

2023:1

doi: 10.24834/educare.2023.1.901

Jämställdhet i grundskolan – en kritisk diskursanalys av policydokument

Ida Legnemark<https://orcid.org/0000-0002-8648-0476>ida.legnemark@gmail.com*Martin Hugo*<http://orcid.org/0000-0002-6448-4636>martin.hugo@hb.se

The aim of the study is to explore how the concept of gender equality and the compulsory school's gender equality mission can be understood in national policy documents. The study is a critical document study that takes critical discourse analysis as a starting point. In the policy documents reviewed, four different discourses on gender equality appear: *Gender equality as a non-question – discourse of equal treatment*, which turns out as an absence of the concept of gender equality or as an understanding of gender equality as equal treatment or anti-discrimination. *Focus on biological sex – discourse of difference*, where the focus on biological sex means that differences between girls and boys are explained as natural and essential. *Gender equality as a matter of quality*, where gender equality is understood as a means to an end rather than a value of its own, and finally *Gender as a Swedish virtue*, where gender equality is explained as something that the school needs to teach people with a non-Swedish background. The different discourses all relate to a neo-liberal hegemony, in which the understanding of gender equality implies a non-existing space to promote a change of power relations.

Keywords: critical discourse analysis, gender equality, policy

1. Inledning

Jämställdhet¹ är ett uttalat politiskt mål, såväl globalt av Förenta nationerna som nationellt av Sveriges riksdag och regering, och skolan är en möjlig arena för jämställdhetsarbete. Globalt saknar fortfarande 132 miljoner flickor rätten till skolgång (United Nations Girls' Education Initiative, 2021) och i Förenta nationernas Agenda 2030 beskrivs god utbildning för alla som "en av de viktigaste grunderna för välbefinnande, hälsa och jämställdhet i varje samhälle" (United Nations Development Programme, 2015). I Sverige har alla barn rätt att gå i skolan och sedan 1960-talet är jämställdhet en del av den svenska grundskolans uppdrag (Wernersson, 2009), men trots att jämställdhet har varit en angelägenhet för den svenska grundskolan i över ett halvt sekel verkar en entydig bild av uppdraget saknas.

I policydokument framträder olika diskurser, men policydokumenten bidrar också till konstituerandet av olika diskurser, vilket innebär att de styr vad som är möjligt att tänka och säga (Cooper, 2019). Vilka olika diskurser om jämställdhet kommer till uttryck i grundskolans styrdokument och andra policytexter? Detta är avsikten att undersöka närmare i denna studie. Aikman och Rao (2012) anser att studier av genus i läroplaner kan ge insikter i hur skolan förstärker, upprätthåller och reproducerar genusnormer. Den svenska grundskolans styrdokuments skrivningar om jämställdhet har omformulerats ett flertal gånger sedan de första ambitionerna om jämställdhet uttrycktes i läroplanen Lgr 69 (Hedlin, 2011). 2022 trädde en ny läroplan i kraft, som bland annat innehåller nya formuleringar om sexualitet, relationer, samtycke och hedersrelaterat våld, vilket innebär ett delvis annat fokus på vad skolans jämställdhetsarbete ska inrymma. Förutom skollag och läroplan som direkt styr grundskolans verksamhet, finns policytexter som statliga utredningar och rapporter från Skolverket och Skolinspektionen, vilka kan ses som uttryck för statens syn på jämställdhet i grundskolan och är därmed en del i styrningen av densamma. Ett urval av olika policytexter kan ge en bild av vilka diskurser om jämställdhet som lärare och rektorer behöver förhålla sig till och i förlängningen en förståelse för hur undervisning och relationer i skolan påverkar hur genus konstrueras.

¹ Jämställdhet förstås i detta sammanhang som jämlikhet mellan kvinnor och män, vilket bygger på en binär uppdelning av könen och som sådan kan verka exkluderande mot den som inte definierar sig som kvinna eller man.

I kritisk jämställdhetsforskning problematiseras jämställdhet, som anses vara ett tomt begrepp som sällan definieras och som därför kan fyllas med olika innehåll (Giritli Nygren m.fl., 2017). Mot bakgrund av ovanstående blir det relevant att ställa frågan om det är tydligt vad som menas med jämställdhet i grundskolans styrdokument och hur grundskolans jämställdhetsarbete beskrivs i olika styrdokument. Genom att granska hur ett begrepp som jämställdhet framställs kan sociala konsekvenser av olika diskursiva framställningar synliggöras (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Enligt Foucault har skolan i sig en roll i att kontrollera diskurser: ”Varje utbildningssystem är ett politiskt medel för att upprätthålla eller förändra tilläggnelsen av diskurser och därmed också de kunskaper och den makt de bär med sig” (Foucault, 1993, s. 31). En kritisk dokumentanalys av styrdokument och andra policytexter som reglerar arbetet med jämställdhet i grundskolan kan således bidra till ökad förståelse för nuvarande utbildningssystem. Om olika diskurser verkar parallellt kan ett synliggörande av dessa och hur de förhåller sig till varandra förklara hur jämställdhetsuppdraget omsätts i praktiken. Diskursanalysen har också kritisk potential att synliggöra att det som tas för givet och uppfattas som allmänt vedertagna sanningar i själva verket är en produkt av olika diskurser. När detta blottläggs kan alternativa sätt att förstå jämställdhet och att genomföra jämställdhetsarbete formuleras.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att utifrån ett kritiskt diskursanalytiskt perspektiv undersöka hur begreppet jämställdhet och grundskolans jämställdhetsuppdrag kan förstås. Det görs genom analys av ett urval av grundskolans styrdokument och policytexter. Utifrån studiens syfte ställs forskningsfrågorna:

- Vilka olika diskurser om jämställdhet blir synliga i de granskade dokumenten?
- Hur förhåller sig diskurserna om jämställdhet i de granskade dokumenten till varandra?
- Vilka begränsningar innebär diskurserna om jämställdhet i de granskade dokumenten för hur jämställdhet kan förstås och omsättas i praktiken i grundskolan?

3. Forskningsöversikt

I forskningsöversikten presenteras tidigare forskning om jämställdhet i skolans styrdokument. Internationellt beskrivs jämställdhet i skolan antingen som en fråga om flickors rätt till utbildning

eller som ett medel att uppnå effektivitet. I en svensk kontext har skrivningar om jämställdhet funnits i skolans styrdokument sedan 1960-talet, men hur jämställdhet har definierats har varierat över tid. Avslutningsvis presenteras tidigare forskning där jämställdhetsbegreppet granskas kritiskt utifrån begrepp som avpolitisering, etnocentrism och intersektionalitet.

3.1 Globala mål präglar nationella styrdokument

Sedan Förenta nationernas kvinnokonferens i Beijing 1995 har jämställdhet lyfts i globala deklarationer och policydokument, både som ett medel för att uppnå ekonomisk utveckling och som ett mål inom mänskliga rättigheter (Garnett Russell, 2016). Skolan har setts som en arena att förverkliga de globala jämställdhetsmålen, vilket har påverkat nationella styrdokument. I Sverige har jämställdhet varit ett uttalat intresse och mål för staten sedan efterkrigstiden, framför allt utifrån ett arbetsmarknadsperspektiv. Jämställdhetspolitiken har beskrivits som framgångsrik och bygger på konsensus. Jämställdhet beskrivs som en markör för ett progressivt, tolerant Sverige (Forbes m.fl., 2011).

Jämställd utbildning har fått genomslag i globala policytexter under 2000-talet (Manion, 2012). Millenniemålen, som både omfattade att garantera grundskoleutbildning för alla barn och att främja jämställdhet mellan könen, har använts av globala organisationer för att främja flickors tillgång till skolgång (North, 2010). Millenniemålen riktade sig till världens utvecklingsländer och har präglat många av dessa länders nationella styrdokument för skolan, ofta med fokus på att uppnå lika högt deltagande i grundskoleutbildning hos flickor som hos pojkar. Jämställd utbildning, eller snarare flickors ökade deltagande i utbildning har setts som ett svar på många olika utmaningar, som fattigdomsbekämpning och främjande av god hälsa. En risk med ett sådant synsätt är att ansvar läggs på flickor och kvinnor att lösa svåra samhällsutmaningar, utan att de samhällsstrukturer som försvårar jämställdhet förändras (Foulds, 2012).

Att lagstifta om flickors och pojkars lika rätt att delta i utbildning anses otillräckligt för att uppnå jämställdhet och kvinnors egenmakt (Simmonds, 2014). Även om den globala jämställdhetsdiskursen implementeras i nationella styrdokument fortlever patriarkala strukturer,

inte sällan rättfärdigade med kulturella eller biologiska argument (Garnett Russell, 2016). Ett annat problem är att modeord från globala dokument anammas på nationell nivå utan att definieras (Foulds, 2014). Vidare finns en risk att prioriteringar på styrdokumentsnivå förblir okända bland dem som ska förverkliga ambitionerna, trots jämställdhetslagstiftning och målsättningar för utbildningsväsendet (Eden, 2000; Mai & Brundrett, 2020).

Motiven för att omsätta globala jämställdhetsmål på nationell nivå kan variera. Länder som är beroende av bistånd eller lån kan införa globala jämställdhetsmål i nationella styrdokument för att få ta del av ekonomiskt stöd. Jämställdhet kan i dessa nationella styrdokument förstås som ekonomiskt rationellt eller tillväxtskapande, snarare än som en fråga om individens rättigheter (Manion, 2012; Silova & Abdushukurova, 2009). En uppfattning om global konsensus om jämställdhet skymmer det faktum att geopolitiska maktförhållanden påverkar hur global jämställdhetspolicy omsätts på nationell nivå (Manion, 2012). Studier från Tajikistan (Silova & Abdushukurova, 2009) och från Turkiet (Cin m.fl., 2020) visar hur reformer, som i policydokument beskrivs garantera flickors rätt till utbildning, i praktiken har varit kontraproduktiva och inneburit att flickor på landsbygden fått kortare utbildning än tidigare.

Trots ett tydligt fokus på jämställd utbildning, riskerar omsättningen av de globala målen på nationell nivå att bli begränsad. Aikman och Rao (2012) argumenterar för att komplexiteten i jämställdhetsbegreppet osynliggörs, då enskilda delar plockas ut vid analys av jämställdhet i skolan. Monkman och Hoffman (2013) anser att jämställdhet i policydokument ofta reduceras till enkelt mätbara indikatorer. Sammanfattningsvis har jämställd utbildning anammats som ett mål i policytexter på såväl global som nationell nivå, men med oviss omsättning i praktiken.

3.2 Feminism och nyliberalism i förståelsen av jämställdhet i styrdokument

I kunskapsbaserade ekonomier påverkar globaliseringen de nationella styrdokumenten för skolan genom ett ökat fokus på effektivitet. Utbildning ses som en investering för att säkerställa tillgången till den arbetskraft marknaden efterfrågar, vilket ska gynna tillväxt och produktivitet. Denna effektivitetsdiskurs är nära sammanflätad med en jämställdhetsdiskurs, där jämlik och jämställd tillgång till utbildning både ses som ett medel för att möta globaliseringens utmaningar och som ett

sätt att stärka individer. En farhåga med en sådan förståelse av jämställdhet och dess påverkan på skolans styrning är att effektivitet ses som det överordnade målet och då underminerar jämställdhetsarbete (Engel & Rutkowski, 2008).

I Sverige har jämställdhet i skolan sedan 1960-talet kopplats till effektivitet och behov på arbetsmarknaden (Hedlin, 2011). Samtidigt har det faktum att jämställdhet tagit plats i styrdokument tillskrivits feminister, politiker och tjänstepersoner, något som har kallats statsfeminism (Forbes m.fl., 2011). I andra länder har i stället den feministiska rörelsen funnits inom akademien eller i form av påverkansorganisationer, som rest krav på jämställdhet i skolan och därigenom påverkat styrdokumentens utformande (Eden, 2000; Hsiao-Chin & Shu-Ching, 2014; Zufiaurre m.fl., 2010). Feministiska aktörer har fått genomslag för sina krav genom att ta stöd av diskurser om jämställdhet som effektivitet, men en risk är att jämställdhet reduceras till en teknisk fråga i styrdokument, när genus isoleras från sin sociala kontext där exempelvis klass och etnicitet osynliggörs (Eden, 2000).

I länder där flickor och pojkar i lika stor utsträckning deltar i grundskoleutbildning har i stället genusskillnader i representation inom högre utbildning uppmärksammas. Från att ha setts som en fråga om att hjälpa enskilda kvinnor inom akademien har jämställdhetspolicy utvecklats via jämställdhetsintegrering av institutioner och vidare till en syn på jämställdhet som en konkurrensfördel för lärosätet. Detta kan ses som en global, nyliberal diskurs där jämställdhet ska ge högre kvalitet genom att tillvarata ”talanger” oavsett kön (Zippel m.fl., 2016). När utbildning kopplas till nyliberala begrepp som konkurrens och entreprenörskap finns inget öppet motstånd mot jämställdhet, tvärtom verkar allianser mellan dessa intressen kunna bildas på policynivå. Däremot präglas uppfattningar om akademiska prestationer och kvalitet inom högre utbildning ofta av genusbunden partiskhet. Den nyliberala jämställdhetsdiskursen ger inte utrymme att kritiskt granska vad konkurrens och entreprenörskap betyder för jämställdhet, tvärtom presenteras dessa som genusneutrala (Kreissl m.fl., 2015). Sammantaget kan den nyliberala förståelsen av jämställdhet ses som en del av en global jämställdhetsdiskurs där jämställdhet kopplas till effektivitet och konkurrenskraft.

3.3 Jämställdhet i svensk skolas styrdokument

I den svenska skolans styrdokument tillfördes skrivningar om jämställdhet i och med läroplansreformen 1969. Konsensus om jämställdhet i styrdokument och lagstiftning uppnåddes dels genom att fokusera på arbetsmarknadens behov, dels genom att presentera jämställdhet på ett sätt som inte utmanade mäns intressen: flickor uppmuntrades att göra genusatypiska val och jämställdhet sågs främst som en fråga om att genom upplysning förändra elevers attityder – inte om att förändra strukturer eller kulturella normer (Hedlin, 2013). Hedlin (2009) pekar på ett könsneutralt språkbruk i dokument från 1960-talet slut, det betonas att flickor och pojkar ska ges samma möjlighet till utbildning. Under 1970-talet blir jämställdhet ett återkommande begrepp som kopplas till kvantitativ fördelning, könsroller och attityder.

Under 1990-talet märktes den könspolära diskursen genom stereotypa beskrivningar av flickor respektive pojkar, men skolans roll i reproduktion av könsmönster uppmärksammades också, vilket kan ses som ett ifrågasättande av rådande strukturer. Strukturella insatser för att få flickor intresserade av naturvetenskap föreslogs, men inga motsvarande insatser för att förändra pojkars intressen (Hedlin, 2009). Forbes m.fl (2011) anser att en glidning mot universalitet, där likabehandling och anti-diskriminering snarare än jämställdhet betonas i nationell policy, kan skönjas i Sverige under 2000-talets början. Bodén (2011) problematiserar att ett fokus på universalitet där jämställdhet uppfattas som att alla ska behandlas lika, riskerar att befästa genusbetingade hierarkier då en manlig norm uppfattas som neutral. Carlson (2017) tolkar jämställdhet i den svenska skolans styrdokument som ett begrepp som bygger på antagandet att könen i princip är likadana och att intressen och förmågor därmed borde vara jämnt fördelade mellan könen.

Lahelma (2014) problematiserar två parallella diskurser i samtida nordisk utbildningspolicy: jämställdhetsdiskursen och pojkdiskursen. Jämställdhetsdiskursen tar avstamp i uttalanden från globala aktörer som Förenta nationerna. Utbildningens roll för jämställdhet betonas och flickors rättigheter är i fokus för olika mer eller mindre kortsiktiga projekt som ska främja jämställdhet. Pojkdiskursen å andra sidan bygger på en oro för pojkars lärande utifrån kunskapsmätningar som visar på bättre resultat för gruppen flickor än för gruppen pojkar. Diskursen har givits stort

utrymme i media, men har också påverkat nationell skolpolicy. Även Arnesen m.fl (2007) har uppmärksammat hur talet om en pojkkris spridit sig över världen med generaliserande tal om framgångsrika flickor och underpresterande pojkar. Pojkdiskursen visar sig även i texter från Skolverket om anti-pluggkultur och uppfattningar om pojkars senare biologiska mognad.

3.4 Kritiska perspektiv på jämställdhet

En utgångspunkt för kritisk jämställdhetsforskning är att ifrågasätta samsynen kring de jämställdhetspolitiska målen och jämställdhetsintegrering som strategi för att uppnå desamma. Trots att jämställdhet är ett vida använt begrepp saknas en enhetlig förståelse av jämställdhetsbegreppets innebörd. Kritisk jämställdhetsforskning synliggör hur olika diskurser om klass, etnicitet och sexualitet påverkar förståelsen av jämställdhetsbegreppet (Ikävalko & Brunila, 2017; Liinason, 2017). Liinason (2017) anser att jämställdhet alltid konstrueras i relation till andra begrepp och därför inte enbart kan förstås som en fråga om relationer mellan kvinnor och män. Sammanfattningsvis kan dessa kritiska perspektiv på jämställdhet vara behjälpliga i kritisk diskursanalys för att synliggöra förgivettaganden om vad jämställdhet är och bör vara. Nedan beskrivs kritisk jämställdhetsforskning i de tematiska områdena *Avpolitisering*, *Etnocentrism* och *Intersektionalitet*.

3.5 Avpolitisering

Rönblom (2011) anser att samtida jämställdhetspolitik är avpolitiserad och att jämställdhetsintegrering i praktiken reduceras till att använda olika verktyg, vilket leder till att maktaspekter av jämställdhet blir osynliga. Rönblom kopplar avpolitisereringen av jämställdhet till new public management-styrning och en nyliberal samhällsdiskurs. Enligt Burnham (2001) handlar inte avpolitisering om att minska den politiska styrningen, utan om att styra med hänvisning till effektivitet eller krav från externa aktörer, vilket ger intryck av att inte handla om politisk styrning. Ylöstalo och Brunila (2017) beskriver att jämställdhetsarbete är inbäddat i nyliberala marknadsreformer där fokus snarare är på implementering än på förändring, de föreslår att jämställdhetsarbete i stället borde förstås som en pedagogisk praktik. Även Giritli Nygren m.fl (2017) ifrågasätter förståelsen av jämställdhet som en fråga om fördelning, egna val och tillgång på marknaden. Detta ifrågasättande överensstämmer med Ackers (2006) resonemang om att arbete

med anti-diskriminering ofta sker med fokus på individens rättigheter utan att ifrågasätta de maktordningar, exempelvis kopplade till genus- och etnicitet, som ligger till grund för diskrimineringen.

Trots att det kan förefalla råda enighet om det politiska jämställdhetsmålet tolkas innebörden i jämställdhet på olika sätt i olika kontexter (Giritli Nygren m.fl., 2017; Magnusson m.fl., 2008). Ikävalko och Brunila (2017) beskriver jämställdhet som ett i Norden icke-ifrågasatt mål, samtidigt som jämställdhetsarbete har givits instrumentell och marknadsorienterad karaktär. Vidare anser de att eftersom jämställdhet inte har en fast betydelse så är kampen om dess innebörd en integrerad del av jämställdhetspolicy. Metoder för att främja jämställdhet kan inte heller ses som neutrala, utan bidrar också till hur jämställdhet kan förstås och definieras.

En risk är att jämställdhet ses som en fråga som endast berör andra, då den egna organisationen eller det egna sammanhanget uppfattas som genusneutralt (Acker, 2006). Många organisationer vill dock kunna visa upp att de bedriver jämställdhetsarbete. Liinason (2017) anser att jämställdhet i en nyliberal kontext görs till ett marknadsvärde och att en organisation beskriver jämställdhetsarbete för att framställa sig som attraktiv. Bacchi och Rönnblom (2014) problematiserar vad det innebär att endast addera ett genusperspektiv till organisationer eller institutioner. De anser att det kan bidra till att legitimera och fixera befintliga förhållanden snarare än att främja en feministisk förändringsagenda.

Sammantaget problematiserar kritisk jämställdhetsforskning synen på jämställdhet som något neutralt och avpolitiserat, samtidigt synliggörs att jämställdhet i policytexter blir ett tomt begrepp som kan fyllas med olika innebörd (Giritli Nygren m.fl., 2017). Det innebär att jämställdhet som begrepp kan anammas av vitt skilda intressen med olika mål.

3.6 Ethnocentrism

Ethnocentrism är ett sociologiskt begrepp för att förklara uppfattningen av den egna etniska gruppens betydelse och överlägsenhet (Bizumic m.fl., 2021). Kritisk jämställdhetsforskning problematiserar hur jämställdhet presenteras som ett intresse för nationalstaten, något som ska

gynna bilden av landet som modernt och progressivt. Raevaara (2008) diskuterar hur både Finland och Frankrike på olika sätt situerar jämställdhet som nationellt särdrag och något som kan skapa nationell enighet. I Sverige beskrivs jämställdhet som ett nationellt värde som stärker Sverige som varumärke (Liinason, 2017). Synsättet på jämställdhet som nationell egenskap, har fått som konsekvens att jämställdhet förstås som något som invandrade kvinnor behöver lära sig, medan svenska kvinnor redan åtnjuter den (de los Reyes, 2017). Även Liinason (2017) synliggör hur kvinnor med annan etnisk bakgrund än svensk beskrivs som passiva offer som behöver frigöras. Enligt Carbin (2008) är debatten om hedersrelaterat våld och förtryck i Sverige ett resultat av den samtida svenska jämställdhetsdiskursen. Hon anser att de som utsätts för hedersrelaterat våld presenteras som ”sårbara invandrarflickor” i behov av skydd från en främmande kultur, medan svenska flickor och kvinnor beskrivs som att de utsätts för enskilda mäns våld, utan att problematisera den svenska kulturen och dess normer. Bilden av jämställdhet som något typiskt svenskt kan ses som ett uttryck för etnocentrism och kan sammanfattningsvis sägas försvåra jämställdhetsarbete och riskera att förstärka stereotypa uppfattningar kopplade till genus och etnicitet.

3.7 Intersektionalitet

Intersektionalitet är ett genusvetenskapligt begrepp som syftar till att synliggöra att olika typer av förtryck samverkar, exempelvis kan rasistiskt förtryck eller klassförtryck samverka med sexistiskt förtryck (Stone, 2007). Liinason (2017) argumenterar för att diskurser om jämställdhet rättfärdigar strukturell ojämlikhet avseende klass, etnicitet och nationalitet. Dessa diskurser konstruerar subjekt som ses som önskvärda att bedriva jämställdhetsarbete för:

Dessa «andra» tycks präglas av både hybervisibilitet och osynlighet i diskursen när de hamnar i centrum för ett intensivt engagemang för rättigheter, samtidigt som deras erfarenheter och röster osynliggörs genom att ogiltigförklaras som icke-legitima eller icke önskvärda. (Liinason, 2017, s. 181)

Kritisk jämställdhetsforskning har därmed synliggjort att jämställdhet därigenom blir något som vissa kvinnor kan arbeta för, medan andra kvinnor objektifieras och endast kan bli föremål för andras jämställdhetsarbete.

Mulinari och de los Reyes (2020) problematiserar att jämställdhet i Sverige under lång tid förstås utifrån genussystemet, som en hierarkisk dikotomi där makt fördelas olika mellan kvinnor och män. Utifrån denna förståelse blev jämställdhet framför allt en fråga om kvinnors deltagande på arbetsmarknaden, som skulle ge ekonomisk självständighet och stärka deras ställning i den heterosexuella familjen. Vidare anser Mulinari och de los Reyes (2014) att olika livsvillkor mellan grupper av kvinnor inte har förstås i termer av maktrelationer, utan som variationer inom gruppen kvinnor. Den hegemoniska förståelsen av genus och av integration har förstärkt dikotoma uppfattningar om män och kvinnor, svenskar och invandrare vilket bidragit till att klass och etnicitet osynliggjorts i jämställdhetspolitik och forskning. Mot denna bakgrund argumenterar de för betydelsen av intersektionalitet, där flera maktordningar synliggörs, för att utmana den hegemoniska förståelsen av jämställdhet i Sverige.

4. Teoretiskt ramverk

Utgångspunkt för denna studie är en socialkonstruktionistisk förståelse av verkligheten, att verkligheten konstrueras och förstås i det sociala samspelet människor emellan (Justesen & Mik-Meyer, 2013). Det socialkonstruktionistiska synsättet harmonierar med det genusvetenskapliga synsättet att genus är något som konstrueras och iscensätts snarare än något essentiellt och statiskt (Butler, 1990). Ett sådant synsätt lämpar sig också väl för att synliggöra att verkligheten, så som vi känner den, skulle kunna se annorlunda ut.

4.1 Diskursbegreppet

En diskurs kan förstås som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 7). Diskursbegreppet kan användas för att undersöka maktrelationer och jämställdhet. Mills (1997) anser att ett skäl till att feministisk teoribildning i flera fall bygger på diskursteori är intresset för makt och det faktum att maktrelationer inte är statiska. Även Ikävalko och Brunila (2017) beskriver hur analys av diskurser i och om jämställdhet kan synliggöra makt och hierarkier, men också hur förståelse av jämställdhet förhandlas och förändras. Genom att undersöka vad som kan respektive inte kan sägas om jämställdhet i policydokument kan olika former av makt relaterade till jämställdhet utforskas. Liinason (2017) anser att diskurser om jämställdhet både bidrar till att konstruera maktrelationer

och till att rättfärdiga desamma. Magnusson m.fl. (2008) anser att diskurser om makt och jämställdhet ofta innehåller motsättningar, vilka är betydelsefulla att uppmärksamma då de innebär dilemman för personer som hanterar jämställdhetsfrågor. Detta gör det särskilt meningsfullt att undersöka eventuella motsägelser mellan olika diskurser i grundskolans styrdokument och andra policytexter, då dessa ska vägleda rektorer och lärare i sin dagliga yrkesutövning.

4.2 Text

Text kan enligt Fairclough (1989) vara skriven, talad eller bildburen kommunikation. När språk analyseras som text är det en analys av textens byggstenar såsom vokabulär, meningsbyggnad och syntax som genomförs. Ordvalet – och ord som har valts bort – i en text uttrycker en attityd gentemot textens ämne. I analys av ordval kan modaliteten, ordens styrka, undersökas: exempelvis val mellan orden ”kan”, ”bör” och ”ska”. En annan aspekt att undersöka är transitiviteten, hur subjekt och objekt förhåller sig till varandra, där det är av intresse att undersöka om passivform utan agent används vilket döljer vem som gör eller tycker något i en text (Fairclough, 1995). Hur meningar byggs och placeras i relation till varandra påverkar vad i texten som uppfattas som centralt respektive perifert.

4.3 Diskursiv praktik

Den diskursiva praktiken handlar om att produktion av text och analys sker genom tolkningar på textnivå (Fairclough, 1989). Språket är inte neutralt utan innehåller värderingar, vilka kan synliggöras i analys av den diskursiva praktiken, det vill säga vilka diskurser texten bygger på. Huruvida texten bygger på eller hänvisar till andra texter, vilket kallas intertextualitet, undersöks också (Fairclough, 1995). Den diskursiva praktiken kan antingen upprätthålla befintliga diskurser eller utmana dem. Diskurs är därmed för Fairclough både konstituerande och konstituerad.

4.4 Social praktik

Social praktik innebär för Fairclough (1989) den samhällsstruktur i vilken texten produceras och konsumeras. Analys sker i detta avseende på normnivå och av ideologiska förutsättningar för och effekter av diskursen. Språk är förknippat med makt och användande av språk är ett stödjande eller

ifrågasättande av befintlig maktordning. Avsaknad av transparens gällande relationen mellan diskurs och samhälle upprätthåller i sig makt och hegemoni enligt Fairclough (1995), därför är ett av den kritiska diskursanalysens syften att undersöka relationen mellan de tre beskrivna dimensionerna text, diskursiv praktik och social praktik.

4.5 Hegemoni

Hegemoni är ursprungligen ett begrepp som sökte visa att styrande skikt inte enbart behåller sin makt genom ekonomiskt och politiskt övertag, utan även genom styrande värderingar (Gramsci 1999). I kritisk diskursanalys synliggörs att det i språket uttrycks antaganden som kan uppfattas som naturliga, men som i själva verket legitimerar befintliga maktrelationer (Fairclough 1989). Van Dijk (1993) pekar också på att olika gruppers eller institutioners tillgång till diskurser har betydelse. Hegemoni beskriver en grupps dominans över andra och hur en dominerande diskurs legitimerar en sådan överordning (Fairclough, 1992; Van Dijk, 1993). Grundskolans styrdokument kan ses som producerade av institutioner med tillgång till diskurser. Att undersöka vilka diskurser som kommer till uttryck kan synliggöra förgivettaganden och maktrelationer i samhället som påverkar hur grundskolans jämställdhetsuppdrag formuleras. I förlängningen kan den kritiska diskursanalysen också bidra till en förståelse för hur jämställdhetsuppdraget skulle kunna formuleras på ett annat sätt, bortom den hegemoniska förståelsen av jämställdhet.

4.6 Genusvetenskapliga begrepp

Genusvetenskapliga begrepp används inom kritisk jämställdhetsforskning. Dessa begrepp kan emellertid definieras på olika sätt. I detta stycke förtydligas hur begreppen förstås i denna studie. Kön och genus (engelska *sex* och *gender*) är två grundläggande teoretiska begrepp i forskning om jämställdhet. Kön används vanligtvis för att beteckna biologiskt kön (Dahl, 2016). Genus beskrivs som socialt konstruerat kön där ”manligt” och ”kvinnligt” görs (Hirdman, 1988). Connell och Pearse (2015) problematiserar att genus ibland syftar på den kulturella skillnaden mellan kvinnor och män som grundar sig på en biologisk uppdelning utifrån kön. De anser att en sådan definition bygger på en dikotomi som förstärker genuskillnader och osynliggör skillnader mellan olika femininiteter och maskuliniteter (Connell & Pearse 2015). Butler (1990) ifrågasätter uppdelningen mellan kön och genus då båda förstås diskursivt, vidare skriver hon att kön/genus konstrueras

genom sociala praktiker där upprepandet av genuskodade handlingar får dessa att framstå som essentiella. I denna studie utgår vi ifrån en förståelse av genus som socialt konstruerat.

Till skillnad från kön och genus, som är teoretiska begrepp, är jämställdhet (engelska *gender equality*) snarare ett politiskt begrepp, som används både globalt och nationellt. Den svenska definitionen av målet med jämställdhetspolitiken lyder ”att kvinnor och män ska ha samma makt att forma samhället och sina liv” (Jämställdhetsmyndigheten, 2021), för skolan finns mål om jämställdhet som gäller såväl innehåll i undervisning som organisation och arbetsformer formulerade i läroplanen (Skolverket, 2021). Sedan 1990-talet har jämställdhetsintegrering (engelska *gender mainstreaming*) varit den uttalade strategin för att uppnå jämställdhet, i Sverige liksom globalt (Garnett Russell, 2016). Det innebär att ett jämställdhetsperspektiv införlivas i allt beslutsfattande, på alla nivåer och i alla steg av processen (Callerstig m.fl., 2012). I denna studie utgår jag ifrån definitionen av jämställdhet som samma makt att forma samhället och sitt liv.

5. Metod och genomförande

Denna studie är en kritisk dokumentstudie med kvalitativ ansats som utgår ifrån Faircloughs (1989; 1992) kritiska diskursanalys. Kritisk diskursanalys problematiserar maktförhållanden och anses därför lämplig i en studie som handlar om ett kritiskt jämställdhetsperspektiv. Språket är i fokus i kritisk diskursanalys; språket kan producera, upprätthålla och förändra sociala maktrelationer och kritisk diskursanalys undersöker relationen mellan språket och ojämlika maktrelationer (Fairclough 1992). Språket har enligt Fairclough tre dimensioner: språk som *text*, språk som *diskursiv praktik* där texten produceras och konsumeras i interaktion människor emellan samt språk som *social praktik* som en handling i en kontext. Avseende språk som text har en begränsning utifrån Faircloughs kritiska diskursanalys gjorts: vokabulär och grammatik har analyserats, däremot inte genre och stil.

5.1 Urval av empiriskt material

För att få en mångfacetterad bild av diskurser i nationella policydokument för svensk grundskola har urvalet utöver lagtext och läroplaner även omfattat andra statliga publikationer som ger en bild av statens styrning på jämställdhetsområdet i grundskolan. Det empiriska materialet som valdes ut

var nu gällande skollag, läroplan för grundskolan Lgr11 och ändringarna i läroplanen Lgr22, en statlig utredning om jämställdhet i skolan samt en rapport från en statlig myndighet om en granskning av grundskolors arbete med jämställdhet. En avgränsning har skett i analysen av läroplanerna, där kapitel 1 ”Skolans värdegrund och uppdrag” samt kapitel 2 ”Övergripande mål och riktlinjer” har granskats. Då det under de första genomläsningarna av detta empiriska material framkom att rektor tillmäts stor betydelse för skolans jämställdhetsuppdrag lades även gällande måldokument för rektorsutbildningen till. Utvalda dokument är därmed:

- *Skollagen* (SFS 2010:800).
- *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr11, 2011), kapitel 1-2.
- *Ändringar i läroplanens inledande delar. Grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2021).
- Statlig offentlig utredning *Flickor, pojkar, individer. Om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan* (Delegationen för jämställdhet i skolan, 2010).
- Rapport *Grundskolors arbete med jämställdhet* (Skolinspektionen, 2020).
- *Rektorsprogrammet. Måldokument 2021-2027* (Skolverket, 2020).

5.2 Analys

De utvalda texterna analyserades med hjälp av ett teoretiskt ramverk som är inspirerat av kritisk diskursanalys med ett kritiskt jämställdhetsperspektiv. Fairclough (1992) beskriver att kritisk diskursanalys består av tre delar, vilka sammanfattningsvis kan beskrivas enligt följande:

1. Analys av texten: språklig undersökning av vokabulär och grammatik.
2. Analys av den diskursiva praktiken: undersökning av vilka diskurser som förekommer och hur de förhåller sig till varandra, samt hur texten har producerats.
3. Analys av den sociala praktiken: undersökning av den sociala praktik som den diskursiva praktiken är en del av, exempelvis genom att fokusera på de ideologiska och politiska förutsättningarna för och effekterna av diskursen.

Inledningsvis gjordes flera genomläsningar av texterna för att identifiera de passager som behandlar jämställdhet. I den språkliga undersökningen granskades huruvida begreppet ”jämställdhet”

förekom i texten eller inte och om det i förekommande fall definierades. Vidare undersöktes om begreppen ”kön” och ”genus” användes, liksom om könsspecifika eller könsneutrala begrepp användes i texterna. Texternas modalitet och transitivitet undersöktes.

Analys av diskursiva praktiker genomfördes därefter genom en kvalitativ analysprocess, vilken i korthet kan beskrivas i tre faser: reduktion av data genom kodning, presentation av data genom tematisering och slutligen verifiering genom summering (Hjerm m.fl., 2016). Analysen av diskursiva praktiker rymmer även resonemang om huruvida samma diskurser återkommer i de olika texterna eller om det finns motstridigheter inom eller mellan texter.

Slutligen genomfördes en analys av den sociala praktiken, där effekter på kunskapssystem, sociala relationer och sociala identiteter i grundskolan diskuteras. Ett kritiskt perspektiv på jämställdhet tillämpades genom hela analysprocessen.

5.3 Etiska överväganden

Studien har genomförts i enlighet med god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). I en dokumentstudie behöver inte samma etiska överväganden göras som i en studie där individer studeras. Materialet som granskas utgörs av offentliga dokument, därav är aspekter som krav på konfidentialitet inte aktuellt. Däremot innebär urvalet av granskade dokument samt hur resultatet presenteras en rad etiska överväganden och det är av vikt att transparent redogöra för hur urval av dokument gått till. Att som forskare ha en reflexiv hållning till urvalet och bearbetningen av materialet och en medvetenhet om att andra val hade kunnat ge ett annat resultat.

Vetenskapsrådet (2017) påpekar vikten av att redovisa utgångspunkterna för sin forskning, därför redogörs i det teoretiska ramverket för hur grundläggande begrepp används och förstås, samt vilka perspektiv som varit vägledande i analysen i denna studie.

6. Resultat

Inledningsvis presenteras det empiriska materialet kort med fokus på texten; ordval och språklig uppbyggnad. Därefter presenteras innehållet tematiskt i form av identifierade diskurser i de analyserade policydokumenten.

6.1 Text i de analyserade dokumenten

Jämställdhet definieras bara explicit i ett av de sex granskade dokumenten: ”Jämställdhet i skolan handlar om att reellt ge flickor och pojkar lika makt och möjlighet till lärande och utveckling” (Delegationen för jämställdhet i skolan, 2010, s.13). I övriga dokument är definitionerna vagare och kopplade till andra begrepp som till exempel demokratiska värderingar, mänskliga rättigheter, bemötande, trygghet och diskriminering. I de granskade läroplansdokumenten (Lgr 11, 2011; Skolverket, 2021) definieras istället hur skolan aktivt ska verka för jämställdhet:

[Skolan ska] gestalta och förmedla lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter för flickor och pojkar, kvinnor och män. I enlighet med grundläggande värden ska skolan också främja interaktion mellan eleverna oberoende av könstillhörighet. (Skolverket 2021, s. 5)

Jämställdhet förklaras därmed både som ett innehåll som ska förmedlas till eleverna och som ett organisatoriskt uppdrag. Några längre stycken om sexualitet, samtycke och relationer liksom om hedersrelaterat våld och förtryck har lagts till. Pornografi nämns för första gången explicit i läroplanen och kopplas till att eleverna ska utveckla ett kritiskt förhållningssätt till hur relationer och sexualitet framställs (Skolverket, 2021). I *Delegationen för jämställdhet i skolan* (2010) beskrivs särskilda stödinsatser ur ett jämställdhetsperspektiv, som till exempel hedersrelaterad problematik och sambandet mellan jämställdhet och individens lärande. Skolinspektionen (2020, s. 4) påpekar att: ”Ett långsiktigt jämställdhetsarbete behöver innehålla en kontinuerlig analys av om det finns skillnader i könsmönster och om det finns olika förutsättningar för flickor och pojkar”.

Genomgående används begreppet ”kön”, inte begreppet ”genus”, förutom i *Delegationen för jämställdhet i skolan* (2010). I betänkandet används både begreppet ”kön” och begreppet ”genus” och dessa definieras som biologiskt kön och socialt konstruerat genus. ”Flickor” och ”pojkar” är två begrepp som återkommande används och jämförs med varandra (Delegationen för jämställdhet i skolan, 2010). I två av dokumenten (SFS 2010:800; Skolverket, 2020) används genomgående könsneutrala formuleringar som ”alla”, ”barn”, ”elever” och ”rektorer”. I de övriga dokumenten finns även könsspecifika formuleringar som till exempel ”flickor och pojkar”, ”kvinnor och män” samt ”kvinnligt och manligt”. Kategorin ”flickor” kopplas ofta till utsatthet, för sexuella trakasserier och upplevelser av otrygghet i skolan (Skolinspektionen, 2020).

Modaliteten i flera av texterna är stark, då verbet ”ska” används frekvent, ibland kopplat till vad lärare eller rektor ”ska” göra, men ibland kopplat till skolans ansvar som institution, till exempel i formuleringar som ”skolan ska” (Lgr 11, 2011; SFS 2010:800; Skolverket, 2020; Skolverket, 2021). Modaliteten då Skolinspektionen (2020) beskriver utvecklingsområden är inte så stark som i skollag och läroplan, i stället för verbet ”ska” används ”bör”, vilket gör att de presenterade utvecklingsområdena uppfattas som rekommendationer. Modaliteten i *Delegationen för jämställdhet i skolan* (2010) varierar. Det finns frågor i texten, vilket uttrycker svag modalitet: ”Kanske bär den bristande jämställdheten i skolan en del av ansvaret för att flickor som grupp från tonåren har sämre självkänsla? Kan det samtidigt vara så att pojkars självkänsla sällan diskuteras eftersom pojkars möjlighet att uttrycka känslor är begränsad?” (a.a., s. 14). Texten innehåller också formuleringar där innehållet framställs som sanning, exempelvis ”Men skillnaderna är också biologiska” (a.a., s. 23) och ”En jämställd skola är en skola där både flickor och pojkar trivs, utvecklas och lär sig mycket” (a.a., s. 41).

6.2 Diskursiv praktik i de analyserade dokumenten

De analyserade dokumenten innehåller intertextuella kopplingar till varandra, framför allt hänvisas till skollag och läroplan (Delegationen för jämställdhet i skolan, 2010; Skolinspektionen, 2020; Skolverket, 2020). Det förekommer även hänvisningar till de nationella jämställdhetsmålen (Skolinspektionen, 2020) och till Förenta nationernas Agenda 2030 (Skolverket, 2020). I detta avsnitt presenteras de diskurser som framträder i de granskade policydokumenten.

6.2.1 Jämställdhet som icke-fråga – likabehandlingsdiskurs

Såväl Delegationen för jämställdhet i skolan (2010) som Skolinspektionen (2020) lyfter uttryckligen fram rektors roll för jämställdhetsarbete i skolan. Redan 2010 anmärkte Delegationen för jämställdhet i skolan på att målformuleringar om jämställdhet saknades i måldokumentet för rektorsutbildningen och föreslog att ett jämställdhetsperspektiv skulle finnas i utbildningens samtliga delkurser. Trots det är jämställdhet en icke-fråga i nu gällande måldokumentet för rektorsutbildningen (Skolverket, 2020). I flera av styrdokumenterna, som skollagen och läroplanerna, används ofta könsneutrala formuleringar. Även om jämställdhetsintegrering framhålls som sättet på vilket skolans jämställdhetsarbete ska bedrivas (Delegationen för jämställdhet i skolan, 2010), beskrivs jämställdhet snarare i enskilda, avgränsade stycken i skollag och läroplan, än som något som genomsyrar dokumenten i deras helhet.

I policydokumenten framställs jämställdhet ibland som likabehandling eller anti-diskriminering. I *Skollagen* (SFS 2010:800) refereras till diskrimineringslagen och rätten att inte bli diskriminerad utifrån bland annat kön. I läroplanerna (Lgr 11, 2011; Skolverket, 2021) uttrycks att ingen i skolan ska utsättas för diskriminering på grund av kön. I den senaste läroplanen förtydligas dessa skrivningar: ”Intolerans, förtryck och våld, till exempel rasism, sexism och hedersrelaterat våld och förtryck, ska förebyggas och bemötas med kunskap och aktiva insatser” (Skolverket 2021, s. 5). Likabehandling i avsaknad av analys av genusmönster riskerar dock att begränsas till att inta ett individperspektiv snarare än ett strukturellt perspektiv (Forbes m.fl., 2011). Skolinspektionen (2020, s.20) konstaterar i sin rapport:

På de flesta skolor förmedlar lärare på många sätt jämställdhet som värde i undervisningen, även om arbetet i vissa delar utgår mer från en strävan att behandla alla elever lika och att se till varje enskild elevs behov, än från ett uttalat jämställdhetsperspektiv.

En risk med att förstå jämställdhet som att behandla alla lika är att om utgångspunkten för ett sådant likabehandlande är en manlig norm kan det snarast befästa och reproducera genusbetingad över- och underordning (Bodén, 2011).

6.2.2 Fokus på biologiskt kön – särartsdiskurs

Genomgående är biologiskt kön något som tillmäts betydelse i flera av de granskade dokumenten, med undantag för rektorsprogrammets måldokument (Skolverket, 2020) där varken kön eller jämställdhet behandlas och *Skollagen* (SFS 2010:800) som innehåller könsneutrala formuleringar. I den statliga offentliga utredningen (Delegationen för jämställdhet i skolan 2010) förs resonemang om socialt konstruerat genus, men genomgående lyfts biologiskt kön som ett komplement till dessa resonemang, som exempelvis:

Men skillnaderna är också biologiska. Av professor Martin Ingvars rapport på uppdrag av vår delegation (SOU 2010:52) framgår att robusta biologiska data går hand i hand med observationsdata som talar om pojkars senare mognad till vuxenhet. Den kunskapen kan vara gynnsam för ett bra jämställdhetsarbete, till exempel om den leder till att större hänsyn tas till pojkars förmåga till inläring i vissa åldrar. (a.a., s. 23)

Utredningen lyfter fram att lärare behöver mer kunskap om biologiska olikheter mellan flickor och pojkar, kunskap som sägs vara betydelsefullt för skolans jämställdhetsarbete:

Det finns också ett behov av att utbilda lärare i barnkunskap, dvs. om normalvariationen i barns fysiska, psykiska/kognitiva utveckling. Kunskaper om genomsnittliga könsskillnader i barns utveckling kan vara viktiga i skolans jämställdhetsarbete. (a.a., s. 188)

Detta visar på en särartsdiskurs där fokus på biologiskt kön innebär att olikheter mellan flickor och pojkar lyfts fram som naturliga och essentiella. Användandet av begreppet ”kön” i stället för ”genus”, liksom uppdelningen i flickor och pojkar är återkommande i flera av de granskade policytexterna. Uppdelningen bidrar till en förståelse av flickor och pojkar som olika. I Skolinspektionens rapport kopplas flickor till utsatthet:

Könsrelaterad utsatthet har under senare år uppmärksamrats medialt, särskilt genom #metoo-kampanjen under hösten 2017, där flickor och kvinnor vittnade om sexuella trakasserier och övergrepp i skolan under #tystiklassen och #räckupphanden. Av Skolinspektionens elevenkät framgår att flickor generellt är mindre trygga än pojkar i skolan. (Skolinspektionen, 2020, s. 4)

Vidare beskrivs att vissa pojkgrupper dominerar vissa områden på skolgården och att exempelvis fotbollsplanen kan vara mindre tillgänglig för flickor. Pojkarna beskrivs i stället som förfördelade när det gäller undervisning och studieresultat: Delegationen för jämställdhet i skolan (2010) ägnar ett stycke åt ”pojkkrisen” i skolan, det faktum att flickor får högre betyg än pojkar i princip i alla ämnen (Arnesen m.fl., 2007; Lahelma, 2014). Inledningsvis poängteras att det finns pojkar som presterar väl och flickor som har svårigheter i skolan, men därefter är pojkarnas resultat i fokus. Även om både sociala och biologiska tänkbara förklaringar till resultaten lyfts fram, görs det på ett sätt som förstärker skillnadsgörandet av flickor och pojkar: ”Självständigt arbete utan tät uppföljning och styrning av en lärare är dock en undervisningsmetod med nackdelar för många flickor och ännu fler pojkar” (Delegationen för jämställdhet i skolan, 2010, s. 22). Flera av policydokumenten innehåller därmed generaliserande skrivningar utifrån kön, påfallande ofta är dessa formulerade som sanningar och problematiseras inte. Trots ett uttalat mål om jämställdhet kan patriarkala strukturer rättfärdigas genom biologiska argument (Garnett Russell, 2016).

Delegationen för jämställdhet i skolan (2010) återger oreflekterat innehållet i en europeisk rapport baserad på PISA-resultat om könsskillnader i skolan: ”Slutligen anser författarna att det är få satsningar som görs för att förmå fler män att söka sig till läraryrket. En bättre balans mellan könen bland skolans personal skulle, enligt rapporten, främja jämställdheten i skolan” (a.a., s. 224). Här förmedlas uppfattningen att biologiskt kön hos lärarna spelar roll för elevernas resultat och det faktum att fler kvinnor än män arbetar som lärare framstår som något negativt.

I de båda granskade läroplanerna framstår biologiskt kön som mer betydelsefullt i den tidigare (Lgr 11 2011), där ord som ”kvinnor och män” samt ”flickor och pojkar” kontrasteras mot varandra. I den senaste läroplanen (Skolverket 2021) kvarstår kontrasteringar som ”flickor och pojkar” och ”kvinnor och män”, men det finns också exempel på formuleringar där uppdelningen av biologiska kön tonats ner något, såsom ”eleverna oberoende av könstillhörighet”. Likväl kvarstår användandet av begreppet ”kön”; socialt konstruerat ”genus” är inte ett begrepp som förekommer i läroplanen. Sammantaget begränsar detta fokus på biologiskt kön inte bara möjligheterna att förstå socialt konstruerat genus, utan befäster också uppfattningar om omfattande biologiskt betingade skillnader mellan flickor och pojkar.

6.2.3 Jämställdhet som svensk värdering

I såväl *Skollagen* (SFS 2010:800) som i de båda granskade läroplanerna (Lgr 11, 2011; Skolverket, 2021) skrivs jämställdhet fram som en grundläggande demokratisk värdering som det svenska samhället vilar på. Detta formuleras som ett faktum. Synen på jämställdhet som svenskt värde har problematiserats av bland andra Liinason (2017) och de los Reyes (2017). Formuleringarna kan å ena sidan ses som att jämställdhet har en stark ställning i dessa dokument, å andra sidan kan det ges sken av att det svenska samhället är jämställt vilket gör jämställdhetsarbete till något redundant.

Delegationen för jämställdhet i skolan (2010) lyfter fram hedersrelaterad problematik som ett av områdena som berör jämställdhet i skolan:

Den hedersrelaterade kulturen har rötter i patriarkala samhällen kring Medelhavet, i Mellanöstern och i delar av Central- och Sydasien. Hedersvåld hänger samman med tribala samhällen och tribala normer i områden av världen där staten och dess institutioner är svaga och individerna beroende av den hjälp och det skyddsnät som familjen och klangemenskapen utgör. (a.a., s. 173)

Stamsamhället utgör en tydlig kontrast till det svenska samhället och formuleringarna bekräftar den självbild av Sverige som ett land som bygger på demokratiska värderingar som jämställdhet (Carbin, 2008). I den senaste revideringen av läroplan för grundskolan (Skolverket, 2021) har också hedersrelaterat våld och förtryck synliggjorts och kopplas till maktstrukturer: ”I utbildningen ska maktstrukturer kopplade till kön och hedersrelaterat våld och förtryck kritiskt granskas” (a.a., s. 7). När maktstrukturer samtidigt kopplas till kön och hedersrelaterat våld och förtryck ger det intrycket att dessa maktstrukturer hör hemma i andra kulturer än den svenska. Detta försvårar att få syn på och förändra maktstrukturer kopplade till genus i en traditionell, svensk kontext.

6.2.4 Jämställdhet som kvalitetsfråga

I *Skollagen* (SFS 2010:800) och i de granskade läroplanerna (Lgr 11, 2011; Skolverket, 2021) kan jämställdhet förstås som ett värde med betydelse för det svenska samhället, vilket föregående stycke

visade. I några av policytexterna beskrivs emellertid jämställdhet som ett medel snarare än ett mål i sig självt:

Att uppnå jämställdhet i skolan är en kvalitetsfråga för skolan som organisation och är en fråga om alla barns rätt till lärande. Att jämställdhet råder – det vill säga att flickor och pojkar, män och kvinnor i skolan har lika möjligheter och skyldigheter att verka och förändra skolan, lära och utvecklas som individer och i olika grupper – gör att alla människor kommer till sin rätt och kan utvecklas. (Delegationen för jämställdhet i skolan, 2010, s. 193)

När detta beskrivs som en fråga om kvalitet ligger det nära till hands att tänka på argument för jämställdhet som effektivitet snarare än som en maktfråga: att alla elevers potential att bli nyttiga samhällsmedborgare tas till vara blir det centrala motivet för att verka för jämställdhet i skolan. Skolans roll att tillgodose arbetsmarknadens behov har också ända sedan efterkrigstiden varit en nyckelaspekt av svensk jämställdhetspolitik (Hedlin, 2011).

I Skolinspektionens rapport (2020, s. 4) beskrivs jämställdhetsarbete som något som kan leda till ökad trygghet i skolan:

En del i varför ett aktivt jämställdhetsarbete är viktigt är även att det har koppling till trygghetsfrågor. Otrygghet kan ofta ha att göra med könsrelaterade kränkningar samt olika normer och synsätt kring flickor och pojkars roller. [...] Denna koppling är inte specifikt framskriven i läroplanen. Skolinspektionen menar dock att utifrån styrdokument och tidigare granskningsresultat är kopplingen mellan trygghetsarbete och jämställdhetsarbete en viktig kvalitetsaspekt.

Här beskrivs jämställdhet som en kvalitetsfråga för skolan och något som Skolinspektionen anser att grundskolor ska arbeta med även om det inte explicit uttrycks i läroplanen. Att arbeta med jämställdhet som en kvalitetsfråga skulle kunna ge positiva effekter för elever, men Liinason (2017) anser att jämställdhetsarbete i en nyliberal kontext snarare handlar om att framställa den berörda organisationen på ett fördelaktigt sätt. Om jämställdhet reduceras till ett medel för att nå trygghet eller effektivitet, kan andra medel väljas för att uppnå samma sak, då blir jämställdhet något som skolan kan välja bort.

7. Diskussion

I följande stycke diskuteras studiens resultat, där diskurser som till en början kan te sig motsägelsefulla samverkar för att upprätthålla rådande samhällsförhållanden. Skrivningarna om jämställdhet som finns i svenska styrdokument är både påverkade av globala diskurser och av den svenska kontexten. Trots att styrdokumentens skrivningar begränsar hur jämställdhet kan förstås, finns det öppningar för kritiska perspektiv på jämställdhet.

7.1 Diskursernas förhållande till varandra

Det finns ingen entydig definition av jämställdhet i de granskade dokumenten. Jämställdhet framställs både som ett värde (SFS 2010:800), som ett ämnesinnehåll och som en organisatorisk aspekt av undervisningen (Skolverket, 2021). Delegationen för jämställdhet i skolan (2010) använder maktbegreppet i sin definition av jämställdhet. Dokumenten förhåller sig till varandra och den hierarki som finns där lagtext är mer styrande än utredningstext blir också tydlig i modaliteten i texterna, där lagtext och läroplanstext har stark modalitet, medan rapport och utredning har svagare modalitet och innehåller flera resonerande passager.

I de granskade policydokumenten framträder olika diskurser om jämställdhet, som vid en första anblick kan verka motsägelsefulla, såsom likabehandlingsdiskursen och särartsdiskursen. Gemensamt för de identifierade diskurserna är dock att de inte utmanar rådande samhällsförhållanden, trots sina olikheter kan de sägas samverka för att på olika vis upprätthålla eller reproducera desamma.

Med ett fokus på likabehandling och anti-diskriminering (Forbes m.fl., 2011) görs jämställdhet till en fråga om individens rättigheter, snarare än en fråga om att motverka förtryckande strukturer. Ett sådant synsätt innebär att skolan förvisso behöver agera när en individ upplever sig diskriminerad, men förpliktigar inte till att granska hur skolan som institution är del av en maktstruktur. Likaså innebär att se jämställdhet som svensk värdering att jämställdhet blir en icke-

fråga för de flesta, men något som personer med annan etnisk bakgrund än svensk behöver tillägna sig.

Den genomgående användningen av ”kön” i stället för ”genus”, samt betonandet av biologiska förklaringar på skillnader snarare än sociala friar också skolan från ansvar: om icke-jämställt är naturligt, biologiskt betingat kan skolan inte göra något åt rådande förhållanden. Här utmärker sig dock resonemanget om pojkkrisen där den förvisso förklaras med biologiska argument (Delegationen för jämställdhet i skolan, 2010), men där skolan inte får nöja sig med denna förklaring, utan behöver agera för pojkarnas skull. Det kan ses som ett uttryck för att upprätthålla rådande maktordning, genom att säkerställa att pojkar får tillräckligt goda skolresultat.

Att jämställdhet framställs som medel för allt ifrån att uppnå trygghet till att säkerställa att kompetens tas till vara, inte som mål i sig, är ett sätt att avpolitisera jämställdhet och få jämställdhet att handla om annat än makt (Rönblom, 2011). Genom att förstå jämställdhet på det viset, reduceras jämställdhetsarbete till ett medel för att så effektivt som möjligt möta samhällets utmaningar (Engel & Rutkowski, 2008).

7.2 Social praktik i nyliberal hegemoni

De skrivningar om jämställdhet som återfinns i granskade policydokument har inte uppstått i ett vakuum, utan förhåller sig till globala diskurser om jämställd utbildning som ett medel för samhällsutveckling (Manion, 2012; Silova & Abdushukurova, 2009). Parallellt med att ambitioner om jämställdhet, eller flickors tillgång till utbildning, har uttryckts har biologiska och könsstereotypa farhågor fortlevt (Elgqvist-Saltzman, 1992; Hedlin, 2009), vilket även påverkar den samtida förståelsen av vad jämställdhet kan vara. Under 1990-talet genomfördes marknadsreformer av svensk skola (Beach m.fl., 2019), vilka kan ses som en del i ett skifte till en nyliberal hegemoni. Jämställdhet har därefter fått en mer framskjuten position i policytexter, men förståelsen av jämställdhet hålls inom ett nyliberalt ramverk där effektivitet och konkurrenskraft är motiv för jämställdhetsarbete – ett ramverk som inte låter sig kritiskt granskas (Kreissl m.fl., 2015). En svårighet i detta sammanhang är att fånga komplexiteten i jämställdhetsbegreppet i policytext och inte plocka ut enstaka avgränsade aspekter (Aikman & Rao, 2012). Tvärtemot Carlson (2017) menar

vi att om jämställdhet reduceras till en fråga om kvantitet förlorar begreppet relevans. Det enkelt mätbara är inte nödvändigtvis det viktiga (Monkman & Hoffman, 2013).

Att det i Sverige har funnits en tradition av konsensus kring jämställdhetspolitiken har både byggt upp en självbild av Sverige som jämställdhetens flaggskepp och bidragit till att avpolitisera jämställdhetsfrågan. Att låta jämställdhet vara ett tomt begrepp (Giritli Nygren m.fl. 2017) i en politiskt styrd verksamhet som skolan innebär att alla kan vara för jämställdhet, konsensus kan upprätthållas så länge jämställdhet inte behöver definieras. Det kan vara en förklaring till att olika diskurser om jämställdhet går att urskilja i de granskade policydokumenten. Att lyfta jämställdhet för sig, utan att se den sociala kontext där exempelvis även klass och etnicitet finns (Eden, 2000) gör jämställdhetsarbetet ofarligt. Detta förstärker det individperspektiv på jämställdhet som betonandet av anti-diskriminering och likabehandling bidrar till – jämställdhet blir en fråga om att enskilda individers talang ska tas till vara, snarare än att skapa goda villkor för alla (Zippel m.fl., 2016).

Synen på jämställdhet som svensk värdering (Carbin, 2008; Liinason, 2017; Mulinari & de los Reyes, 2020) är tydligt manifesterad i granskade policydokument, både i form av uttryckta sanningar om jämställdhet som en grundläggande värdering som det svenska samhället vilar på och i form av kontrasteringar mellan det svenska samhället och andra ”tribala samhällen” (Delegationen för jämställdhet i skolan, 2010), där hedersrelaterat våld och förtryck förekommer. De sociala konsekvenserna av dessa diskursiva framställningar blir olika möjligheter att få vara aktivt subjekt i arbete för jämställdhet. Den som inte hör till den svenska normen blir passiv mottagare av jämställdhetsinsatser, det blir en fråga att lära ut till vissa elever snarare än en fråga om alla elevers egenmakt.

7.3 Öppningar för kritiska perspektiv på jämställdhet

Trots förekomsten av diskurser om jämställdhet som kan förstås som att de snarast förstärker uppfattningar om en uppdelning av elever i två binära köns kategorier, så finns det även spår av kritiska perspektiv på jämställdhet i de granskade policydokumenten. I den senaste läroplanen är det kritiska perspektivet tydligare än i den föregående:

Genom utbildningen ska eleverna utveckla en förståelse av hur olika föreställningar om vad som är kvinnligt och manligt kan påverka människors möjligheter. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska könsmonster och hur de kan begränsa människors livsval och livsvillkor. (Skolverket, 2021, s. 7)

Även om begreppet ”genus” inte används, innehåller citatet ovan ett ifrågasättande av en essentiell syn på kvinnligt och manligt. Ett sådant synsätt, där kvinnligt och manligt förstås som sociala konstruktioner innebär att dessa uppfattningar kan förändras och att skolan spelar en roll i att så sker. Dessa förändringar i den senaste läroplanen, liksom tilläggen om sexualitet, samtycke och pornografi, kan liksom vissa förändringar i övriga delar av världen ses som resultat av opinionsbildning av den feministiska rörelsen (Eden, 2000; Hsiao-Chin & Shu-Ching, 2014; Zufiaurre m.fl., 2010). I Skolinspektionens rapport (2020) hänvisas också till #metoo och det globala uppmärksammandet av sexuella trakasserier. Detta visar att det har skett ett skifte i fokus på vilka frågor som är viktiga i samtida jämställdhetsdebatt.

Läroplanernas skrivningar är emellertid inte entydiga, vilket Delegationen för jämställdhet i skolan problematiserar:

Det är en särskild utmaning för skolans personal att ägna sig åt normreproducerande verksamhet, samtidigt som läroplanerna föreskriver att flickor och pojkar ska ges lika möjligheter och villkor i skolan. Det innebär att lärare i vissa situationer ska plädера för normer och värderingar och samtidigt sträva efter att bryta sådana normer och värderingar som återskapar traditionella föreställningar om flickor och pojkar eller kvinnor och män.

(Delegationen för jämställdhet i skolan, 2010, s. 56)

Det här visar hur motsägelsefullt grundskolans jämställdhetsuppdrag är. I de granskade policydokumenten finns det öppningar för kritiska perspektiv på jämställdhet, men dessa står sida vid sida med uttryck för andra diskursiva förståelser av jämställdhet som kan uppfattas som att de cementerar snarare än luckrar upp befintliga maktstrukturer. Det visar att den feministiska rörelsen fått genomslag för vissa krav, men tidigare forskning pekar på att det sker genom att anpassa sig till andra rådande diskurser, såsom en nyliberal effektivitetsdiskurs (Kreissl m.fl., 2015; Zippel m.fl., 2016). Risker är att den här typen av feministiska framgångar blir pyrrrussegrar, då jämställdhet i praktiken underordnas andra mål (Engel & Rutkowski, 2008).

8. Konklusion

Studier av policydokument visar vad som är möjligt och inte att uttrycka om jämställdhet. Att begreppet ”kön” genomgående används, medan ”genus” endast används i ett av de granskade dokumenten visar att särartsdiskursen är av betydelse för förståelsen av jämställdhet och grundskolans jämställdhetsuppdrag. Det innebär en svårighet att synliggöra strukturer kopplade till genus, utan att förstärka uppfattningar om biologiska skillnader mellan elever. Om utbildningssystemet som Foucault (1993) anser är ett politiskt medel för att upprätthålla eller förändra diskurser, förefaller det trots skrivningar om jämställdhet i stor utsträckning syfta till att reproducera rådande samhällsordning.

För den som arbetar i grundskolan och vill verka för jämställdhet finns det mandat att göra så, men hur arbetet ska gå till och vad det ska leda till är inte givet (Foulds, 2014). Det gör att enstaka kritiska initiativ kan tas, men att de flesta kommer att förstå jämställdhet enligt en nyliberal samhällshegemoni, där utrymmet för att verka för förändrade maktförhållanden kommer vara obefintligt. Ett intersektionellt perspektiv på jämställdhet, där även aspekter som klass och etnicitet problematiseras, kan bidra till att synliggöra detta.

Om jämställdhetsarbete förstås som pedagogisk praktik som Ikävalko och Brunila (2017) föreslår, så vore det dock intressant att i framtida forskning undersöka om och i så fall hur lärare omsätter de öppningar som policydokumentet erbjuder för att göra motstånd mot rådande diskurser om jämställdhet. I motståndet bor en möjlighet till förändring.

Referenser

- Acker, J. (2006). *Class questions – feminist answers*. Lanham: Rowman & Littlefield publishers.
- Aikman, S. & Rao, N. (2012). Gender equality and girls' education: Investigating frameworks, disjunctures and meanings of quality education. *Theory and research in education*, (10:3), ss. 211-228.
- Arnesen, A-L., Lahelma, E. & Öhrn, E. (2007). Travelling discourses on gender and education. The case of boys' underachievement. *Nordisk pedagogik*, (28), ss. 1-14.

- Bacchi, C. & Rönnblom, M. (2014). Feminist discursive institutionalism – a poststructural alternative. *Nordic journal of feminist and gender research*, (22:3), ss. 170-186.
- Beach, D., Fjellman, A-M. & Yang Hansen, K. (2019). School choice and implications for equity: the new political geography of the Swedish upper secondary school market. *Educational review*, (71:4), ss. 518-539.
- Bizumic, B., Monaghan, C. & Priest, D. (2021). The return of ethnocentrism. *Advances in political psychology*, (42:1), ss. 29-73.
- Bodén, L. (2011). Könneutralitet och kompensatorisk pedagogik. Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete. I Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (red.). *En rosa pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Burnham, P. (2001). New Labour and the politics of depoliticisation. *British Journal of Politics and International Relations*, (3:2), ss. 127-149,
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Callerstig, A-C., Lindholm, K., Sjöberg K. & Svensson, L. (2012). Jämställdhetsintegrering som hållbar utvecklingsprocess. I Lindholm, K. (red.). *Jämställdhet i verksamhetsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Carbin, M. (2008). Honour related violence. The invention of a policy problem in Sweden. I Magnusson, E., Rönnblom, M. & Silius, H. (red.). *Critical studies of gender equalities: Nordic dislocations, dilemmas and contradictions*. Göteborg: Makadam publishers.
- Carlson, Å. (2017). Jämställdhet, vad är det? En analys av begreppet jämställdhet i offentliga dokument om skola, utbildning och arbete. *Tidskrift för politisk filosofi*, (21:3), ss.1-15.
- Cin, F.M., Karlidag-Dennis, E. & Temiz, Z. (2020). Capabilities-Based Gender Equality Analysis of Educational Policy-Making and Reform in Turkey. *Gender and education*, (32:2), ss. 244-261.
- Connell, R. & Pearse, R. (2015). *Om genus*. 3. uppl., Göteborg: Daidalos.
- Cooper, A. (2019). *Skolan som demokratiprojekt. En poststrukturell diskursanalys av demokratiuppdrag och lärarsubjekt*. Diss. Karlstad: Karlstad universitet.
- Dahl, U. (2016). Kön och genus, femininitet och maskulinitet. I Lundberg, A. & Werner, A. (Red.), *En introduktion till genusvetenskapliga begrepp*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Delegationen för jämställdhet i skolan (2010). *Flickor, pojkar, individer. Om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan* (SOU 2010:99). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- de los Reyes, P. (2017). When feminism became gender equality and anti-racism turned into diversity management. I Martinsson, L., Griffin, G. & Giritli Nygren, K. (red.). *Challenging the myth of gender equality in Sweden*. Bristol: Policy press.
- Eden, D. (2000). Israel's Gender Equality Policy in Education: Revolution or Containment? *Urban education*, (35:4), ss. 473-495.
- Elgqvist-Saltzman, I. (1992). Straight Roads and Winding Tracks: Swedish Educational Policy from a Gender Equality Perspective. *Gender and education*, (4:1-2), ss. 41-56.
- Engel, L.C & Rutkowski, D.J. (2008). Globalization and the Asia Pacific: An Exploration of Efficiency and Equality Aims of Education. *Critical Studies in Education*, (49:2), ss. 143-156.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman Inc.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- Forbes, J., Öhrn, E. & Weiner, G. (2011). Slippage and/or symbolism: gender, policy and educational governance in Scotland and Sweden. *Gender and education*, (23:6), ss. 761-776.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Symposium.
- Foulds, K. (2014). Buzzwords at Play: Gender, Education, and Political Participation in Kenya. *Gender and education*, (26:6), ss. 653-671.
- Garnett Russell, S. (2016). Global gender discourses in education: evidence from post-genocide Rwanda. *Comparative education*, (52:4), ss. 492-515.
- Giritli Nygren, K., Fahlgren, S. & Johansson, A. (2017). Normalisation meets governmentality: gender equality reassembled. I Martinsson, L., Griffin, G. & Giritli Nygren, K. (red.). *Challenging the myth of gender equality in Sweden*. Bristol: Policy press.
- Gramsci, A. (1999). *The Antonio Gramsci reader. Selected writings 1916-1935*. London: Lawrence and Wishart.
- Hedlin, M. (2009). *Konstruktionen av kön i skolpolitiska texter 1948 - 1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Hedlin, M. (2011). How the girl choosing technology became the symbol of the non-traditional pupil's choice in Sweden. *Gender and education*, (23:4), ss. 447-459.
- Hedlin, M. (2013). Swedish schools and gender equality in the 1970s. *Canadian Center of Science and Education*, (6:3), ss. 76-87.

- Hirdman, Y. (1988). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (3), ss. 49-63.
- Hjerm, M., Lindgren, S & Nilsson, M. (2016). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Falköping: Gleerups.
- Hsiao-Chin, H. & Shu-Ching, L. (2014). The Formation of Gender Education Policies in Taiwan, 1995-1999. *Chinese Education and Society*, (47:4), ss. 5-13.
- Ikävalko, E. & Brunila, K. (2017). Coming to discursive-deconstructive reading of gender equality. *International Journal of Research & Method in Education*, (42:1), ss. 33-45.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2013). *Kvalitativa metoder, från vetenskapsteori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jämställdhetsmyndigheten (2021). *Sveriges jämställdhetspolitik*. Sveriges jämställdhetspolitik – Jämställdhetsmyndigheten (jamstalldhetsmyndigheten.se) [2021-12-04]
- Kreissl, K., Striedinger, A., Sauer, B. & Hofbauer, J. (2015). Will Gender Equality Ever Fit In? Contested Discursive Spaces of University Reform. *Gender and education*, (27:3), ss. 221-238.
- Lahelma, E. (2014). Troubling discourses on gender and education. *Educational research*, (56:2), ss. 171-183.
- Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Läinason, M. (2017). Jämställdhet som assemblage. *Tidskrift för könnsforskning*, 41(3), ss. 165–186.
- Magnusson, E., Rönnblom, M. & Silius, H. (2008). Introduction. I Magnusson, E., Rönnblom, M. & Silius, H. (red.). *Critical studies of gender equalities: Nordic dislocations, dilemmas and contradictions*. Göteborg: Makadam publishers.
- Mai, D.T.T. & Brundrett, M. (2020). The Beliefs and Attitudes of Teachers and School Leaders on Gender Equality in Vietnamese Primary Schools: Case Studies of Four Schools. *Education 3-13*, 48:4, ss. 392-404.
- Manion, C. (2012). Power, Knowledge and Politics: Exploring the Contested Terrain of Girl-Focused Interventions at the National Launch of the United Nations Girls' Education Initiative in the Gambia. *Theory and Research in Education*, (10:3), ss. 229-252.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. London: Routledge.
- Monkman, K. & Hoffman, L. (2013). Girls' education: The power of policy discourse. *Theory and research in education*, (11:1), ss. 63-84.

- Mulinari, D. & de los Reyes, P. (2020). Hegemonic feminism revisited: on the promises of intersectionality in times of the precarisation of life. *Nordic journal of feminist and gender research*, (28:3), ss. 183-196.
- North, A. (2010). MDG 3 and the Negotiation of Gender in International Education Organisations. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. (40:4), ss. 425-440.
- Raevaara, E. (2008). In the land of equality? Gender equality and the construction of Finnish and French political communities in the parliamentary debates of Finland and France. I Magnusson, E., Rönnblom, M. & Silius, H. (red.). *Critical studies of gender equalities: Nordic dislocations, dilemmas and contradictions*. Göteborg: Makadam publishers.
- Rönnblom, M. (2011). Vad är problemet? Konstruktioner av jämställdhet i svensk politik. *Tidskrift för genusvetenskap*, (2-3) ss. 33-55.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Silova, I. & Abdushukurova, T. (2009). Global Norms and Local Politics: Uses and Abuses of Education Gender Quotas in Tajikistan. *Globalisation, Societies and Education*, (7:3), ss. 357-376.
- Simmonds, S. (2014). Curriculum-Making in South Africa: Promoting Gender Equality and Empowering Women (?). *Gender and education*, (26:6) ss. 636-652.
- Skolinspektionen (2020). *Grundskolors arbete med jämställdhet*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2020). *Rektorsprogrammet. Måldokument 2021-2027*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2021). *Ändringar i läroplanens inledande delar. Grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Stone, A. (2007). *Feminist philosophy*. Cambridge: Polity Press.
- United Nations Development Programme (2015). *God utbildning för alla*. <https://www.globalamalen.se/om-globala-malen/mal-4-god-utbildning-alla/> [2021-12-18]
- United Nations Girls' Education Initiative (2021). *Unlocking the gender transformative power of education*. <https://www.ungei.org> [2021-12-18]
- Van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and society*, (4:2), ss. 249-283.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ylöstalo, H. & Brunila, K. (2018). Exploring the possibilities of gender equality pedagogy in an era of marketization. *Gender and education*, (30:7), ss. 917-933.

- Zippel, K., Ferree, M.M. & Zimmermann, K. (2016). Gender Equality in German Universities: Vernacularising the Battle for the Best Brains. *Gender and education*, (28:7), ss. 867-885.
- Zufiaurre, B., Pellejero G.L. & Weiner, G. (2010). Gender Equality and Education in Spain: Ideology and Governance. *Education inquiry*, (1:4), ss. 399-414.