån kön.

Termin 3

Utifrån de identifierade utvecklingsområdena och målen började vi fundera på hur vi skulle göra för att nå målen. Vi planerade insatser som vi satte in och redan i slutet av terminen kunde vi se en del resultat. Det var ett omfattande arbete och här beskriver jag bara kortfattat vilka insatser vi genomförde inom respektive utvecklingsområde.

Utvecklingsområden	Insatser
Pojkar kände att lärarna var hårdare mot dem än mot flickorna.	All pedagogisk personal fick i uppgift att granska sig själva utifrån hur de bemötte eleverna. Kunde de själva få syn på situationer då de var hårdare mot pojkar? Fick pojkar oftare tillsägelser? Iakttagelserna diskuterades på ett möte och det framkom flera exempel som bekräftade elevernas (pojkar) bild. Lärarna försökte därefter aktivt tänka på att förändra sitt förhållningssätt.
Flickor vågade inte ha på sig sådant som ”stack ut” eller tog mycket uppmärksamhet, medan pojkar inte vågade ha på sig sådant som kunde ses som ”tjejigt”.	Personal som kände sig bekväm var normbrytande förebilder. Vi planerade lektionsinnehåll som belyste området kläder och begränsade normer – men detta användes inte förrän termin 4.
Böckerna i skolbiblioteket var könsstereotypa i stor utsträckning. Det fanns en del normbrytande böcker med kvinnliga huvudkaraktärer, men i princip inga med manliga.	Vi köpte in nya normbrytande böcker till biblioteket. Vi skyltade med normbrytande böcker. Vi rensade ut en del böcker vi tyckte var problematiska. Vi sammanställde en lista på normkritiska högläsningsböcker (detta genomfördes termin 4).

Undervisningsmaterialet var normativt i stor utsträckning.	Vi kompletterade materialet genom att köpa in lite samt skapa lite eget material. Vi skapade en normkritisk lektionsbank (detta skedde termin 4). Vi granskade materialet tillsammans med eleverna och hade kritiska diskussioner utifrån det (det gjordes termin 4).
Personalen uttryckte sig generaliserande utifrån kön.	Vi hade ett normkritiskt utbildningstillfälle för all personal i skolan med fokus på just språket och hur vi uttrycker oss. Vi skrev ihop en lathund med inkluderande språkliga uttryck utifrån diskussionerna på utbildningstillfället. Den fanns tillgänglig för all personal och satt upp i klassrummen.
Fotbollsplanen dominerades av pojkar och många elever vågade inte spela.	Dessa insatser beskriver jag tydligt lite längre fram, under rubriken "Tre terminers arbete för en jämställd fotbollsplan".

Termin 4

Det var inte förrän den fjärde terminen som vi började undervisa *om* normer och jämställdhet. Vi hade fokus på undervisningen, men varvade undervisning *om* normer med undervisningsutveckling där vi exempelvis byggde upp en lektionsbank med normkritiska undervisningsexempel och sammanställde en lista på normkritiska högläsningböcker.

Nu hade all personal så pass mycket kunskap att vi kände oss trygga med att förmedla den till eleverna. Vi tog fortfarande upp frågan på alla möten. Exempelvis hade vi en stående punkt på arbetslagsmötena där vi delade med oss av normkritiska undervisningsexempel vi utformat eller av normer vi hade upptäckt att vi gav uttryck för och nu alltså kunde förändra.

Vi gjorde också en uppföljning av de enkäter som personalen och eleverna hade fyllt i och där kunde vi se att personalen upplevde sig ha mer kunskap, att det rådde en större samsyn kring synen på jämställdhetsuppdraget och att lärarna nu kunde ge konkreta exempel på hur de arbetade för att främja jämställdhet och motverka stereotypa könsmonster som kan begränsa eleverna. Eleverna kände sig tryggare, vi kunde se att de valde andra aktiviteter på rasterna och pojkarna tyckte att lärarnas förhållningssätt gentemot dem hade förbättrats.

Tre terminers arbete för en jämställd fotbollsplan

För att tydliggöra hur förändringsarbetet gick till beskriver jag här de konkreta upptäckter och insatser vi gjorde kopplat till ett av våra utvecklingsområden: fotbollsplanen.

När vi under termin två kartlade verksamheten upptäckte vi att det nästan var uteslutande pojkar som spelade fotboll på rasten. Det går förstås att tänka att det helt enkelt beror på att det bara är pojkar som vill spela fotboll – för vem som helst är ju fri att gå dit på rasten. Om flickorna inte väljer att gå dit så är väl det helt upp till dem? För att undersöka om så var fallet intervjuade vi eleverna som komplement till de observationer som vi hade genomfört på rasterna.

“Jag spelar ofta fotboll hemma, min pappa säger att jag är jättebra. Men jag vill inte i skolan, för det är ofta hårt spel, fula ord och bråk.”

“Ja, och så är det aldrig någon som passar.”

Tindra och Naval, 8 år

Genom intervjuerna fick vi syn på att flickorna faktiskt ville spela fotboll, men att klimatet på fotbollsplanen inte var speciellt tryggt. På fritidstid erbjöds ”tjejfotboll” en gång i veckan. Detta är en relativt vanlig ”lösning” som används på flera skolor (Skolinspektionen, 2022). Men är det verkligen en lösning på det problem som flickorna beskriver ovan? I intervjuerna vi gjorde sa en pojke så här:

“En grej med fritids är inte så kul. Jag vill spela fotboll i rörelserummet, men när killarna är där är det så hårt. Och när tjejerna är där är det bra, men då får jag inte vara med.”

Dante, 7 år

Att ha tjejfotboll en gång i veckan begränsade alltså inte enbart flickornas trygga utrymme till en enda gång i veckan utan gav dessutom de pojkar och ickebinära som eftersökte en trygg miljö inget utrymme över huvud taget. Samtidigt fick de pojkar som tacklades och skrek fula ord till varandra spela fotboll varenda rast. Så vad förmedlade vi egentligen till eleverna? Jo, att

- tjejer är lite ömtåligare och behöver anpassade, trygga rum medan killar är tåligare och ska klara av tuffa tag
- det är rimligt att killar (som följer normen om att vara hårda och tåliga) ges mer utrymme än tjejer (medan killar som avviker från normen osynliggörs och utesluts)
- beteenden som hårda ord och hård attityd premieras och förväntas av killar
- ickebinära avviker från normen (då de osynliggörs i detta binära könstänk).

Vi hade alltså skapat en miljö där vi befäste och premierade problematiska mans- eller machonormer. Vi förmedlade till killarna att det är vad vi förväntar oss av dem. Vi tvingade in killarna i de här normerna och om de inte trivdes med det erbjöd vi inga andra alternativ. Då uteslöts de helt enkelt. Att erbjuda tjejfotboll var alltså ingen lösning på det faktiska problemet. Det är heller inte förenligt med läroplansskrivningen om att utbildningen ska organiseras så att alla elever möts, oberoende av könstillhörighet (Skolinspektionen, 2020).

För att lösa problemet behövde vi skapa trygga rum för alla – oavsett kön. Vi behövde också förändra de normer och den kultur som i dagsläget rådde på fotbollsplanen. Jag ansvarade för skolans kamratråd och tillsammans med eleverna i kamratrådet tog vi fram nya riktlinjer för fotbollen.

Det här är vad eleverna i kamratrådet bestämde:

Nya överenskommelser för fotbollen

- En vuxen tar ut fotbollssakerna, är domare och ansvarar för att dela in lag.
- Man behöver passa sina lagkompisar. Den vuxna som är domare säger till om hen ser att någon behöver passa.
- Det är nolltolerans mot tacklingar, kränkningar, nedvärderande ord, himlande blickar eller suckar.
- Om ovanstående förekommer blir eleven uppskriven i fotbollspärmen den vuxna har med sig och behöver lämna fotbollsplanen resten av rasten.
- Blir en elev uppskriven tre gånger under en vecka får eleven inte spela mer den veckan.
- På måndagar är det ”vänskapsfotboll”. Då är det fotboll för de som inte brukar spela. På vänskapsfotbollen skjuter vi inga höga eller hårda bollar. Annars gäller samma regler som ovan.

Utöver de överenskommelser som kamratrådet tog fram såg vi över andra delar av verksamheten som bidrog till att cementera de begränsande normerna. Vi hade exempelvis upptäckt att det endast hade varit manliga rastvärdar vid fotbollsplanen och att vi hade massvis av fotbollsböcker om berömda manliga fotbollsspelare men inga om kvinnliga. Dessutom hade följande situation observerats när personalens förhållningssätt kartlades:

I rörelserummet på fritids spelar elever fotboll med en personal.

Personal: “Okej grabbar, ställ er mot väggen så börjar vi.”

Killarna ställer sig vid väggen och en ensam tjej står kvar mitt i rummet, osäker på vad hon ska göra.

Utifrån dessa observationer förändrade vi rastvärdsschemat, köpte in fotbollsböcker med kvinnliga fotbollsspelare och beslutade att inte benämna eleverna som killar/tjejer. Och det blev en stor förändring. Elever som inte brukade spela fotboll började spela på vänskapsfotbollen på måndagar – oavsett kön. När de hade spelat flera måndagar gick de över och spelade på övriga dagar. Och där rådde nu en helt annan kultur än tidigare. Efter ungefär en termin hade vi nått en jämn könsfördelning på fotbollsplanen och det sågs inte längre som en otrygg plats. Vi hade alltså förändrat det faktiska problemet och vi förmedlade nu helt andra normer till eleverna än vad vi tidigare hade gjort.

Det är viktigt att komma ihåg att det tar tid att förändra invanda mönster. Den här fotbollsplansförändringen tog ett och ett halvt år. Det första halvåret gick åt till kartläggning och elevsamtal. Under det andra halvåret planerade vi insatser genom arbete med kamratråd samt diskussioner och förändringar kring personalgruppens scheman och förhållningssätt. Det tredje

halvåret handlade om implementering. De första veckorna var det svårt att gå från hårt spel och kränkande språkbruk till att ha nolltolerans mot det. Men eleverna visste att det kom från dem själva och det underlättade arbetet. De hade själva flaggat för att de inte mådde bra på fotbollsplanen, att de inte vågade vara där. Och de hade själva genom kamratrådet arbetat fram nya överenskommelser som hade presenterats för dem innan de trädde i kraft. Att all personal hade samsyn kring vad som gällde var också en förutsättning för att vi till slut nådde en förändring.

Begreppsordlista

Andrafrifiering – Effekten av en normeringsprocess som gör att vissa grupper ses som avvikande från normen och på så sätt görs till ”den andre”, annorlunda och särskilda från ”vi:et” som följer normen.

Bisexuell – En person som blir kär i och sexuellt attraherad av personer oavsett kön.

Cisperson – En person som upplever att alla aspekter av kön (biologiskt, juridiskt och socialt) hänger samman och alltså identifierar sig med det juridiska kön hen blev tilldelad vid födseln. En cisperson har ofta ett könsuttryck som överensstämmer med samhällets normer för detta kön.

Cisperson är motsatsen till transperson. (Cis är latin för ”på samma sida”.)

Cisnormativitet – Den norm som är grunden till förväntningen att alla är cispersoner, att det bara finns två kön och att kvinnor ska ha ett visst könsuttryck och män ett annat. Normen ger cispersoner fördelar eller privilegier som transpersoner kan sakna.

Diskriminering – Kränkning eller missgynnande som har samband med en eller flera diskrimineringsgrunder. Regleras i diskrimineringslagen.

Diskrimineringsgrund – Det finns sju diskrimineringsgrunder: kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder.

Elevaktiv normkritik – En normkritisk strategi där normen synliggörs, ifrågasätts och diskuteras tillsammans med eleverna.

Genus – Social konstruktion av kön, vad som utifrån rådande könsnormer uppfattas som kvinnligt respektive manligt.

Hbtqi – En förkortning som används som samlingsnamn för homosexuella, bisexuella, transpersoner, queera och intersexpersoner. I boken används denna förkortning, dock används även förkortningarna hbtq, hbtqia och hbtqia+ där a:et står för asexuell och plustecknet för andra identiteter och sexuella läggningar.

Hen - Könsneutralt pronomen som används om till exempel ickebinära personer eller transpersoner. Kan även användas i situationer då könstillhörigheten saknar betydelse eller är okänd.

Heteronorm – Den norm som utgör grunden till förväntningen att människor är heterosexuella. Enligt heteronormen finns två könsidentiteter: maskulina män och feminina kvinnor. De är varandras motpoler och därför attraheras de av och kompletterar varandra. Normen ger heterosexuella personer fördelar och privilegier.

Heterosexuell – En person som blir attraherad av och/eller kär i någon av ett annat kön än det egna.

Homofobi – En negativ inställning till homosexuella eller bisexuella, eller att anse att det är sämre att vara homo/bisexuell än heterosexuell.

Homosexuell – En person som blir attraherad av och/eller kär i personer av samma kön som sig själv.

Ickebinär – En person som identifierar sig som mellan, bortom eller med båda könskategorierna kvinna och man. Används också som ett samlingsnamn för olika könsidentiteter som inte följer tvåkönsnormen.

Intersektionalitet – Förklarar hur olika maktordningar och normer hänger samman, inverkar på och förstärker varandra. Begreppet visar också hur olika delar av identiteten, till exempel hudfärg, kön, sexualitet, funktionsförmåga, religion och ålder påverkar personers möjligheter och handlingsutrymme.

Intersex/intersexvariation – Att ha en intersexvariation innebär att könskromosomer, testiklar/ äggstockar eller könsorgan har utvecklats på ett annat sätt än det förväntade. Den som har en intersexvariation kan kalla sig för intersexperson. En intersexvariation säger ingenting om personens sexuella läggning eller könsidentitet.

Kränkande behandling – Kränkning som inte har samband med någon diskrimineringsgrund. Regleras i skollagen.

Kränkning – Kan användas som paraplybegrepp för alla typer av kränkningar, både kränkningar som har samband med en diskrimineringsgrund och utgör trakasserier, och kränkningar som inte har samband med en diskrimineringsgrund och utgör kränkande behandling.

Kön – Kön kan delas upp i flera delar och beskrivs på olika sätt i olika källor. I den här boken delar jag upp kön i tre olika delar:

- *Biologiskt kön* handlar om det kroppsliga: könsorgan, kromosomer och hormoner.
- *Juridiskt kön* är det som registreras i folkbokföringen. I Sverige finns idag två juridiska kön: kvinna och man. I flera länder finns tre juridiska kön.
- *Socialt kön* handlar om hur vi uttrycker vårt kön genom exempelvis kläder och intressen samt hur vi uppfattas av vår omgivning utifrån rådande könsnormer.

Alla de här aspekterna av kön kan påverka en människas *könsidentitet*.

Könsbekräftande vård – Paraplybegrepp för olika sätt att förändra kroppen, exempelvis genom hormonbehandling eller kirurgi, så att den stämmer överens med personens könsidentitet och minskar könsdysfori.

Könsdysfori - Intensiv och långvarig känsla av att vara tilldelad fel kön, vilket leder till psykiskt lidande. Dysforin kan vara både kroppslig och/eller social. Kroppslig könsdysfori kan medföra att kroppsdelar eller röst kan ge upphov till starkt obehag eller ångest, eftersom de inte stämmer överens med könsidentiteten. Social könsdysfori kan uppstå när andra inte bemöter en som det kön man är, exempelvis tilltalar en med fel pronomen.

Könsidentitet – Det kön man känner sig som. Exempelvis kvinna, man eller ickebinär.

Könsmaksordning – Begrepp som används för att beskriva de maktrelationer som normer skapar mellan kvinnor och män, där män överordnas kvinnor.

Könsnormativt – Det som ligger i linje med och ryms inom könsnormen. Om jag exempelvis uttrycker mig könsnormativt uttrycker jag mig på ett sätt som ligger i linje med och bekräftar könsnormen.

Könsuttryck – Hur en person uttrycker sitt kön genom saker som t.ex. kläder och kroppsspråk.

Lärarmedveten normkritik – En normkritisk strategi där jag som lärare uttrycker mig på ett medvetet och inkluderande sätt som inte förmedlar begränsande normer.

Norm – Oskrivna regler eller förväntningar på hur människor bör vara eller bete sig. Genom normer skapas ett ”vi och de”: vi som *följer* normen och de som *avviker* från normen.

Normativt – Det som ligger i linje med och ryms inom normen. Om jag exempelvis uttrycker mig normativt uttrycker jag mig på ett sätt som ligger i linje med och bekräftar normen.

Normbrott – Något som bryter mot normen.

Normbrytare – Någon som bryter mot normen.

Normeringsprocess – Processen genom vilken normer skapas: när något upprepas gång på gång normaliseras det och blir till slut ett invariant mönster som vi ser som förväntat. Det har då blivit norm.

Queer – Dels en kritik av normer kring kön och sexuell läggning, dels en identitet där personen bryter mot normer kring kön och sexualitet på något sätt, till exempel genom att inte kunna eller vilja definiera sig som till exempel man, kvinna, hetero-, bi- eller homosexuell.

Sexuell läggning – Handlar om vilket kön du och personerna som du blir kär i och sexuellt attraherad av har. I begreppsordlistan lyfts heterosexuell, homosexuell, bisexuell och queer. Det finns dock fler ord för att beskriva sin sexuella läggning.

Sexuella trakasserier – Uppträdande av sexuell natur som kränker någons värdighet. Det kan vara exempelvis kommentarer, blickar, att någon tafsar eller visar bilder. Regleras i diskrimineringslagen.

Trakasserier – Agerande som kränker någons värdighet och som har samband med en eller flera diskrimineringsgrunder. Regleras i diskrimineringslagen.

Transfobi – En negativ syn på transpersoner eller personer med könsuttryck som bryter mot normen, eller när någon tycker att det är sämre att vara trans- än cisperson.

Transperson – Person som inte alls eller delvis identifierar sig med det juridiska kön hen blev tilldelad vid födseln. Det inbegriper också personer som inte följer normer kring könsuttryck, förutsatt att personen själv identifierar sig som transperson. Det är alltså ett samlingsnamn för personer som på olika sätt identifierar sig som trans. Transperson är motsatsen till cisperson. (Trans är latin för ”överskridande”).

Tråkönsnormen – Den norm som ligger till grund för förväntningen på att alla människor är antingen kvinnor eller män. Normen exkluderar och osynliggör ickebinära (som inte identifierar sig som vare sig kvinna eller man).

Begreppsordlistan är framtagen med stöd av ordlistor utformade av RFSL (2021) och Rädda Barnen.

Referenslista

- Aelenci, C., Darnon, C. & Martinot, D. (2016). Boys, girls, and the school cultural environment: Teachers' judgment and students' values. *The Journal of Social Psychology, 157*(5), 556–570.
<https://doi.org/10.1080/00224545.2016.1243514>
- Ah-King, M. (2012). *Genusperspektiv på biologi*. Höskoleverket.
- Alm, E. & Laskar, P. (2017). Den normkritiska vändningen och förstahetens genealogier. *Samtider: perspektiv på 2000-talets idehistoria*. (s. 137–160). Daidalos.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront.
- Ambjörnsson, F. (2011). *Rosa – den farliga färgen*. Ordfront förlag.
- Ambjörnsson, F. (2016). *Vad är queer?* (2., [rev.] uppl.). Natur & Kultur.
- Andersson, L. (2010). ”Tricky business”. I Bromseth, J. & Darj, F. (red.) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. (s. 259–278). Centrum för genusvetenskap.
- Arvastson, G. & Ehn, B. (2007). (red.) *Kulturnavigering i skolan*. Gleerups.
- Asp-Onsjö, L. & Öhrn, E. (2015). To pass the test: the timing of boys' parallel positioning. *Education Inquiry Volume 6, 2015 - Issue 2. Article: 25466*. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.25466>
- Barnombudsmannen (2016). *Barns röster om jämställdhet*.
<https://www.barnombudsmannen.se/stallningstaganden/publikationer/barns-roster-om-jamstallldhet/>
- BBC Stories (2017, 16 augusti) *Girl toys vs boy toys: The experiment – BBC Stories*. [video]. Youtube. Hämtad 221228 från
https://www.youtube.com/watch?v=nWu44AqF0iI&ab_channel=BBCStories
- Bengtsson, J. & Bolander, E. (2020). Strategies for inclusion and equality – ‘norm-critical’ sex education in Sweden. *Sex Education. Sexuality, Society and Learning, 20*(2), 154-169.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1634042>
- Bhana, D. (2012). “Girls are not free”—In and out of the South African school. *International Journal of Educational Development, 32*(2), 352–358. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.06.002>
- Björkman, L. (2010). En skola i frihet – med misstagens hjälp. I Bromseth, J. & Darj, F. (red.) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. (s. 155–182). Centrum för genusvetenskap.

Björkman, L. (2021). Om att förstå vad vi inte förstår för att bättre kunna förstå – så att vi kan nå dit vi vill - egentligen. I Björkman, L. & Bromseth, J. (red.) *Normkritisk pedagogik - Perspektiv, utmaningar och möjligheter*. (s. 123–161). Studentlitteratur.

Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling.

Black, P. & Jones, J. (2006). Formative Assessment and the learning and teaching of MFL: Sharing the language learning road map with the learners. *Language Learning Journal*, 34(1), 4-9.
<https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1080/09571730685200171>

Bremberg, S. (2018). Unga mäns ökade ohälsa. I *Jämlik hälsa i Norden*. S. 25–27. Nordens välfärdscenter. <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1297789/FULLTEXT01.pdf>

Bromseth, J. (2010). Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik. I Bromseth, J. & Darj, F. (red.) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* (s. 27–55). Centrum för genusvetenskap.

Bromseth, J. & Darj, F. (2010). (red.) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap.

Bromseth, J. (2021). Normkritisk pedagogik – rötter och fötter. I Björkman, L. & Bromseth, J. (red.) *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Studentlitteratur.

Brömster, S. (2015). *Tjejer kan också leka med dockor*. BetaPedagog.

Brömster, S. (2021). *Normmedvetna lärares jämställdhetsperspektiv på undervisningen. En intervjustudie*. [Magisteruppsats, Högskolan Kristianstad] <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1589774/FULLTEXT02.pdf>

Brömster, S. Normkritik i praktiken – undervisning om, genom och för demokratiska värderingar och arbetssätt. I Björkman, L & Sotevik, L. *Normkritisk perspektiv i pedagogisk verksamhet. Förskola, fritidshem och skolans tidigare år*. (2023). Studentlitteratur.

Butler, J. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Daidalos.

Carlén, L. (2017, 23 november). *#tystiklassen – nu gör eleverna uppror mot sexuella trakasserier i skolan*. Svt Nyheter. Hämtad 221025 från <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/tystiklassen-nu-gor-eleverna-uppror-mot-sexuella-trakasserier-i-skolan>

Collins, P.H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity press. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hkr.se/lib/kristianstad-ebooks/reader.action?docID=4698012&ppg=119>

Connell, R.W. (1996) Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Records*, 98(2), 206–235. Polity Press.

https://moodle.swarthmore.edu/pluginfile.php/62517/mod_resource/content/0/Readings/Week_08/Connell.pdf

Connell, R. W. (2002). *Gender*. Polity press.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, (8)1. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

Cvencek, D., Meltzoff, A. N. & Greenwald, A.G. (2011). Math–Gender Stereotypes in Elementary School Children. *Child Development*, 82(3), 766–779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01529.x>

De Beauvoir, S. (2002). *Det andra könet*. Norstedt.

Dessel, A.B., Kulick, A., Wernick, L.J. & Sullivan, D. (2017). The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality. *Journal of Adolescence*, 56, 136–144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.002>

Diskrimineringsombudsmannen. (2017, 7 juli). *Skola delade upp barn efter kön*.

<https://www.do.se/kunskap-stod-och-vagledning/tvister-domar-och-tillsynsbeslut/utbildning/skola-delade-upp-barn-efter-kon>

Diskrimineringsombudsmannen (2022a, 10 februari). *Användandet av oönskat pronomen diskriminering enligt DO*. <https://www.do.se/om-do/pressrum/aktuellt/2022/2022-02-10-anvandandet-av-oonskat-pronomen-diskriminering-enligt-do>

Diskrimineringsombudsmannen. (2022b, 23 augusti). *Diskrimineringsgrunder som skyddas av lagen*. Hämtad 2022, 23 oktober från <https://www.do.se/om-diskriminering/skyddade-diskrimineringsgrunder/>

Edemo, G. (2016). *Normer, makt och motstånd: Ett kalejdoskop* [Magisteruppsats, Södertörns högskola]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:944955/FULLTEXT01.pdf>

Eliasson, M. (2007). *Verbal Abuse in Schools; Constructing gender and age in social interaction*.

Avhandling. Karolinska Institutet.

<https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/37776/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Eliasson, N., Sørensen, H. & Karlsson, K. G. (2016). Teacher–student interaction in contemporary science classrooms: is participation still a question of gender? *International Journal of Science Education*, 38(10), 1655-1672. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1213457>

European Institute for Gender Equality (2022). *Gender Equality Index 2022: The COVID-19 pandemic and care*. <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2022-covid-19-pandemic-and-care>

Flygare, E. & Johansson, B. (2013). Elever som utsätts för kränkningar och mobbning av skolpersonal. I Skolverket *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar* (s. 92–111). <https://www.skolverket.se/getFile?file=3138>

Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L. & Wilson, J. (2017). *Grundbok i kooperativt lärande: vägen till det samarbetande klassrummet*. Studentlitteratur.

Folkhälsomyndigheten. (2017). Metoder för att främja en god hälsa bland hbtq-personer Resultat från en kartläggande litteraturöversikt.

<https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/47348a5788f543c4b5486e08c0872b20/metoder-framja-god-halsa-hbtq-personer.pdf>

Friends (2008). *I normens öga: metoder för en normbrytande undervisning*. Friends.

Frånberg, G. (2013). Flickor, pojkar och kränkningar. I Skolverket *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar* (s. 51–68). <https://www.skolverket.se/getFile?file=3138>

Galdi, S. & Cadinu, M. (2014). The Roots of Stereotype Threat: When Automatic Associations Disrupt Girls' Math Performance. *Child Development*, 85(1), 250–263.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12128>

Gill, P. (2013). Elever som kränker eller mobbar andra. I Skolverket *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar* (s. 112–133). <https://www.skolverket.se/getFile?file=3138>

Giota, J. & Gustafsson J.E. (2017). Perceived Demands of Schooling, Stress and Mental Health: Changes from Grade 6 to Grade 9 as a Function of Gender and Cognitive Ability. *Stress Health*. Aug;33(3):253-266. <https://doi.org/10.1002/smi.2693>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Heikkilä, M. (2015). *Lärande och jämställdhet i förskola och skola*. Liber.

Heikkilä, M. (2018). Förväntningar på flickor och pojkar – genusperspektiv på barns språkutveckling. Artikel i *Bokstart* (2018, 29 januari). Statens kulturråd.

https://www.bokstart.se/globalassets/forvantningar_flickor_pojkar.pdf

Heikkilä, M. (2019). *Skolutveckling och jämställdhet*. Natur & Kultur.

- Hirdman, Y. (1988). Genussystemet: reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. (1988:3 s. 49–63).
<https://ojs.ub.gu.se/index.php/tgv/article/view/1490>
- HollySiz (2014, 24 september). *HollySiz – The Light (Clip officiel)* [video]. Youtube. Hämtad 221024 från https://www.youtube.com/watch?v=Cf79KXBCIDg&ab_channel=HollySiz
- Hultgren, F. (2017). *Läsande förebilder*. Skolverket. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1173301/FULLTEXT01.pdf>
- Ingvar, M. (2010). SOU 2010:52. *Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat. Ett diskussionsunderlag för Delegationen för jämställdhet i skolans arbete för analys av bakgrunden till pojkars sämre skolprestationer jämfört med flickors*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2010/07/sou-201052/>
- Jackson, C. (2006.). *Lads and ladettes in school: Gender and a fear of failure*. Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Jacobsson, A. och Olsson, S. (1992). *Sunes jul*. Rabén och Sjögren.
- James, A.N. (2015). *Teaching the male brain: how boys think, feel, and learn in school*. (2 upplagan). Corwin.
- Jelmini, M. (2014, 14 februari). Pojkar halkar efter i skolan. *Svenska Dagbladet*.
<https://www.svd.se/pojkar-halkar-efter-i-skolan>.
- Joelsson, T. & Bruno, L. (2020). Proximal or peripheral: temporality and spatiality in young people's discourses on gender violence in Sweden. *Gender and Education*.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1860199>
- Jämställdhetsmyndigheten (2019, 24 maj). *Vad är jämställdhet?* Jamstalldhetsmyndigheten.se. Hämtad 2022, 22 oktober från <https://www.jamstalldhetsmyndigheten.se/om-jamstalldhet/vad-ar-jamstalldhet>
- Kimmel, M. (2010). SOU 2010:53. *Pojkar och skolan: Ett bakgrundsdokument om "pojkekrisen"*
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2010/07/sou-2010531/>
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53. <https://doi.org/10.2307/1170593>
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*. Routledge Falmer.

- Lama, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefaie, C., Veiga, F.H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B.P.H., Yang, H. & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50*(1), 77–94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>
- Langmann, E. (2021). Mellan maktkritik och kunskapskriser: några utmaningar för den normkritiskt inspirerade läraren. I Björkman, L. & Bromseth, J. (red.) *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s. 161–182). Studentlitteratur.
- Legewie, J. & DiPrete, T.A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review, 77*(3), 463-485 <https://doi-org.bibproxy.kau.se/10.1177/0003122412440802>
- Lenz Taguchi, H. (2011). Jämställdhetspedagogiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik. I Lenz Taguchi, H., Boden, L. & Ohrlander, K. (red.) *En rosa pedagogik – Jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Liber.
- Levlin, M. (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår: en undersökning av 44 elever i årskurs 2 till 3*. Avhandling. Umeå universitet.
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K. & De Fraine, B. (2015). The gender gap in studentengagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology 85*(4), 498–518. <https://doi.org/10.1111/bjep.12095>
- Ljungström, Å. (2007). Självreflektion och kulturförståelse. I Arvaston, G. & Ehn, B. (red.) (2007). *Kulturnavigering i skolan* (140–142). Gleerups.
- Lunneblad, J. (2017). Bråkstakar och retstickor. *Utbildning & demokrati, 26*(3), 65–83. <https://artikelsok-ip-btj-se.ezproxy.hkr.se/article/2392287>
- Lykke, N. (2003). Intersektionalitet - ett användbart begrepp för genusforskningen. *Kvinnovetenskaplig tidskrift, 24*(1), 47–56. <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tgv/article/view/2275/2031>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 22. Skolverket.
- Makar, M. (2014, 4 september). *Fredrik uppmanar "vita gubbar" att måla naglarna*. Svt Nyheter. <https://www.svt.se/nyheter/fredrik-uppmanar-vita-gubbar-att-mala-naglarna> Hämtad 221025.
- Martin, A. J., (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology, 56*(3): 133–146.

- Martinsson, L. & Reimers, E. (2008). (red.) *Skola i normer*. Gleerups.
- Master, A., Cheryan, S., Moscatelli, A. & Meltzoff, A.N. (2017). Programming experience promotes higher STEM motivation among first-grade girls. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, 92–106. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.013>
- McDowell, J. & Klattenberg, R. (2019). Does gender matter? A cross-national investigation of primary class- room discipline. *Gender and Education*, 31(8), 947–965. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1458078>
- Melhuish, E. (2010). Why children, parents and home learning are important. I Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Routledge.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Studentlitteratur.
- Muntoni, F. & Retelsdorf, J. (2018). Gender-specific teacher expectations in reading—The role of teachers' gender stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 212–220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
- Nationalencyklopedin (u.å.), Jämställdhet. *Nationalencyklopedin*. <https://www.ne.se/upplagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/j%C3%A4mst%C3%A4lldhet>
Hämtad 221022.
- Nationella sekretariatet för genusforskning (2017). Så gör du: HBTQ-kompetent jämställdhetsarbete – En handledning för dig som arbetar med jämställdhetsintegrering på myndighet. <https://docplayer.se/66258390-Sa-gor-du-jamstallt-bemotande-en-handledning-for-dig-som-arbetar-med-jamstalldhetsintegrering-pa-myndighet.html>
- Nordberg, M. (2007). Vad skulle hända om pojkar inte blev pojkar? I Arvastson, G. & Ehn, B. (red.) (2007). *Kulturnavigering i skolan* (27–40). Gleerups.
- Nygren, G. (2009). Barnens och kamratkulturens betydelse för skolframgång. I Meurling, B. & Nygren, G. (red.) *Skolvardag och framtidsambitioner. Etnologiska perspektiv på utbildning*. Forum för skolan. Uppsala universitet.
- OECD (2018). *PISA 2018 results. Volume II. Where all students can succeed*. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Pastoreau, M. (2001). *Blue: The history of a color*. Princeton University Press.

- Puhani, P.A. (2018). Do boys benefit from male teachers in elementary school? Evidence from administrative panel data. *Labour Economics*, 51, 340–354.
<https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.02.008>
- Rawling, V. (2019). 'It's not bullying', 'It's just a joke': Teacher and student discursive manoeuvres around gendered violence. *British Educational Research Journal*, 45(4), 698–716.
<https://doi.org/10.1002/berj.3521>
- Regeringsbeslut U2017/00412/S. Uppdrag att förtydliga läroplaner.
<https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2017/02/uppdrag-att-fortydliga-laroplaner/>
- Regeringen. (2018, april). Förtydligad läroplan ska öka jämställdheten i skolan (Pressmeddelande).
- RFSL (2021, 17 mars). Begreppsordlista. <https://www.rfsl.se/hbtqi-fakta/begreppsordlista/>
Hämtad 221203
- Rimm-Kaufman, S.E., Baroody, A.E., Larsen, R.A.A., Curby, T.W. & Abry, T. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 170-185.
<https://doi.org/10.1037/a0037252>
- Roberts, M. & Pinkett, M. (2019). *Boys Don't Try? Rethinking Masculinity in Schools*. Routledge.
- Robinson, J.P. & Theule Lubienski, S. (2011). The Development of Gender Achievement Gaps in Mathematics and Reading During Elementary and Middle School: Examining Direct Cognitive Assessments and Teacher Ratings. *American Educational Research Journal*, 48(2), 268-302.
<https://doi.org/10.3102/0002831210372249>
- Robinson-Cimpian, J.P., Lubienski, S.T., Ganley, C.M. & Copur-Gencturk, Y. (2014). Teachers' perceptions of students' mathematics proficiency may exacerbate early gender gaps in achievement. *Developmental Psychology* 50(4), 1262–1281. <https://doi.org/10.1037/a0035073>
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G. & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135–151.
- Rosén, M. (2010). Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential – möjligheter och begränsningar. I Bromseth, J., Darj, F. (2010). (red.) *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*. Centrum för genusvetenskap.
- Rosenberg, T. (2002). *Queerfeministisk agenda*. Atlas.

Rädda barnen. *Ordlista om kön och sexuell läggning*. <https://www.raddabarnen.se/rad-och-kunskap/karleken-ar-fri/om-heder-for-dig-som-ung/om-hbtq-sexualitet-och-normer/ordlista-om-kon-och-sexuell-laggning/> Hämtad 221203.

Saar, T. & Nordberg, M. (2016). Att göras till "riktig" pojke – Maskulinitetsskapanden i skolans praktik. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, årgång 12, nr 2. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1066568/FULLTEXT01.pdf>

Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929–939.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>

Schmitt, I. (2014). Om begreppens klibbighet och problem. En intersektionell analys av jämställdhets- likabehandlings- och mångfaldspolicy på Lunds universitet. I Sandell, K. (red.) (2014). *Att bryta innanförskapet: kritiska perspektiv på jämställdhet och mångfald i akademien*. Makadam.

SFS 2008:567. Diskrimineringslag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567

SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolinspektionen (2012). Skolornas arbete med demokrati och värdegrund.
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2012/skolornas-arbete-med-demokrati-och-vardegrund/>

Skolinspektionen (2016a). Skolors arbete mot trakasserier och kränkande behandling på nätet.
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2016/skolors-arbete-mot-trakasserier-och-krankande-behandling-pa-natet/>

Skolinspektionen (2016b). Skolans arbete för att säkerställa studiero - det räcker inte att det är lugnt, eleverna måste lära sig något också. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2016/skolans-arbete-for-att-sakerstalla-studiero/>

Skolinspektionen (2017). Förskolans arbete med jämställdhet.
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/jamstalldhet/jamstalldhet-i-forskolan.pdf>

Skolinspektionen (2018). *Sex- och samlevnadsundervisning*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/sex--och-samlevnadsundervisning/>

Skolinspektionen (2020). *Grundskolors arbete med jämställdhet– med särskilt fokus på en trygg skolmiljö för alla elever*. https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2020/jamstalldhet/rapport--grundskolors_arbete_med_jamstalldhet_slutversion.pdf

Skolverket (2009). Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6584b0/1553961787642/pdf2>

Skolverket. (u.å.) Resultat av slutbetyg för elever som avslutat årskurs 9 läsåren 2013/14–2017/18. Sveriges officiella statistik. Tabell 1B. Hämtad 230301, från

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Betyg%20%C3%A5rskurs%209&lasar=2017%2F18&run=1>

Skolverket. (u.å.) Resultat av slutbetyg för elever som avslutat årskurs 9 läsåren 2014/15–2018/19. Sveriges officiella statistik. Tabell 1B. Hämtad 230301, från

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Betyg%20%C3%A5rskurs%209&lasar=2018%2F19&run=1>

Skolverket. (u.å.) Resultat av slutbetyg för elever som avslutat årskurs 9 läsåren 2015/16–2019/20. Sveriges officiella statistik. Tabell 1B. Hämtad 230301, från

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Betyg%20%C3%A5rskurs%209&lasar=2019%2F20&run=1>

Skolverket. (u.å.) Resultat av slutbetyg för elever som avslutat årskurs 9 läsåren 2016/17–2020/21. Sveriges officiella statistik. Tabell 1B. Hämtad 230301, från

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Betyg%20%C3%A5rskurs%209&lasar=2020%2F21&run=1>

Skolverket. (u.å.) Resultat av slutbetyg för elever som avslutat årskurs 9 läsåren 2017/18–2021/22. Sveriges officiella statistik. Tabell 1B. Hämtad 230301, från

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Betyg%20%C3%A5rskurs%209&lasar=2021/22&run=1>

Skolverket (2010). *På pojkarnas planhalva? Ämnet idrott och hälsa ur ett jämställdhets- och likvärdighetsperspektiv.*

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a658f89/1553963482154/pdf2479.pdf>

Skolverket (2011). *Skolverkets Utvärdering av metoder mot mobbning.*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=2498>

Skolverket (2013). *Kränkningar i skolan - analyser av problem och lösningar.*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=3138>

Skolverket (2015). *Redovisning av uppdrag om att främja jämställdhet inom skolväsendet.*

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b5b6/1553966000533/pdf3392.pdf>

Skolverket (2016). *Undervisa om kontroversiella frågor. Svensk översättning.*

<https://rm.coe.int/16806d8d5c>

Skolverket (2019a). *Attityder till skolan.* <https://www.skolverket.se/getFile?file=4138>

Skolverket (2019b). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda.*

<https://www.skolverket.se/download/18.7f0610616b709c26f72aad/1569395992720/pdf4665.pdf>

Skolverket (2022a, 30 september). *Arbeta med förskolans och skolans värdegrund.*

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/arbete-med-forskolans-och-skolans-vardegrund> Hämtad 221024.

Skolverket (2022b). *Slutbetyg i grundskolan. Våren 2022.*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=10334>

Skolverket (2022c). Tabell 1B: Resultat av slutbetyg för elever som avslutat årskurs 9 läsåren 2017/18–2021/22. Resultat av slutbetyg för elever som avslutat årskurs 9 läsåren 2017/18–2021/22 (XLSX)

Skolverket (2022d, 23 september). *Sexualitet, samtycke och relationer.* Hämtad 221024 från

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sexualitet-samtycke-och-relationer>

Skolverket (2022e, 11 april). *Kontroversiella frågor.* Hämtad 221030 från

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/kontroversiella-fragor>

Skolvärlden, 9 mars, 2018. *Nolltolerans mot skojbråk gav bättre studiero.* Hämtad 220307 från

<https://skolvarden.se/artiklar/skolan-med-nolltolerans-mot-skojbrak>

Solax Stridh, K. & Kjäll, J. (2013). *Det kan bara bli bättre! Normkritiskt arbete på Frejaskolan i Gnesta 2008–2011*. Gnesta kommun. <https://docplayer.se/65845-Det-kan-bara-bli-bättre-normkritiskt-arbete-pa-frejaskolan-i-gnesta-2008-2011.html>

SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer – om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*. <https://data.riksdagen.se/fil/D450A1FD-DAFB-4DC9-9E0D-393C5A8B6953>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017). *Genus och specialpedagogik – praktiktäna perspektiv En vetenskaplig antologi från Specialpedagogiska skolmyndigheten*.

<https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/genus-och-specialpedagogik--praktiktana-perspektiv-tillganglig-version.pdf/>

Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher–student relationship quality. *Journal of School Psychology, 50*(3), 363–378.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>

Sveriges kommuner och regioner, 1 februari 2021, *Nolltolerans mot skojbråk gav bättre skolresultat och tryggare skola*. Hämtad 220307 från

<https://skr.se/skr/tjanster/larandexempel/allalarandexempel/nolltoleransmotskojbrakgavbattreskolresultatochtryggareskola.50359.html>

Sveriges Kommuner och Landsting (SKL). (2018). Maskulinitet och jämställd skola. Arbete för ökad trygghet och bättre studieresultat.

<https://skr.se/download/18.7c1c4ddb17e3d28cf9b9c665/1643110333664/7585-607-0.pdf>

Tellhed, U., Bäckström M. & Björklund, F. (2016). Will I Fit in and Do Well? The Importance of Social Belongingness and Self-Efficacy for Explaining Gender Differences in Interest in STEM and HEED Majors. *Sex Roles 77*, 86–96. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0694-y>

Terrier, C. (2020). Boys lag behind: How teachers' gender biases affect student achievement. *Economics of Education Review, 77*, 101981. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101981>

Thorne, B. (1993) *Gender play. Girls and boys in school*. Open University Press.

Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Pearson Education Inc.

Vanner, C. (2018). 'This is a competition?': The relationship between examination pressure and gender violence in primary schools in Kenya. *International Journal of Educational Development, 62*, 35–46. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.02.00>

- Wang, M., Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877– 895. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wernersson, I. (2010). SOU 2010:51. *Könskillnader i skolprestationer - idéer om orsaker*. <https://www.regeringen.se/49b719/contentassets/d48f0f7bf67a4d8b8b62b3dfbc36b551/konsskillnad-er-i-skolprestationer---ideer-om-orsaker-sou-201051>
- Widegren, K. (2017). *Att göra verklighet. Teoretiska redskap för normkritisk, inkluderande och jämställd kommunikation*. Nationella sekretariatet för genusforskning. <https://www.jamstall.nu/wp-content/uploads/2017/04/Att-gora-verklighet.pdf>
- Willis, P (1981). *Fostran till lönearbete*. Röda bokförlaget.
- Wojahn, D. (2015). *Språkaktivism: Diskussioner om feministiska språkförändringar i Sverige från 1960-talet till 2015*. [Doktorsavhandling. Uppsala universitet.] <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:805689/FULLTEXT01.pdf>
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>
- Zimmermann, C. & Kao, G. (2020). UNEQUAL RETURNS TO CHILDREN'S EFFORTS: Racial/Ethnic and Gender Disparities in Teachers' Evaluations of Children's Noncognitive Skills and Academic Ability. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 16(2), 417–438. <https://doi.org/10.1017/S1742058X20000016>
- Zimmerman, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande. En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. [Akademisk avhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/54036>
- Zimmerman, F. (2019). *Vad lärare och andra vuxna behöver veta för att fler pojkar ska lyckas i skolan*. Liber.
- Zimmerman, F. (2022). *Nya vägar till en likvärdig skola. Hur teorier om antipluggkultur leder fel och vad vi istället kan göra för att fler pojkar ska lyckas i skolan*. Liber.
- Öqvist, A. (2009). *Skolvardagens genusdramaturgi. En studie av hur femininiteter och maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som bora och kärring*. Avhandling. Luleå tekniska universitet. <http://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:990449/FULLTEXT01.pdf>