

Postmottak BLD

Fra: Stine H. Bang Svendsen [stinehelen@gmail.com]
Sendt: 16. november 2011 15:49
Til: Saksbehandler / SLA / BLD
Kopi: John Tore Vik; Randi Kristin Svarva; Frode Fredriksen; Lervik, Jorunn
Emne: Re: Forebyggingsmidler, seksuell trakassering og overgrep

Hei,

Så hyggelig! Vi har fått signert brevet i styringsgruppa, og det skal være på vei til dere. Frode, hadde du en scan også? Vi har diskutert spørsmålene i styringsgruppa og avklart at det er mest praktisk for oss om LLH-Trøndelag er tilskudsmottaker, teknisk sett. Midlene vil imidlertid forvaltes av styringsgruppa for prosjektet seksuell helse og seksuell trakassering i Sør-Trøndelag, som altså består av FMST ved Jorunn Leirvik, STFK ved Randi Kristin Svarva og John Tore Vik, og LLH-Trøndelag ved undertegnede. At LLH-Trøndelag er tilskuddsmottaker er dermed å regne som en praktisk ordning.

Alt godt,

Stine H. Bang Svendsen

Den 15:38 16. november 2011 skrev Saksbehandler / SLA / BLD følgende:

Hei,

Kan meddele at vi vil innvilge deres søknad til fulle.

Vi skal nå ta fatt på tilsagnsbrevet, men trenger informasjonen jeg ber om i forrige e-post først.

Mvh

Saksbehandler

Samlivs- og likestillingsavdelingen

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet

Fra: saksbehandler / SLA / BLD

Sendt: 4. november 2011 13:27

Til: 'Stine H. Bang Svendsen'

Emne: SV: Forebyggingsmidler, seksuell trakassering og overgrep

Hei,

Takk for søknaden!

Vi vil gjerne at dere også sender oss søknaden med underskrifter, kan gjerne være scannet, samt oppgir postadresse.

I tillegg trenger vi informasjon om hvem av de tre partene som drifter prosjektet og hvem som er ansvarlig og skal være tilskuddsmottaker.

Vi regner med å gi dere et svar i slutten av neste uke.

Mvh

Saksbehandler

Samlivs- og likestillingsavdelingen

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet

[Redacted signature]

[Redacted signature]

Fra: Stine H. Bang Svendsen [mailto:stinehelen@gmail.com]

Sendt: 3. november 2011 10:52

Til: Saksbehandler / SLA / BLD

Emne: Forebyggingsmidler, seksuell trakassering og overgrep

Hei Saksbehandler / SLA / BLD

Jeg lurer på om dere har kommet fram til hva dere skal gjøre med søknadene angående seksuell trakassering og selvforsvar?

Vi må ha en avklaring snart om vi skal rekke det søknaden tilsier at vi skal gjøre i 2011.

Vi kan godt ta en prat om det også, om noe er uklart

Alt godt,

Stine H. Bang Svendsen

for forebyggingsprosjektet mot seksuell trakassering i Sør-Trøndelag

--

stine h. bang svendsen

dept. of interdisciplinary studies of culture,
norwegian university of science and technology (ntnu)
N-7491 trondheim

shs@hf.ntnu.no

+47 93459825

www.ntnu.no/employees/stinehs

Postmottak BLD

Fra: Saksbehandler / SLA / BLD
Sendt: 16. november 2011 16:24
Til: Saksbehandler / SLA / BLD
Emne: VS: SV: Kurs i grensesetting - Innstilling av søknader

Fra: Hole Arni
Sendt: 15. november 2011 11:17
Til: Saksbehandler / SLA / BLD
Kopi: Ovesen Inge
Emne: SV: Kurs i grensesetting - Innstilling av søknader

Javel, d r sikkert helt
Forsvarlig. A
Sendt fra min HTC

----- Opprinnelig melding -----

Fra: Saksbehandler / SLA / BLD
Sendt: 15. november 2011 09:00
Til: Hole Arni <Arni.Hole@bld.dep.no>
Kopi: Ovesen Inge <Inge.Ovesen@bld.dep.no>
Emne: Kurs i grensesetting - Innstilling av søknader

T.O, Arni: POL har bestemt at vi skal innvilge hele søknaden fra Trøndelag, og deler av SU (dvs 150 000 kr til Jenteforsvaret). Merknadene vedlagt.
Mvh

Saksbehandler / SLA / BLD

Postmottak BLD

Fra: Ovesen Inge
Sendt: 11. november 2011 17:02
Til: Saksbehandler / SLA / BLD
Emne: SV: Søknad feministisk selvforsvar fra Sosialistisk Ungdom

Vi får viderebringe denne info dersom POL ønsker videre drøftinger om saken!

Med vennlig hilsen/ Sincerely yours

Inge Ovesen

Avdelingsdirektør i Samlivs- og likestillingsavdelingen Deputy Director General,
Department of Family Affairs and Equality Barne-, likestillings- og
inkluderingsdepartementet Ministry of Children, Equality and Social Inclusion

Tlf. 22 24 21 78

Mobil. 40 48 28 25

P.O. boks 8036 Dep, 0030 Oslo

-----Opprinnelig melding-----

Fra: Saksbehandler / SLA / BLD
Sendt: 10. november 2011 13:44
Til: Ovesen Inge
Emne: VS: Søknad feministisk selvforsvar fra Sosialistisk Ungdom

Det har vel lite å si for vår anbefaling.

Saksbehandler / SLA / BLD

-----Opprinnelig melding-----

Fra: Ebba Boye [<mailto:eaboye@gmail.com>]
Sendt: 10. november 2011 13:40
Til: Saksbehandler / SLA / BLD
Emne: Re: Søknad feministisk selvforsvar fra Sosialistisk Ungdom

Supert!

Jeg kan også informere om at organisasjonen Jenteforsvaret nå er registrert i Brønnøysundregisteret, slik at pengene ikke går til SU, men til en egen organisasjon der instruktører i feministisk selvforsvar fra hele landet sitter i styret.

Vennlig hilsen

Ebba Boye
Nestleder i Sosialistisk Ungdom
901 44 308
www.su.no

2011/11/4 Saksbehandler / SLA / BLD

> Hei,
> Takk for søknaden!
>
> Vi regner med å gi dere svar i slutten av neste uke.
>

> Mvh
>
>
>

Saksbehandler / SLA / BLD

> Samlivs- og likestillingsavdelingen
> Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
>
>
>
>
>
> -----Opprinnelig melding-----
> Fra: Ebba Boye [mailto:eaboye@gmail.com]
> Sendt: 3. november 2011 10:14
> Til:

Saksbehandler / SLA / BLD

> Emne: Re: Søknad feministisk selvforsvar fra Sosialistisk Ungdom
>
> Heil!
>
> Har prøvd å ringe deg et par ganger denne uka for å finne ut av
> hvordan det går med søknaden vår? Når tror du at vi få svar?
>
> Ta gjerne kontakt dersom dere har spørsmål.
>
> Vennlig hilsen
>
> Ebba Boye
> Nestleder i Sosialistisk Ungdom
> 901 44 308
> www.su.no
>
>
>
> 2011/10/11 Ebba Boye <eaboye@gmail.com>:
>> Heil!
>>
>> Her er søknaden fra Sosialistisk Ungdom om midler til feministisk
>> selvforsvar. Gi gjerne beskjed dersom dere ønsker at vi gjør endringer
>> på søknaden.
>>
>> Som nevnt har vi en egen selvforsvarsorganisasjon, Jenteforsvaret, men
>> da den enda ikke har blitt registrert hos Brønnøysund søker vi som en
>> undergruppe av Sosialistisk Ungdom.
>>
>> Vennlig hilsen
>>
>> Ebba Boye
>> 901 44 308
>>
>>
>

Postmottak BLD

Fra: Ovesen Inge

Sendt: 11. november 2011 07:50

Til: Saksbehandler SLA / BLD

Kopi: Saksbehandler SLA / BLD

Emne: SV: selvforsvarskurs for jenter

Takk for godt innspill.

Fint om [redacted] vurderer om det er muligheter i tilskuddsbrevet til mottakere av prosjektmidlene å be om at innhold og materiale som skal utvikles/prøves ut også tar høyde for at jenter og gutter i videregående skole har ulike forutsetninger men mange av de samme behovene.

Med vennlig hilsen/ Sincerely yours

Inge Ovesen

Avdelingsdirektør i Samlivs- og likestillingsavdelingen

Deputy Director General, Department of Family Affairs and Equality

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet

Ministry of Children, Equality and Social Inclusion

Tlf. 22 24 21 78

Mobil. 40 48 28 25

P.O. boks 8036 Dep, 0030 Oslo

Fra: Saksbehandler / SLA / BLD

Sendt: 10. november 2011 14:38

Til: Ovesen Inge

Emne: selvforsvarskurs for jenter

Hei,

Jeg begynte å tenke litt på selvforsvarskurset som [redacted] jobber med (sak 201101699). Dette er jo et kurs i grensesetting (bl.a. i forhold til seksuell trakassering) som retter seg mot jenter og gutter i videregående skole. Jeg begynte å lure på om vi ikke bør påse at et slikt tiltak, i hvert fall dersom det utvides etter prosjektperioden, bør omfatte alle gutter og jenter i vgs. Dvs. at det bør lages tilpassa opplegg for spesialklasser (utviklingshemmede), universelt utforma materiell og kanskje det er behov for å adressere særlige spørsmål relatert til etnisk tilhørighet og LHBT?

Jeg ser at det er litt sent å komme med dette nå, men det er kanskje noe å ta med seg videre. Synes at det er litt galt hvis slike nyttige prosjekter bare kommer majoriteten til gode....

Vennlig hilsen

Saksbehandler / SLA / BLD

Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet

Postboks 8036 Dep

0030 Oslo

[redacted]

SMS fra Kirsti Bergstø til Audun Lysbakken, sendt 31/10/2011 kl. 12:52

Sjekker hvor saken står, trur midlene blir delt på Sør-Trøndelag og SU. Begge var seint ute. Bør absolutt være med i pakka. Begravelsen i Bodø blir forresten på fredag.

SMS fra Audun Lysbakken til Kirsti Bergstø, sendt 31.10.2011 kl 12:16

Hva skjer med pengene vi har bevilget til feministisk selvforsvar? Foregår det noe vi kunne lage media på?

SMS fra Ebba Boye til Kirsti Bergstø, sendt 21.09.2011 kl. 15:35

Hei Kirsti! Jeg har veldig lyst å snakke litt med deg om SUs søknad om selvforsvar i skolen. Må innrømme at jeg trodde det var ordnet for lenge siden, men ser nå at det haster med å ta litt grep om søknaden. Supert om du kan ringe meg når du har mulighet. Klem fra Ebba

Postmottak BLD

Fra: Ovesen Inge
Sendt: 19. september 2011 16:24
Til: Hole Arni
Emne: SV: 201101699- Kurs om grensesetting for jenter og gutter i den videregående skolen

ok

Med vennlig hilsen/ Sincerely yours

Inge Ovesen

Avdelingsdirektør i Samlivs- og likestillingsavdelingen
Deputy Director General, Department of Family Affairs and Equality
Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
Ministry of Children, Equality and Social Inclusion

Tlf. 22 24 21 78
Mobil. 40 48 28 25
P.O. boks 8036 Dep, 0030 Oslo

Fra: Hole Arni
Sendt: 19. september 2011 15:21
Til: Ovesen Inge
Emne: SV: 201101699- Kurs om grensesetting for jenter og gutter i den videregående skolen

og j snakket litt om dette i forb m dok.til Kib om Hpl. dere
må utfordre Kib i morra. A
Sendt fra min HTC

Fra: Ovesen Inge <Inge.Ovesen@bld.dep.no>
Sendt: 19. september 2011 13:32
Til: Hole Arni <Arni.Hole@bld.dep.no>
Emne: VS: 201101699- Kurs om grensesetting for jenter og gutter i den videregående skolen

Dette er en sak som bør purres i stab!

Med vennlig hilsen/ Sincerely yours

Inge Ovesen

Avdelingsdirektør i Samlivs- og likestillingsavdelingen
Deputy Director General, Department of Family Affairs and Equality
Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet
Ministry of Children, Equality and Social Inclusion

Tlf. 22 24 21 78
Mobil. 40 48 28 25
P.O. boks 8036 Dep, 0030 Oslo

Fra: Saksbehandler / SLA / BLD
Sendt: 19. september 2011 12:03
Til: Ovesen Inge
Emne: 201101699- Kurs om grensesetting for jenter og gutter i den videregående skolen

Hei Inge,

Jeg viser til kurs i grensesetting (selvforsvarskurs). Se vedlagte utkast til dokumenter som statssekretæren har fått til gjennomlesning for ca 3 uker siden. Siden har jeg ikke hørt noe fra henne. Slik jeg forsto henne

ønsket hun ikke at dette skal gå ut på anbud. Det er reservert kr 500 000 til prosjektet i år. Hvis vi skal få til noe i år, så bør vel avklaring komme raskt.

Mvh.

Saksbehandler / SLA / BLD

Se vedlagte saksdokumenter:

Elfiler i - Kurs om grensesetting for jenter og gutter i den videregående skolen :

- Kurs om grensesetting for jenter og gutter i den videregående skolen
- Oppdrag grensesetting 25 08 2011



**DET KONGELIGE BARNE-, LIKESTILLINGS-
OG INKLUDERINGSDEPARTEMENT**

Kunnskapsdepartementet
Postboks 8119 Dep
0032 OSLO

Unntatt offentlighet iht.
Offl. § 15, 1. ledd

Deres ref

Vår ref
201101699-/[REDACTED]

Dato
29.08.2011

Kurs om grensesetting for jenter og gutter i den videregående skolen

Vi viser til Prop. 1S (2010-2011) BLD hvor det signaliseres at "Det skal etablerast eit prosjekt for å utvikle sjølvforsvarskurs for jenter og tilby dette for vidaregåande skole. Målet med kursa skal vere å lære jenter korleis dei kan reagere på og setje grenser mot ulike typar diskriminering, mellom anna mot usynleggjering, latterleggjering og seksuell trakassering."

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet har utarbeidet forslag til utlysningstekst for oppdraget. Utkastet følger vedlagt. Vi ber om Kunnskapsdepartementets merknader til utkastet. Av hensyn til den videre saksgang tillater vi oss å be om et snarlig svar. Vi ber om svar innen 09.09.2011.

Med hilsen

Inge Ovesen (e.f.)

Saksbehandler / SLA / BLD

Vedlegg 1

Postadresse	Kontoradresse	Telefon	Samlivs- og likestillingsavdelingen	Saksbehandler
Postboks 8036 Dep 0030 Oslo	Akersgt. 59	22 24 90 90 Org no. 972 417 793	Telefaks 22 24 27 18	[REDACTED]

Oppdrag

Selvforsvarskurs i den videregående skolen

Om oppdragsgiver

Oppdragsgiver er Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet i samarbeid med Kunnskapsdepartementet. BLD koordinerer kjønnslikestillingspolitikken, og samarbeider i den forbindelse med en rekke fagdepartementer.

Om oppdraget

Mange unge jenter bærer i seg en redsel, og føler usikkerhet for menns aggressivitet i det offentlige rom. I Norge er myndighetene i startfasen når det gjelder selvforsvarskurs og grensesetting for yngre kvinner. I årets statsbudsjett er det signalisert at det skal etableres et prosjekt for å utvikle selvforsvarskurs for jenter. Kurset skal tilbys for den videregående skolen.

Målet med kursene er å lære jenter hvordan de kan reagere på og sette grenser mot ulike typer diskriminering, som for eksempel usynliggjøring, latterliggjøring og seksuell trakassering.

Vi ser for oss et kursopplegg som innbefatter kurs for instruktører og separate kurs for jenter og gutter. Kursene skal ha fokus på grensesetting mot ulike former for diskriminerende situasjoner og handlinger. Kursene skal gjøre gutter og jenter mer bevisste på verdien av likestilling, likeverd og gjensidig respekt.

Kursene for jentene skal være todelt. En del av kurset skal fokusere på mentale/psykiske aspekter, for eksempel gjennom samtalegrupper. Den andre delen skal ta for seg fysiske selvforsvarsteknikker. Kursopplegget for guttene skal fokusere på mentale/psykiske aspekter.

Kursopplegget som spesifisert ovenfor skal gjennomføres i 2 landkommuner og 2 bykommuner som har videregående skole.

Aktuelle fagmiljø inviteres til innenfor en ramme på kr 500 000 inkl. moms å komme med tilbud på kursopplegg for instruktørkurs, kurs for jenter og kurs for gutter etter de retningslinjer som er spesifisert ovenfor. Tilbyder foreslår aktuelle samarbeidskommuner. Tilbyder lager plan for gjennomføring av kursene.

Det kan være aktuelt med flere kurs basert på de erfaringer som en høster fra dette opplegget.

Tilbud leveres BLD innen 01.11.2011.

Postmottak BLD

Fra: Saksbehandler / SLA / BLD
Sendt: 30. mars 2011 14:10
Til: Saksbehandler / SLA / BLD
Emne: Selvforsvar

Liv Tone Ruud i sosialistisk ungdom ringte meg nettopp. Hun ønsket å vite hvordan det ligger an med saken. Kunne du ringt henne på [REDACTED]?

Jeg hadde møte med henne før jul for å få info om prosjektet som SU gjennomfører.

Til din orientering ser formuleringen i handlingsplanen kjønnslik ut per i dag:

- Kurs om grensesetting: Utvikling av kurs om grensesetting, kjønn, kropp og seksualitet for jenter og gutter i videregående skole. (BLD i samarbeid med KD).

Vi tenker at vi muligens kan sette av noen midler også til neste år, men det er ikke avgjort enda.

Saksbehandler / SLA / BLD

Postmottak BLD

Fra: Saksbehandler / SLA / BLD
Sendt: 9. februar 2011 14:25
Til: Saksbehandler / SLA / BLD
Emne: VS: Selvforsvarskurs i skolen
Vedlegg: 710333_jam_rapport om självförtroende.pdf

Her er den svenske rapporten.

Og her ligger mappen om dette:

F:\SLA\Lag7\Kjønnslikestilling\Selvforsvarskurs 2011

Kommer inn til deg med utskrifter jeg har fra svenske nettsider. Ikke sikkert du får bruk for alt...

Saksbehandler / SLA / BLD

Fra: Departementssekreterare / Utbildningsdepartementet / Sverige
Sendt: 15. oktober 2010 17:36
Til: Saksbehandler / SLA / BLD
Kopi: [redacted]
Emne: Vb: Selvforsvarskurs i skolen

Hej Saksbehandler / SLA / BLD

Jag har fått frågan om självforsvarskursen och vill börja med att be om ursäkt för ett sent svar.

År 2002 avsattes fem miljoner kronor för insatser att stärka flickors självförtroende. I denna satsning ingick bl.a. möjlighet till självforsvarsträning. I budgetpropositionen för 2002 avsattes 5 miljoner kronor för insatser att stärka flickors självförtroende och ge möjlighet till bland annat självforsvarsträning. Ett av kriterierna för att få medel var att kommunen hade anmält en person till utbildningen för genuspedagoger. Skolverket fick uppdraget i regelringsbrevet 2002. Överenskommelse slöts sedan med värdegrundscentrum i Göteborg och Umeå om att fördela medel för olika insatser.

Sammanlagt tilldelades 49 projekt medel. Exempel på projekt var kvinnor och män i media, språkbruk, stärka flickors självförtroende. m.m. En utvärderingsrapport (*Insatser för att stärka flickors självförtroende - rapport om jämställdhetsprojekt i skolan*) från Göteborgs universitet visade att de projekt som i högst grad bidragit till att påverka och förändra skolans vardag var de som tog ett helhetsgrepp om både flickor och pojkars självförtroende samtidigt som man ökade lärarnas medvetenhet och elevers delaktighet. Bifogar rapporten i sin helhet.

I ett svar till riksdag 2005 svarade dåvarande utbildningsminister Ibrahim Baylan att:
Självforsvarsträning är inte främst en uppgift för skolan. Däremot ska skolan bidra till ett ökat självförtroende hos både flickor och pojkar samt att stödja kunskap och insikt om genussystemets konsekvenser hos både elever och de vuxna i skolan. En annan väg är att lyfta fram vilka strukturer som finns i skolan och i samhället som möjliggör fördelningen
av makt och inflytande samt att bedriva ett aktivt jämställdhetsarbete riktat även mot pojkar och män.

Vänliga hälsningar

Departementssekreterare / Utbildningsdepartementet / Sverige

[redacted]
Departementssekreterare
Utbildningsdepartementet
Skolenheten

S-103 33 Stockholm

----- Vidarebefordrat av [REDACTED] EDUCATION/MINISTRY 2010-10-15 17:04 -----

----- Vidarebefordrat av [REDACTED] /INTEGRATION/MINISTRY 2010-09-29 12:55 -----

Från: Saksbehandler / SLA / BLD

Till: Saksbehandler / Integrations- och jämställdhetsdepartementet / Sverige

Datum: 2010-09-29 10:00

Ärende: Selvforsvarskurs i skolen

Heil!

Jeg fikk din kontaktinformasjon fra min leder Inge Ovesen.

Den norske regjering skal sette av noen midler i 2011 til selvforsvarskurs i skolen. Jeg vet at den siste sosialdemokratiske regjeringen i Sverige avsatte 5 millioner til dette. Jeg skulle gjerne hatt informasjon om dette. Har du kjennskap til det eller kan du sette meg i kontakt med rette vedkommende?

Jeg håper på raskt svar!

Tusen takk!

Vennlig hilsen

Saksbehandler / SLA / BLD

Samlivs- og likestillingsavdelingen
Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet

För miljöns skull – skriv inte ut detta meddelande i onödan



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Insatser för att stärka flickors självförtroende

Rapport jämställdhetsprojekt i skolan

Anna-Karin Olsson
Centrum för värdegrundsstudier

Göteborgs universitet
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Box 100
405 30 Göteborg

Författare: Anna-Karin Olsson
Grafisk form: Carina Ovesson
Tryck: Vasastadens Bokbinderi, Göteborg 2003

Innehållsförteckning

Inledning och disposition	5
Bakgrund	6
Kriterier vid fördelning	6
Projekt som beviljades medel	7
Rapportens syfte, genomförande och metod	8
Teoretiska nedslag som inspirerat till problematisering och fördjupning	9
Organisaton, struktur och spridning	13
Eldsälarnas och arbetslagens projekt	13
Hela skolans angelägenhet	15
Hela förvaltningens angelägenhet	17
Konsulter och modeller	18
Mål, metoder och resultat	21
Elevaktiviteter – Grupparrangemang	22
Bara flickorna...	22
...eller både och?	24
Aktiviteter – av elever och för elever.	26
Lärarna då?	29
Diskussion och jämförelse - uppdrag kontra projekt	33
Noter	41
Litteraturlista	43
Bilaga - Översikt projekt/fördelade medel	45

I mars 2003 tilldelade Centrum för Värdegrundsstudier (Cevs) vid Göteborgs universitet, på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling (dåvarande Skolverket), tjugo olika skolprojekt medel för *insatser för att stärka flickors självförtroende*. Föreliggande rapport syftar till att ge en samlad bild av hur organisationen för planering och genomförande av dessa insatser kommit att se ut, vilka målsättningar som styrtt uppläggget och vilka metoder man valt för implementering. Ambitionen är att försöka urskilja de resultat och effekter projekten väntas ge och väga dessa mot satsningens samlade syfte utifrån det uppdrag Skolverket gav Cevs. I analysen kommer projektens problem och svårigheter likväl som motsägelser och inslag av kontraproduktivitet i dess innehåll att beredas plats. Detta för att ge en fingervisning om behovet av framtida insatser på de aktuella skolorna, men också för att problematisera själva uppdraget *insatser för att stärka flickors självförtroende* som sådant.

Rapportens inledande del innehåller ett förtydligande av uppdraget, samt en kortfattad beskrivning av de projekt som tilldelades medel och vilka kriterier som avgjorde fördelningen. Därefter följer de frågeställningar som varit centrala både i vår uppföljning av projekten och i tillkomsten av rapporten. Till denna del hör också en beskrivning av rapportens underlag och metod. Avslutningsvis följer också en presentation av den både teoretiskt och praktiskt orienterade litteratur som hjälpt till med att fördjupa diskussionen kring uppdraget och projektens utfall.

I rapportens andra del följer en diskussion kring projektens organisation, förankring, varaktighet och spridning. Därefter följer en analys av de vägar skolorna och kommunerna tagit för att uppnå projektbeskrivningarnas ursprungliga målsättningar. I en sammanfattande diskussion ställs hela uppdraget *insatser för att stärka flickors självförtroende* mot de lokala projektens syfte, upplägg och genomförande för genomlysning, jämförelse och granskning.

Bakgrund

I regeringens regleringsbrev till Skolverket för år 2002 återfinns följande direktiv: *"Högst 5 000 000 kronor skall också användas för insatser för att stärka flickors självförtroende och bl. a. ge möjlighet till självförsvarsträning. Arbetet bör främst inriktas på att motverka kränkande behandling."* Värdegrundscentrum vid Umeå universitet och Cevs vid Göteborgs universitet antog uppdraget att ansvara för fördelningen på lokal nivå. De avsatta fem miljonerna delades således mellan dessa två centra. Cevs vid Göteborgs universitet fick genom uppdelningen följande län att fördela medlen i: Östergötland, Jönköping, Kronoberg, Kalmar, Gotland, Blekinge, Skåne, Halland, Västra Götaland och Värmland.

I överenskommelsen med Skolverket finns vidare riktlinjer för fördelningen av medlen formulerade. Dessa understryker vikten av att elevernas egna frågor och erfarenheter bildar utgångspunkt för insatserna. I fokus för projekten bör diskussioner om identitet, relationer och makt snarare än biologi vara. Avsikten bör vara inriktad på att: *" / ... / stärka flickors självförtroende och självbild, förmågan att göra egna val och ställningstaganden och uttrycka dessa, utveckla en positiv syn på sexualitet och samlevnad, ökad kunskap och förståelse för demokratiska rättigheter och skyldigheter, stimulera till samtal om flickors identitet och självbild i ett interkulturellt perspektiv, stimulera till dialog och förståelse mellan pojkar och flickor etc."* I uppdraget finns utbildning av instruktörer i självförsvar och självförsvarsträning för flickor nämnt som exempel på vad medlen kan användas till. Denna typ av insats ska vidare, enligt Skolverket, skapa utrymme för flickor att tillsammans med andra flickor samtala om sina erfarenheter.

Parallellt med fördelning av medel för att stärka flickors självförtroende har Cevs i Göteborg och Värdegrundscentrum i Umeå haft i uppdrag att utbilda kommunala resurspersoner i jämställdhet och genusvetenskap. Kursen *Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap* om tio poäng syftar till att främja jämställdheten inom skolorganisation och pedagogisk praktik genom att ge både teoretiska och praktiska redskap för förändrings- och utvecklingsarbete. De kommuner som valde att söka medel för att stärka flickors självförtroende, skulle som ett kriterium för att komma ifråga vid fördelningen, också ha anmält en lärare till utbildningen av kommunala resurspersoner i jämställdhet. Medan utlysning och fördelningen av medel endast skedde vid ett tillfälle, arrangeras dock utbildningen under fyra terminer. De två uppdragen har, trots skillnad i syfte och upplägg, i många avseenden kommit att följas åt.

Kriterier vid fördelning

Vid fördelningen av medel för insatser för att stärka flickors självförtroende vägledde i första hand de riktlinjer som finns angivna i överenskommelsen och som återges ovan. Insatser som direkt riktat sig till eleverna prioriterades i enlighet med Skolverkets direktiv. Dock har kompetensutveckling för skolans personal i viss

mån räknats som sådan, förutsatt att det i projektet har funnits en tydlig koppling till på vilket sätt utbildningen förväntas gagna eleverna och förändra deras situation i positiv riktning. Vidare prioriterades de projekt som uppvisade god förankring dels på den egna skolan, dels i kommunen i stort. Ett gott fäste på skola och i förvaltning antas gynna ett långsiktigt förhållningssätt i planering och genomförande, samt främja spridning av erfarenheter till andra enheter.

Cevs valde att ytterligare fastställa några kriterier inför fördelningen av projektmedlen. I dessa bestämdes att medel utgår med maximalt 100 000 per projekt, vilket innebar att en kommun kunde tilldelas ett sammanlagt högre belopp för två eller flera olika projekt. I de fall flera projekt i samma kommun beviljades medel skedde detta med motiveringen att de planerade insatserna var förgreningar av samma projekt och kompletterade varandra i upplägg och målgrupp. Dock eftersträvades regional spridning i fördelningen av medel. Vidare har endast de kommuner som anmält deltagare till utbildningen i *värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap* kommit i fråga vid fördelning. Detta med motiveringen att de kunskaper kursen förväntas ge, både ska fördjupa och problematisera det jämställdhetsarbete som bedrivits i kommunen. Slutligen valde Cevs att inte prioritera de projekt som även utan medel från Skolverket skulle genomföras inom ramen för skolans ordinarie budget. Istället gav man de insatser förtur som utgjorde ett tillägg till programmet och som därmed ökade omfattningen på satsningen på jämställdhet.

Projekt som beviljades medel

Sammanlagt inkom trettio ansökningar om projektmedel till Cevs. Av dessa beviljades tjugo projekt medel. Dock kan det angivna antalet projekt i viss mån vara missvisande, då en samlad skol- eller gymnasieförvaltning i en del fall stod bakom ansökan (se bilaga). I dessa projektbeskrivningar planerades inte insatser för endast en skola, utan ansatsen var övergripande och syftade till att ta ett samlat grepp om verksamhetens jämställdhetsarbete. Dessa förändringsarbeten har, efter det att den första fasen av kompetensutveckling för lärare klarats av, utkristalliserat sig i olika lokala insatser för samtliga eller en del av kommunens elever.

Kommunernas och skolornas insatser har överlag samma målsättning – att skapa en mer jämställd atmosfär i skolan – men skiljer sig givetvis åt i tillvägagångssätt. Projekten kan därför enkelt delas in i tre huvudgrupper. I den första gruppen finns de projekt som helt och fullt har elevfokus. De beviljade medlen kommer eleverna, främst flickorna, direkt till gagn genom olika arrangemang eller aktiviteter på skolan. I denna kategori finns de skolor som arrangerar samtalsgrupper, självförsvarsträning, föreläsarbesök, teaterbesök, studiebesök eller anordnar särskilda tema- och praoveckor med fokus på genus och jämställdhet. Projektledarna har siktet inställt på att så direkt som möjligt medvetandegöra, engagera och stärka eleverna och därigenom förändra skolans klimat i den aktuella frågan. Det är i

de flesta fall en ensam skola, ett lärarlag eller till och med en elevgrupp som står bakom ansökan till dessa projekt.

I den andra gruppen finns de projekt som sätter fokus på att medvetandegöra lärarna om hur den egna könsnormen påverkar undervisningen och påverkar synen på elevens förmåga och möjlighet. Kompetensutvecklingen, som till sin utformning varierar, syftar till att framgent hjälpa lärare att bryta dessa negativa mönster och skapa ett klimat som tillåter elever att välja studieinriktning, yrke, liv och sätt att vara oberoende av kön – helt i enlighet med de nationella läroplanernas direktiv. I denna kategori är det vanligtvis en skola eller ett rektorsområde som sökt medel, genomför projektet och avslutningsvis ensam beslutar om eller hur det påbörjade förändringsarbetet ska fortsätta.

Den tredje gruppen utgör en kombination av tidigare nämnda projekt. Initialt består projektet av kompetensutveckling för lärare av det slag som beskrivs ovan. De metoder och verktyg som lärarna tillägnat sig tar sig sedan konkreta uttryck i efterföljande aktiviteter och arrangemang för eleverna. Den andra delen av projektet blir i förlängningen därmed en utvärdering eller ett test på om den inledande utbildningsinsatsen medförde någon för eleverna märkbar förändring i lärarnas attityd och förhållningssätt. Bakom ansökningarna till denna tredje kategori av projekt står oftast hela skol- eller gymnasieförvaltningen. Det är i de flesta fall förvaltningen som planerar de utbildningsinsatser som kommer kollegierna till del, medan lärarna därefter lokalt drar upp linjerna för hur eleverna ska aktiveras av utvecklingsarbetet.

Om man ställer de olika kategorierna av projekt i förhållande till fördelningskriteriet om långsiktighet i planering och tillvaratagande av de erfarenheter insatserna ger, är det projekten med kombinerade lärar- och elevinsatser som omfattar den längsta tidsperioden och uppvisar störst stringens i planering av fortsättning efter det att medlen tagit slut. De projekt som enkom riktar in sig på eleverna, har en kortare planering och verkar, med några få undantag, avslutas eller omstöpas i annan form efter det att projektmedlen tagit slut. De projekt som sätter stråkastarljuset på lärarna befinner sig i tidsomfattning mitt emellan elevprojekten och den sistnämnda kombinerade kategorin. Vidareutveckling och fördjupning av insatserna är inte alltid en given del i planeringen. Dock bör dessa projekt i högre grad än de elevorienterade lämna spår, då de lärare som deltagit i utbildningen generellt vistas längre på skolan än eleverna.

Rapportens syfte, genomförande och metod

De projekt som i mars 2003 tilldelades medel för att stärka flickors självförtroende har i många fall bara påbörjat sitt arbete. Vid rapportens författande har de flesta projekt kommit halvvägs genom sin plan, medan ett fåtal ännu inte påbörjat de insatser som nämndes i projektbeskrivningen. Förskjutningar i tidsplanen har ofta sin förklaring i uppdragets koppling till utbildningen av kommunala resursperso-

ner i jämställdhet. Skolan eller förvaltningen har valt att låta projektledaren först delta i *värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap*. Detta för att han eller hon därefter med en fördjupad kunskap ska påbörja och handleda ett mer varaktigt förändringsarbete.

Förseningen till trots, syftar rapporten till att till ge en sammanfattande analys och göra ett försök till bedömning av de resultat och effekter man kan skymta av insatserna. Avsikten är också att i granskningen problematisera uppdraget *insatser för att stärka flickors självförtroende* i förhållande till de projekt kommuner, skolor, arbetslag och elever nu omsätter i verklighet. Syftet är inte att redovisa varje projekt för sig, utan snarare att göra nedslag i faktorer som organisation, förankring, uppbackning, legitimitet, kunskap och metoder, vilka visat sig styra insatsernas utfall. Dessa faktorer förväntas indirekt svara på frågorna om vilka spår *insatser för att stärka flickors självförtroende* kommer att lämna i det vardagliga skolarbetet och på vilka sätt den enskilde eleven blivit och blir berörd av projekten. I redovisningen av de förutsättningar och betingelser som styr projekten kommer därmed de olika kategorierna av insatser med automatik att ställas både mot varandra och mot direktiven i uppdraget för ytterligare kritisk granskning. Ambitionen är att härigenom kunna antyda framtida behov inom området.

Underlaget för rapporten består till en del av kommunernas och skolornas redovisningar av vilka insatser man både har genomfört och planerar att genomföra, samt vilket resultat detta antingen redan gett eller förhoppningsvis kommer att ge. I denna inrapportering har även en kalkyl över hur medlen bundits upp ingått. Ett centralt komplement till denna delredovisning utgör dock rapportförfattarens besök i verksamheten. Besöken har gett en djupare inblick i både organisation och premisser för genomförandet. Vidare har samtal med förvaltning, rektorer, lärare och elever gett en mångfacetterad bild av vilka vägar man tar för att uppnå projektens lokala mål. Att i så stor utsträckning som möjligt möta projektets olika aktörer från initiativtagande till utvärdering har utgjort ett viktigt syfte med besöken. Kontakten med de berörda eleverna har givetvis varit avgörande för att göra bilden av projektens arbete tillförlitligt och fullödigt. Dessa samtal och diskussioner har gett möjlighet till fördjupad analys av vilka konkreta uttryck arbetet med att stärka flickors självförtroende tagit.

Teoretiska nedslag som inspirerat till problematisering och fördjupning

I arbetet med uppföljningen av de tjugo projekt som beviljades medel under rubriken *insatser för att stärka flickors självförtroende* har problematisering och fördjupning av diskussion och analys skett med hjälp av litteratur som på olika sätt sluter an till skolutveckling, könsmönster och genussystem. Ambitionen är ingalunda att på ett heltäckande sätt väva in aktuell forskning om genus och utvecklingsprojekt i den svenska skolan, snarare ett försök att via olika nedslag lyfta fram det som

befunnits relevant och belysande för analysen av projekten. Skolverkets riktlinjer för uppdraget har tillsammans med de realiserade projekten utgjort vägvisare för orientering bland den litteratur som finns tillgänglig på området. Den litteratur som refereras nedan utgör därför en blandning av rapporter, kunskapsöversikter, samt pedagogisk och genusvetenskaplig litteratur och artiklar.

I *Kön och kunskap* ger Gaby Weiner och Britt-Marie Berge en översikt över läroplan, skolpolitik och pedagogik ur ett genusperspektiv. Boken fungerade, i arbetet med uppföljningen av projekten, som en introduktion till området och en allmän orientering i arbetets startfas.

Elisabeth Öhrn redovisar i *Könsmönster i förändring* de skillnader hon noterat i 1990-talets svenska och nordiska forskning gällande pojkars och flickors agerande och villkor i ungdomsskolan, i förhållande till tidigare studiers resultat. Öhrn tar bland annat upp vikten av att den unga generationen själv formulerar vilka jämställdhetsfrågor som är aktuella för dem. Om eleverna inte är en del av denna process, riskerar området att i deras ögon förlora betydelse och damma igen. Öhrn tar också upp vad forskningen säger om olika försök med undervisning av pojkar och flickor i skilda grupper. Ytterligare fördjupning inom detta område ger Britt-Marie Berges rapport *Jämställdhetspedagogik på Storsjöskolan i Holmsund – ett aktionsforskningsprojekt* och ”Styra eller styras” ur antologin *Makt & kön*, liksom Skolverkets utvärdering av jämställdhetsprojekt inom JÄMSAMs nätverk samt Inga Wernerssons ”Undervisning för flickor – undervisning för pojkar ...eller... undervisning för flickor och pojkar?”. Texterna diskuterar i viss mån de vinster könssegregerade grupper kan ge både flickor och pojkar, samtidigt som de pekar på den problematik metoden rymmer och varnar för det konserverande resultat arbetet kan ge. Uppdraget att fördela medel för att stärka flickors självförtroende sätter strålkastarljuset på en grupp elever, och har därför i många fall lett till gruppverksamhet som skiljer pojkar och flickor åt. Nämnade utvärderingar och rapporter har därför tjänat som ett fördjupande jämförelsematerial för uppföljningen av just dessa projekt.

Kajsa Svaleryd har god erfarenhet av att initiera, strukturera och handleda genuspedagogiskt arbete i för-, grund-, och gymnasieskola. I *Genuspedagogik*, som utkom 2003, har Svaleryd samlat sina tankar kring hur skolan och dess aktörer genom ett medvetet arbete kan ge eleverna förutsättningar att gå utanför traditionella mönster och upptäcka nya möjligheter i livet. Svaleryd visar hur jämställdhetsarbetet i skolan alltid måste börja med både lärarens individuella och kollegiets kollektiva inventering av de föreställningar om manligt och kvinnligt som styr både undervisningen och synen på eleverna. Först när denna självvrannsakan är avklarad kan en verklig och bestående förändring av skolklimat, undervisning och elevernas villkor ske. Jämställdhet är, understryker författaren, både ett kunskapsområde och en pedagogisk utmaning.

När inget facit finns – om skolutveckling i en decentraliserad skola har varit behjälplig i samtal och diskussioner kring organisationen av de aktuella projekten. I rapporten

diskuterar Ingrid Carlgren och Berit Hörnqvist vilka förutsättningar och betingelser som påverkar utfallet av utvecklingsprojekt och förändringsarbete i dagens skola. Rapporten belyser vilken roll rektor respektive lärare spelar för projektens genomförande och tar upp de stötestenar som, enligt deras erfarenhet, ofta tenderar att påverka implementering och uppföljning.

Yvonne Hirdman presenterade i slutet av 1980-talet sin teori om genussystemet. Systemet kan förstås som en ordningsstruktur av kön som hålls uppe av två bärande bjälkar. Den första bjälken består av isärhållandet av könen och dess könsspråkade handlingar och värderingar. Den andra utgörs av mannen som norm för det normala. Grunden för systemet är enligt Hirdman ett osynligt genuskontrakt, vilket styr hur män och kvinnor agerar mot varandra samt deras föreställningar om vad som är manligt och kvinnligt. Kontrakten skiftar över tid och ser olika ut i olika sammanhang, men bildar lika fullt en ordningsstruktur. I *Genus – om det stabila föränderliga former*, som utkom 2001, fortsätter Hirdman att analysera de olika genuskontrakt som hon menar präglat Sverige under de senaste tvåhundra åren. Av större intresse för föreliggande rapport är dock bokens första del: *Att göra genus*. Här tränger Hirdman in i den kulturella konstruktionen av manligt och kvinnligt. Djupdykningen visar vilka ideal och stereotyper som både i det förflutna och i nutiden styr vår bild av vad som räknas som kvinnligt respektive manligt. De skolprojekt som i sin målbeskrivning syftar till att bryta med dessa bilder och mönster är intressanta att diskutera utifrån Hirdmans stereotyper. Att projektledarna och skolledningen i sanning lyckas göra sig kvitt dessa föreställningar är en förutsättning för måluppfyllelse av främst styrdokumentet, men också för uppdraget att stärka flickors självförtroende.

Artikeln ”Thin Ice ‘Stereotype Threat’ and Black College Students” av Claude M. Steele ger ytterligare en dimension till diskussionen av Hirdmans stereotyper.¹ Steeles text utgår ifrån svarta universitetsstudenter i USA. Han problematiserar risken med att med sätta fokus på vad statistiken säger om misslyckande, låga betyg och studieavbrott för gruppen. De inom gruppen som talar emot siffrorna får, trots detta, omgivningens negativa förväntningar projicerade på sig, vilket därmed hotar att styra både självbild och uppfattning om vilka möjligheter livet rymmer. Steele kallar detta för det stereotypa hotet, vilket drabbar alla grupper - också kvinnor. Hoten hotar att bli självuppfyllande profetior för dem som utsätts för dem, även om avsikten med att påtala svårigheter och fallgropar ursprungligen kan ha varit ett försök till det motsatta. Tankegången om det stereotypa hotet kan överföras på uppdraget att fördela medel för att stärka just flickors självförtroende. Viljan att stärka en eftersatt grupp kan, den goda ansatsen till trots, stjälpa snarare än hjälpa.

Eldsjälnarnas och arbetslagens projekt

De projekt som tidigare i rapporten presenterades som kategorin med stark och omedelbar elevorientering, har också den mest lokala prägnen i organisationen av genomförandet. Det är vanligtvis en eller flera lärare, med vana av samarbete sedan tidigare projekt, som sätter igång och underhåller projektens aktiviteter. Carlgren och Hörnquist beskriver i *När inget facit finns* dessa lärare som eldsjälar, som tar initiativ, engagerar sig och stimulerar andra för den fråga eller område som de brinner för.²

Lärarna har genom eget intresse och engagemang uppmärksammat möjligheten att söka medel och har därefter tillsammans formulerat ansökan. Rektor eller skolledning finns oftast på ett eller annat sätt med i ansökan, antingen genom ett separat brev som förordar insatsen eller bara genom sin signatur. Skolledningens medverkan är i dessa projekt till största del en papperskonstruktion. Projekten är eldsjälnarnas verk och börjar och slutar med deras vision av en mer jämställd skola. Det är gruppen som dragit in pengarna och de har därför ledningens mandat att fullfölja arbetet utifrån de ursprungliga intentionerna. Under genomförandet av projektet tar rektor och skolledning ofta i mycket liten utsträckning del av arbetet och insatserna. Projektgruppen har att spela med de pengar som projektansökan gav och har i bara några få fall löfte ekonomisk uppbackning i den händelse pengarna skulle ta slut innan projektiden gör det.

Skolledningens frånvarande roll påverkar alla aspekter av projektens villkor och utfall. För de lärare som slutit sig samman för att arbeta med elevernas självförtroende utifrån ett jämställdhetsperspektiv, ser exempelvis premisserna för att i arbetsschemat hitta möjlighet att mötas för planering olika ut. I de fall lärarna tillhör samma arbetslag är tid och plats på förhand given, även om planeringen blir ett tillägg till annat som ska avhandlas vid samma tillfälle. Konstellationen är dock ofta formad efter kriterier såsom lärarnas ämneskombination, intresse eller personlighet. Gruppen kan också förenas av att man tillsammans har en elevgrupp som lämpar sig för aktiviteterna. För dessa lärare

blir arbetet med projektet ett tillägg till övriga arbetsuppgifter. Planeringsmöten och dylikt får följaktligen läggas efter ordinarie arbetstid eller tryckas in mellan två andra programpunkter.

Det är i nästan samtliga fall eldsjälarnas ambition att projektaktiviteterna ska bli en fast del av skolans program. Tanken från lärarnas sida är att resultatet av de aktiviteter, insatser och förändringar som projektet under en eller två terminer möjliggjort, ska övertyga ledningen om att en liknande satsning från skolans sida under följande läsår ytterligare kommer att förstärka de positiva effekterna. I nuläget finns dock bara i några få fall konkreta planer på att följa upp arbetet, då med ett något omformat program som exkluderar de mest kostsamma arrangemangen. Frågan om fortsättningens vara eller inte vara, handlar till syvende och sist om en tidsbesparing för kollegiet. Projektens arbetsgrupper har lagt ner tid för att samla litteratur, sammanställa material till övriga lärare och öppnat kanalerna till de föreläsare, teatergrupper och studiebesök som kan vara relevanta i sammanhanget. Därför är projektledarna övertygade om att erfarenheterna från projekten kommer till användning under kommande läsår, om än i omstöpt eller reducerad form. Det är dock det arbete som i övrigt bedrivs på skolan i syfte att öka jämställdheten och motverka traditionella könsmonster, som avgör i vilken utsträckning argumenten om tidsbesparing går hem. Om det sedan många år pågår parallella satsningar på skolan med fokus på jämställdhet och om skolledningen legitimerat dessa och stött framväxten av dem, har de gamla projekten med största sannolikhet också högre status än de tillfälliga arrangemang medel för att stärka flickors självförtroende kan innebära. För eldsjälarna kan skolans redan fastlagda kurs på området då utgöra en bromskloss. Ledningen är nöjd med det arbete som redan utförs och är därför måttligt intresserad av att lägga ytterligare programpunkter till dagordningen. De nya förslagen och idéerna hamnar på undantag och allt riskerar att bli vid det gamla. Carlgren och Hörnquist menar att vissa utvecklingsprojekt uppgår till att bli en del av vardagsarbetet, medan andra fungerar som tomteblöss med en kort intensiv lyskraft. Båda varianterna behövs, men det finns en risk med att bara lägga till något nytt utan att förändra eller ta bort det gamla. Utvecklingsprojekt initierades utifrån de föreställningar och de normer som just då dominerar skolan och kollegiet. Nya insatser har en annan utgångspunkt och kan göra en del av det gamla inaktuell och överflödigt.³ Om inget av det gamla plockas bort, finns risken att insatserna dels konkurrerar om samma utrymme, dels verkar kontraproduktivt. Detta kan i synnerhet ske om det är olika lärargrupper som står bakom projekten.

Eldsjälarnas betydelse för utvecklings- och förändringsarbete är många gånger bärande i den decentraliserade skolan. Dessa lärare är ofta förutsättningen för att något ska hända på skolan. Det är dock samspelet med rektor som avgör om också andra lärare blir involverade i arbetet. Rektor kan ge legitimitet både inåt i personalgruppen och utåt mot förvaltningens övriga aktörer, mot samhället och föräldrarna.⁴ Men om intresset är ljumt och stödet sviktar, minskar projektets

chanser att överleva. Om projektet ska åstadkomma mer än en tillfällig förändring för skolans arbete, behövs rektor som problemlösare, resursrekryterare och uppmuntrare. Eldsjälarnas och arbetslagens projekt för att stärka jämställdhetsarbetet i skolan har i flera fall saknat detta stöd, varför arbetet många gånger tycks resultera i tillfälliga kursändringar av skolans arbete. När pengarna tar slut återgår arbetet till den vanliga lunken och i många fall försvinner strålkastarljuset från jämställdhet som ett prioriterat arbetsområde.

Hela skolans angelägenhet

Den andra och tredje kategorin projekt syftar primärt till att medvetandegöra lärarna om hur den egna könsnormen påverkar och styr undervisningen. Eleverna blir därefter involverade genom de aktiviteter och förändringar som är det konkreta resultatet av insatserna. Både lärare och elever är därför direkt berörda av insatserna. Som initiativtagare till projektet står i flera fall rektor eller en samlad skolläda för ett rektorsområde.

Medan eldsjälarna i tidigare nämnda projekt på många sätt ensam kämpar i motvind för att sjösätta sina elevaktiviteter, finns det i hela skolans projekt ofta ett samarbete mellan en eldsjäl och en drivande rektor. Det är dessa två som i samarbete ansökt om medlen och som planerar för genomförandet. Länken mellan drivande lärare och skolläda, som Carlgren och Hörnquist efterlyser, finns alltså. Projektet har legitimitet och möjligheterna för fortsättning efter det att medlen från Cevs har tagit slut, är goda. Rektors medverkan får positiva effekter också för projektets omfattning. När en ensam lärargrupp planerar en utbildningsinsats för kollegorna, sviktar uppslutningen. Om det däremot är rektor som initierar, kan deltagande liksom uppföljning och fortsättning bli ett obligatorium. Delaktigheten är inte längre frivillig, utan ses som ett led i arbetet med uppfyllelsen av styrdokumentet. Och när medverkan blir till ett måste, förändras också projektets övriga premisser. Allt arbete med genomförandet av projektets olika delar sker nu inom ramen för ordinarie arbetstid. Budgeten är inte låst, utan skolans samlade ekonomi avgör i vilken utsträckning aktiviteter utöver de som ursprungligen planerades är möjliga att lägga till. Det finns med andra ord manövreringsutrymme för både projektledare och projekt. Denna flexibilitet saknar eldsjälarna i sitt arbete.

När rektor och skolläda ensam tar över planeringsfasen finns det dock en risk att projektet rör sig bort från huvudsyftet att stärka jämställdhetsarbetet. Denna aspekt blir tillsammans med insatserna för att stärka flickors självförtroende den lilla delen i förändringsarbetet. Istället tar ett allmänt värdegrundsperspektiv tillsammans med hälsofrämjande undersökningar och insatser över. Alternativt finns fokus på jämställdhetsarbetet kvar, men utan tydlig koppling till elevernas erfarenheter. Skollädan planerar utifrån sin föreställning om vilka frågor som är angelägna för eleverna. Det blir de jämställdhetsfrågor som skollädan prioriterar, som kommer upp till behandling. Huruvida detta harmonierar med elev-

ernas uppfattning om vad som är mest aktuellt och brännande i ämnet, ventileras aldrig. I *Könsmönster i förändring* refererar Elisabeth Öhrn den forskning som just lyfter fram faran i att projicera de egna erfarenheterna på den unga generationen. De förändringar som de facto skett, riskerar därmed att hamna i skymundan.⁵ Att lämna plats åt hur dagens unga tänker om jämställdhet och ställa det i kontrast med den äldre generationens bild, kan därför vara nyckeln till att hamna rätt i de insatser och aktiviteter som planeras.

En variant på de projekt som rektor eller skolledning i huvudsak står bakom, uppstår när någon i förvaltningen tar rollen som förmedlare mellan Cevs och den lokala skolan. Det är då barn- och utbildningsförvaltningens utvecklingsledare som sonderar terrängen för vilka projekt som det finns beredskap för och behov av. Denna person sammanställer sedan en ansökan och en beskrivning av det tänkta innehållet. Det projekt som utkristalliserar sig ägs i varierande grad av den lokala skolan. Förvaltningen håller sig, via kontakt med skolledning och lärare, informerad om vad som i stora drag sker. Från centralt håll ombesörjer man också i viss mån dokumentationen och utvärderingen av insatserna. Avståndet mellan faktisk verksamhet och central förvaltning påverkar naturligtvis rapporteringen. Elevernas bild av aktiviteterna riskerar än en gång att hamna på undantag, liksom i viss utsträckning också lärarnas upplevelse av programmet. Kommunikationen sker mellan ledning och förvaltning. Övriga aktörer blir osynliga i dokumentationen.

Engagemanget och delaktigheten förefaller dock sällan syfta till spridning till andra skolor i kommunen eller ännu hellre till att finna vägar för att göra insatserna till permanenta inslag i skolornas verksamhet. Snarare tar projekten formen av tillfälliga flaggskepp för skolan eller kommunen att visa upp och sedan profilera skolverksamheten kring. Om detta försök utfaller väl kan möjligen fortsatt finansiering bli aktuell. Denna ekonomiska uppbackning föreställer man sig då kommer från någon annan aktör i kommunen eller länet, som i förlängningen kan dra nytta av att stödja verksamheten. Det är då deras behov snarare än elevernas som bestämmer till vad de nya pengarna ska brukas. Eleverna förblir utan talan gällande till vilket syfte och i vilken form projektet i så fall fortsätter.

De projekt som kommer till stånd genom rektors engagemang kan ytterligare problematiseras genom en jämförelse med Carlgrens och Hörnquists observationer i *Skola utan facit*. Författarna uttrycker en oro för att vissa skolor utvecklar sig till proffs i jakten på medel för olika utvecklingsprojekt. "Det finns dock tecken idag som pekar på att skillnaden ökar mellan skolor som är starkt utvecklingsinriktade och de som ligger efter. Olika utvecklingsprojekt tenderar att förstärka dessa skillnader, de skolor som redan är väl igång inom ett område är de som kommer med i nästa projekt osv."⁶ Frågan är vad som händer med de skolor som i konkurrens med välgenomtänkta och strukturerade ansökningar aldrig eller mycket sällan tilldelas medel? Det finns också de skolor som aldrig söker medel. Hur ser det ut där? I samtal med projektledarna för insatserna för att stärka flickors självförtroende, framkom ofta att dessa skolor och kommuner många gånger tidigare sökt

och erhållit medel för andra utvecklingsprojekt. Deras arbete får nu ytterligare en skjuts framåt. De ansökningar som fick avslag, följs dock inte upp och skymtar inte fram i någon utvärdering eller rapport. Det är i synnerhet dessa skolor som behöver stöd, tid och kompetenstillskott för att inte i än högre grad riskera att halka efter.

Hela förvaltningens angelägenhet

I några projekt står hela skol- och eller gymnasieförvaltningen bakom ansökan, genomförande och utvärdering av insatserna. Dessa projekt hör till sitt upplägg och innehåll till den andra eller tredje kategorin som tidigare beskrivits. Insatserna kan i någon fas bli en lokal angelägenhet för en skola eller en del av ett kollegium, men avsikten är att förvaltningen ska vara med i arbetets alla steg.

Det är kommunikationsstrukturen för projektets olika nivåer som avgör om den centrala ansatsen får en positiv utgång. Sammanhållning mellan projektets olika delar och samförstånd gällande målsättningen kommer då förvaltningen uppmanar lokala projektledare och nyckelpersoner från de deltagande skolorna, att bilda nätverk och arbetsgrupper. I deras möten deltar då även representanter från förvaltningen. Under dessa träffar har gruppen tillfälle att dels planera för gemensamma aktiviteter för samtliga kollegier och elever, dels informera varandra om de aktiviteter som skiljer sig åt beroende på den lokala skolans struktur och sammansättning. Även rektorerna är engagerade och deltar i informations- och planeringsmöten, som initieras av förvaltningen. Medan lärarna står för genomförandet av projektet, planerar rektorsgruppen för premisserna för spridning, fortsättning och ekonomisk uppbackning. Dessa nätverksgrupper blir i bästa fall också ett forum för litteraturstudier och fördjupad diskussion kring jämställdhetsarbete, genusperspektiv och lärarens uppdrag.

Om förvaltningen inte gör samverkan och gemensam planering till en naturlig del av implementeringen, blir skotten mellan projektets förgreningar vattentäta. De aktuella skolorna får sin del av den gemensamma potten att spela med och genomför utifrån denna sina aktiviteter. Projekten övergår således från att ha varit hela förvaltningens sak till att bli en lokal angelägenhet för skolan. Det blir nu en sammanslutning av engagerade lärare som tillsammans med rektor styr och driver arbetet framåt. Utsikterna för spridning och fortsättning är dock fortfarande bättre för dessa program, än för projekten som beskrivits under rubriken *Hela skolans angelägenhet*. Förvaltningen har, den lösa organisationen till trots, planer på att fånga upp erfarenheter och utifrån dem fördjupa arbetet.

Det centrala greppet tar sig ofta uttryck i en för projektets alla förgreningar gemensam vision. Utifrån denna målsättning har beskrivningen formulerats, aktiviteterna planerats och dokumentationen sammanställts. Visionen blir ett instrument för att ge projektets alla aktörer, från förvaltningschef till lärare och elev, en gemensam utgångspunkt för vilka aktiviteter som ryms inom planen och därmed

medverkar till att uppfylla målet. Visionen kan emellertid även rymma fallgropar. Några av dessa projekt omfattar förskola, grundskola och gymnasium. Förhoppning är att härigenom låta jämställdhetsarbetet löpa som en röd tråd genom skolans alla stadier. De skilda elevgrupperna tvingar dock målformuleringen att bli tämligen vag och oprecis. Vagheten lämnar utrymme för alternativa tolkningar, vilka i sin tur påverkar de aktiviteter man i det lokala arbetet planerar för. Skolans arbete står, vid en närmre granskning, inte längre i harmoni med den centrala ansatsen. Detta gör att avstånden mellan förändringsarbetets alla förgreningar ökar och den röda tråden från förskola och uppåt går av. Om aktörerna dessutom saknar ett gemensamt forum för samtal, är förvaltningens chanser att haka på tråden igen ringa. Det är kvaliteten och djupet i projekten som blir lidande när deltagarna saknar konsensus kring arbetets målsättning och strävan. Kvantiteten förblir dock densamma. Förvaltningen kan alltså uppvisa att man samfällt satt strålkastarljuset på jämställdheten, även om den lösa strukturen och frånvaron av samarbete gör att visionen förblir förvaltningens, utan att för den skull påverka eller förändra den dagliga verksamheten i skolan. Det paradoxala är alltså att kommunen fortfarande i dokumentationen kan uppvisa att projektet varit hela förvaltningens. Alla har fått ta del av insatserna för att stärka både jämställdhetsarbete och flickors självförtroende, men innehållet i aktiviteterna spretar åt olika håll och kongruerar lite eller inte alls. Lärarna både deltar och inte deltar i det stora projekt som det hela startade genom och efterlyser därför tydligare styrning och klargörande i vad man egentligen strävar efter att uppnå.

I *Skola utan facit* lyfter Carlgren och Hörnquist fram den professionella läraren som lokalt utvecklar lösningar och strategier för olika utvecklingsprojekt. Den enskilde läraren behöver, som redan tidigare konstaterats, stöd och uppbackning för att omsätta planerna i verklighet.⁷ När skolledningen och förvaltningen ger detta stöd går de en svår balansgång. Tydlighet i syfte och målsättning behövs för att för alla ange projektets färdriktning. Kommunikationsstrukturen avgör både i vilken utsträckning projektets målsättning är en och samma i hela förvaltningen och - i förlängningen - hur väl man lyckas uppfylla just den och inte flera olika. Samtidigt ska det finnas plats för skolans lärare att tillsammans med eleverna hitta *sin* väg för att uppfylla detta mål. Samarbetet med förvaltningen kan dock ge stabilitet till projekten. Det blir också en garant för att arbetet med jämställdhet fogas in i verksamhetens huvudfåra och inte blir ett tillägg till de normala aktiviteterna i skolan. Den centrala förvaltningen liksom den lokala skolan har då goda förutsättningar för att jämtgrera alla aktiviteter och inte bara låta arbetet med elevernas självförtroende utifrån ett genusperspektiv, bli ett tillfälligt gästspel i skolvärlden.

Konsulter och modeller

I de målstyrda läroplaner som under 1990-talet gjorde entré, lämnar staten valet av metoder, stoff och organisation fritt för lärare och ledning. Denna förändring

ledde enligt Carlgren och Hörnquist just till en skola utan facit. Frågorna om *hur* målen ska uppfyllas besvaras inte i styrdokumentet. Det är lärarens och skolledarens professionella bedömning som avgör vilken väg skolan väljer. Naturligtvis ska också eleverna vara en del i denna process. Det finns således inte längre någon absolut sanning, utan olika alternativ. Svårigheten är att hitta rätt ibland dessa olika tolkningar, vägar och valmöjligheter. Arenan är därför vidöppen för konsulter och modeller, som vill guida skola, rektor, lärare och elev rätt i utvecklings- och förändringsarbetet.⁸

Ibland de projekt som utgör resultatet av insatser för att stärka flickors självförtroende antar dessa konsulter och modeller olika skepnad. Redogörelsen för innehållet i modellerna integreras i rapportens tredje kapitel, medan detta avsnitt avser att fördjupa strukturen och organisationen för deras arbete. Hjälp utifrån kommer ibland från ideella föreningar och ibland från projekt som pedagoger utanför skolan driver. Sin huvudsakliga finansiering har de sökt och erhållit via kommunen, EU eller annan organisation eller myndighet. Oavsett vilka premisserna är för finansieringen av verksamheten och vilken bakgrund de medverkande har, refererar vi här till dessa aktörer som konsulter.

Konsulternas första kontakt med skolan eller kommunen ser olika ut, beroende på vilken målgrupp de riktar sig till och vilken övergripande målsättningen som styr deras arbete. Enligt konsulternas erfarenhet är den centrala förvaltningen ofta svårbehandlad, varför de ofta vänder sig direkt till skolan. Konsulternas arbete blir därför oftast en lokal angelägenhet, skild från både andra pågående utvecklingsprojekt på den aktuella skolan och från andra satsningar i kommunen. Ambitionen att, det svala intresset från förvaltningen till trots, få ett mer varaktigt samarbete med kommunen till stånd styr vilken profil konsulternas arbete antar på skolan. Om man önskar få permanent förankring för att slippa jaga pengar för en temporär förlängning av verksamheten, går en stor del av arbetet ut på att bygga kontaktnät med nyckelpersoner i form av politiker och chefer. Kontakterna ska ge ett stadigt fäste och legitimitet åt verksamheten och aktiviteterna. Situationen kan liknas vid den som eldsjälarna befinner sig i. De vet sällan hur nästa termin ser ut, utan kan bara hoppas på att någon också då förstår hur angeläget deras jämställdhetsarbete är. Förhoppningen om förankring gör att dessa konsulter aldrig eftersträvar efter att bli några anonyma gäster på skolan. Projektet sätter i gång efter det att rektor och kollegium blivit informerade och grundligt insatta i hur arbetet kommer att vara uppbyggt och utformat. Utgångspunkt, metod och målsättning är gemensamt för alla skolans aktörer, oavsett om de deltar aktivt i programmet eller inte.

Strävan att bli en institutionaliserad del av förvaltningens repertoar, genomsyrar dock inte alltid föreningens eller projektets arbete. Konsulterna vill bevara sitt underifrån- perspektiv och själv styra vilka uppdrag man tar sig an. För dessa är samarbetet med den lokala skolan mindre utvecklat, liksom gemenskapen i modellen. Det är då endast de elever tillsammans med någon nyckelperson på

skolan i form av skolsköterska eller kurator, som vet vilka aktiviteter gruppen ägnar sig åt. Informationsflödet till lärare och skolledningen är aldrig formaliserad, såsom beskrivits ovan, utan blir snarare tillfälligt. Slumpen avgör vem som får djupare inblick i arbetet och vem som bara har allmän kännedom om att projektet pågår.

Konsultverksamheten sker alltså inför antingen öppna eller stängda dörrar. Detta påverkar i förlängningen samspelet med förvaltning, skolledning, lärare och elever. Om dörren är öppen kan och vill konsulterna anpassa sitt program och sin strategi efter den lokala struktur och kultur som finns på skolan. Grunden i aktiviteterna är densamma, men behoven på just denna skola kan ändå i viss mån styra upplägget. Om dörren däremot är stängd och kontakten med skolans medarbetare begränsad, blir denna anpassning svårare. Risken finns att konsulterna förblir ovetande om just denna skolas eller dessa elevers särskilda behov. Modellen tenderar att bli statisk. Även spridningsmöjligheterna är påverkade av vilken profil konsulterna anlägger. Kollegiets medvetenhet om det pågående jämställdhetsarbetet är en faktor som givetvis underlättar en fortsättning. Till detta kommer strukturen för programmet. Om konsulterna också lagt upp en metod för hur arbetet ska fortsätta, efter det att rådgivarna eller handledarna försvinner, är chanserna goda för både uppföljning och spridning.

Avsnittets inledande stycke om läroplanerna och hur-frågorna, som många skolor brottas med, förklarar behovet av hjälp utifrån. Lärare känner sig många gånger övergivna och vilse i metod- och vägval. De lämnas ofta ensamma att genomföra den typ av förändringsarbete som insatser för att stärka flickors självförtroende utgör. Att då låta någon utifrån med en färdig metod delvis ta över arbetet blir ett sätt att komma över svårigheten och ändå i slutändan bidra till att en förändring skett. Samtalet med dessa konsulter, handledare eller rådgivare är därför av största vikt. Idé- och tankeutbyte i ett gemensamt forum ger stöd och hjälp för lärarna att fortsätta arbetet själva. Det är den öppna dörren och det kontinuerliga samtalet som kan ge också dessa projekt en stabil struktur och goda möjligheter för spridning.

De målsättningar som präglar projekten står på olika sätt i harmoni med de riktlinjer som återfinns i uppdraget att fördela medel för att stärka flickors självförtroende. I näst intill samtliga målbeskrivningar nämner projektgrupp, skolledning eller förvaltning ett lyft för elevernas självförtroende och en mer positiv självbild som projektets målsättning och ambition. Den stärkta självbilden förväntas rendera eleven en större frihet i både val av studieinriktning, yrke och livsväg. På så sätt kommer skolan att motverka traditionella könsmonster och därmed uppfylla inte bara uppdragets direktiv, utan också läroplanernas målformulering. Medan några projekt enkom sätter fokus på skolans flickor och arrangerar riktade insatser för en begränsad del av eleverna, väljer andra att arbeta parallellt också med skolans pojkar. Dessa projektledare eller arbetsgrupper utgår ifrån att pojkar i lika hög grad är i behov av stärkt självförtroende. Man antar att en förändring av pojkarnas attityd och självbild är en förutsättning för att också flickornas situation ska förändras. Bland elevprojekten märks också insatserna som manar eleverna att tillsammans starta och driva ett förändringsarbete, vilket förväntas förändra både elevernas möjlighet att agera i frågan och deras kunskaper på området.

Till dessa projekt, i vilka man arbetar direkt med eleverna, kommer satsningarna på lärarna. I dessa utgår man ifrån att en förändring av elevernas situation inte är möjlig förrän lärarnas syn på flickor och pojkars möjligheter, uppgifter och roller granskats och penetrerats. Dessa projekts huvudpunkter utgörs av teoretisk orientering och praktisk träning, med syfte att motverka att eleverna predestineras till det ena eller andra.

Nedan följer en genomgång av de olika vägar projekten valt att ta för att uppfylla uppdragets mål. Först redovisas de projekt som har ett direkt elevfokus, därefter följer projekten som väljer att ta omvägen eller genvägen via lärarna.

Elevaktiviteter – Grupparrangemang

I det uppdrag om medelsfördelning som Cevs tillsammans med Värdegrundscentrum vid Umeå universitet åtog sig exemplifierar Skolverket utbildning av självförsvarsinstruktörer och självförsvarsträning för flickor som något medlen kan användas till. Vidare antyder man att självförsvarsträningen ger utrymme för ”/.../ flickor att tillsammans med andra flickor samtala om sina erfarenheter.”. I många av projekten har metoden för att stärka flickors självförtroende varit att arrangera tjejgrupper för antingen en utvald grupp flickor eller samtliga flickor i en speciell årskurs eller klass. I några fall möts denna verksamhet upp av motsvarande arrangemang för pojkarna. Gruppverksamheten har således olika utgångspunkt, upplägg och mål. Genomgången är därför uppdelad med syfte att tydliggöra likheter och skillnader de olika varianterna emellan.

Bara flickorna...

I de fall projektgruppen eller projektledaren kämpar i motvind på skolan, utan rektors uttryckliga stöd eller medverkan, är planering och genomförande resultatet av en liten sammanslutning lärares fria arbete. Deras tjejgruppsverksamhet tar därför sin utgångspunkt i de föreställningar som lärarna har av elevernas behov. Kajsa Svaleryd understryker vid upprepade tillfällen i *Genuspedagogik* att det genusmedvetna, pedagogiska arbetet alltid måste börja med läraren. Han eller hon måste bli medveten om hur den egna könsnormen och värderingen påverkar undervisningen och den allmänna tillvaron i skolan. Individen, lärarlaget, ledningen – hela organisationen måste vara beredda att analysera de dolda föreställningar som hotar att vidmakthålla förlegade genussystem.⁹ Om den grupp som arbetar med att stärka flickornas självförtroende inte rannsakar de egna värderingarna och föreställningarna, än mindre kommit till konsensus om vad förändringsarbetet strävar efter att uppnå, inverkar detta utan tvekan på hur och för vad flickorna ska bli stärkta. Om lärarna exempelvis ser mannen och kvinnan som två skilda arter, som i allt är varandras motsatser och komplement, tar sig denna syn konkreta uttryck i gruppverksamheten. Uppdelningen eller kategoriseringen av hur han och hon bör vara, vilka egenskaper, sysslor och platser som hör till dem präglar det program och aktiviteter som lärarna lägger upp. Tjejgrupperna kan bli ett uttryck för genussystemet. Det är flickorna som blir tagna åt sidan, medan pojkarna fortsätter ordinarie undervisning. Uppdelningen signalerar att det är flickorna som har brister i sitt sätt att vara och som måste rättas till, medan pojkarna kan lämnas ifred. Mansrollen är utgångspunkten och normen.¹⁰ Flickorna formas till dess motsats.

Tjejgruppverksamheten syftar i projekten explicit till att ge flickorna ett bättre självförtroende. Projektledarna förväntar sig dessutom sidoeffekter i form av större tillit till vuxna, ny syn på framtiden och positiv attityd till studierna. Implicit får dock gruppömnarna andra syften. Aktiviteter som skönhetsvård, klädprovning med brudutstyrsel, matlagning och blomsterarbete överför ett särartstänkande till

eleverna. Flickorna blir erbjudna en traditionell och kringskuren kvinnoroll, som cementerar gamla mönster och maktstrukturer. Eleven blir omgjord och omstöpt efter den mall lärarna satt upp genom på förhand bestämda aktiviteter. När eller om eleven kommer till insikt om att hon och mallen kan bli ett och samma, förväntas självförtroendet få ett lyft.

Programmet signalerar en motvilja gentemot den attityd och personlighet flickorna uppvisar före lärarnas gör-om-mig-kurs. De flickor som valts ut beskrivs som högljudda, bråkiga och fyllda av opposition. I aktiviteterna finns vidare en tendens att framhäva farorna och fallgroparna med flickornas nuvarande beteenden. Trots goda avsikter kan besök av myndighetspersoner med information om sexuella övergrepp, kvinnovåld och ställning i rättssamhället, tendera att predestinera flickorna till en högriskgrupp. Påpekandet av risker kan med Claude M. Steeles resonemang bli en självuppfyllande profetia, som också tvingar de allra starkaste eleverna att ge efter för stereotyperna.¹¹ Om eleven inordnar sig i en traditionell roll som varken utmanar eller hotar strukturerna, blir hon lämnad i fred. Lugnet lägger sig i gruppen och det implicita syftet – att dämpa och stabilisera en orolig grupp – är uppfyllt.

Utgångspunkten och upplägget för tjejgruppsverksamheten kan dock vara ett helt annat. Här hittar vi gruppledarna eller lärarna som sedan länge haft det medvetna arbetet med jämställdhet som sin profil. De betraktar omvärlden genom ett par genusglasögon, vilka visar och avslöjar hur den manliga normen styr och upprätthåller samhällets maktstrukturer. Lärarna menar att denna insikt gör en konfrontation med de egna föreställningarna överflödiga. Det är snarare omgivningens uppfattningar och ”sanningar” som kritiskt måste granskas och ifrågasättas. Den övergripande målsättningen med tjejgrupperna är att också eleverna ska få ett par av nämnda glasögon. Om eleverna ser och genomskådar genussystemet kommer de att kunna bryta sig ur det. Flickorna ska lära känna sina rättigheter, bli medvetna och trygga både med sig själv och med de andra i gruppen. De förväntas bli tillfreds med sig själva. Denna typ av tjejgruppsverksamhet har således kritiken av samhället och inte kritiken mot de aktuella flickorna som sin utgångspunkt. Aktiviteterna är ett försök att motverka eller bryta de strukturer som låser eleverna till ett särskilt fack eller en särskild roll.

Under grupptimmarna står samtalsträning eleverna emellan i fokus. Flickorna ska erövra en röst att tala med och få tillfälle att använda denna i gruppen. Tiden används vidare till forumspel, värderingsövningar, informationspass om sexuella trakasserier och rättigheter samt gruppstärkande aktiviteter. Det är i huvudsak gruppledarna som drar upp linjerna för träffarna. Deras bestämda uppfattning om syfte och målsättning lämnar i väldigt liten utsträckning utrymme för att låta elevernas egna erfarenheter och frågor styra programmet.

Det finns en konflikt mellan målsättningen att bryta samhällets mönster och system å ena sidan, och insatsens omfattning och målgrupp å andra. Medan flickorna under en eller två timmar i veckan får träning i att höja rösten och sätta grän-

ser, för klassens pojkar ingen motsvarande övning i att lyssna, samtala och respektera kamratens åsikt. Ingen har bearbetat de föreställningar, myter och bilder som präglar pojkarnas uppfattning om de egna och andras inlärdade roller, uppgifter och möjligheter. Än mindre har någon lyft upp och granskat lärarnas föreställningar. Pojkarna är utestängda från processen, vilket tenderar att ånyo öka polariseringen mellan elevgrupperna. Risker finns därmed att det, trots flickornas stärkta självförtroende, råder status quo i klassrummet och på skolan i övrigt. Om pojkarna fått tillgång till samma kunskap, hade troligen chanserna för en reell strukturförändring ökat avsevärt.

Svaleryd menar att uppmärksamheten i enkönade grupper ofta riktas mot det som syns och hörs mest. I gruppen kan därmed, oberoende av lärarens eller gruppledares avsikt, stereotyper utveckla sig som verkar normerande för vad som är accepterat eller inte. Variationerna mellan eleverna i förmåga, kompetens och egenskaper försvinner.¹² Generaliseringar drabbar eleverna både inom och utom gruppen. Besök av åklagare och polis med information om kvinnovåld i form av övergrepp och misshandel, projicerar i detta fall negativa förväntningar på pojkarna och männen. Pojkarna, som saknar talesman under grupptimmarna, blir låsta till ett visst sätt att vara. De blir bärare av de strukturer flickorna ska revoltera mot och hamnar därmed i förtörfacket.

Öhrn lyfter fram kamratsamvaron i gruppen, som en viktig arena för att formulera krav och träna gränsöverskridande. Även om gruppen ger denna samvaro under den gemensamma stunden tillsammans, visar analysen av dessa projekt att konstruktionen med tjejgrupper rymmer flera dilemman. Å ena sidan kan ett särartstänkande hos gruppledarna omvandla jämställdhetsprojektet till dess motsats. Flickorna inordnas i genusystemet och vingklipps genom stereotypa hot och förväntningar. Å andra sidan kan den isolerade verksamheten med flickorna, med syfte att ge en högre medvetandenivå och större kunskap om strukturer och system, leda till att det är pojkarna som stereotypiseras och predestineras till ett visst sätt att vara. Nedan följer de projekt som har valt att parallellt lyfta både pojkarnas och flickornas verklighet till diskussion och granskning. Dessa projekt öppnar dörren för samverkan, utbyte och samtal om relationerna *mellan* pojkar och flickor.

...eller både och?

I de fall gruppverksamheten är förankrad hos skolläringen, är också skolans strålkastarljus i högre grad satt på vilka aktiviteter arbetsgruppen väljer att fylla elevernas gruppmed. Friheten är inte längre obegränsad för projektledarna och kraven på stringens i aktiviteterna är högre. På dessa skolor arrangerar man gruppövningar för både flickor och pojkar. Målet är att ge eleverna kunskap om genuskonstruktionen ur både ett historiskt- och ett samtidsperspektiv. Kunskapen ska ge eleverna mod att ta vara på livets möjligheter, utan fördomar om varken andra eller sig själv. Via självförsvar, värderingsövningar, forumspel, litteratur,

film och medieanalys, föreläsningar, massage, teater och i några fall prao utifrån ett genusperspektiv arbetar man här med elevernas självförtroende och självuppfattning. Av dessa nedslag är det utan tvekan självförsvarsträningen som rönt mest uppmärksamhet. De skolor som valt att arrangera denna har sett träningen som ett sätt att ge flickorna större trygghet och – inte minst – säkerhet. Massmedial uppmärksamhet till trots, har självförsvaret inte utgjort huvudpunkten eller enda inslag i något projekt. Den har snarare tagit formen av en programpunkt bland många flera.

Elevernas erfarenheter och frågor har i varierande grad bildat utgångspunkt för nämnda gruppaktiviteter. I de flesta projekt har programmet varit på förhand givet, i några fall har traditionell lektionsplanering saknats. Det är då elevernas tankar och reflektioner som ska avgöra lektionens färdväg. Eleverna menar att denna lösa struktur ibland verkar förvirrande och gör nedslagen alltför flyktiga och tillfälliga. Det djup i diskussionen som grupptimmarna ska ge utrymme för riskerar att hamna på undantag, tillsammans med tryggheten i att veta vad nästa träff kommer att innehålla.

Svaleryd ser arbetet med att synliggöra och problematisera de könsmyter, föreställningar och fördomar som eleverna bär på om varandra, som en central uppgift i jämställdhetsarbetet.¹³ Projekten med tjej- och killgrupper strävar efter att sätta igång denna process och tar därmed ett steg i rätt riktning. Att lärarna bakom projektet hoppat över problematiseringen av de egna föreställningarna utgör dock en stötesten. Utgångspunkten blir då att det är eleverna som bär på fördomar. Det faktum att lärare och andra vuxna kan ha en nyckelroll i att understödja och främja dessa föreställningar, lämnas ytligt sett därhän. Lärarnas ambition att för eleverna visa hur genussystemet styr och påverkar våra liv, antyder icke desto mindre en medvetenhet om den egna könsnormen. Kunskapen och insikten förefaller alltså finnas. Det är den gemensamma diskussionen och konsensus som saknas.

Svaleryd diskuterar vidare problematiken i att bilda särskilda pojk- och flickgrupper för viss undervisning. Hon menar att det finns en risk med att fokusera på det ena eller andra könet, istället för att arbeta med relationen mellan dem. Pojkar och flickor förser sig spontant med enkönade miljöer. Därför måste den vuxne legitimeras samvaron och inte öka avståndet eller understryka skillnaderna.¹⁴ De skolor som väljer att dela på pojkar och flickor för att arbeta med bland annat genus, jämställdhet och självförtroende ser emellertid delningen som ett tillfälligt arrangemang. Förhoppningen är att lektionen ska skapa en oas, utan spänningar eller sammandrabbningar. Lärarnas erfarenhet är att eleverna inte förmår att diskutera jämställdhet och genuskonstruktion i blandade grupper. De övergår istället till att skuldbelägga sig själv och andra för de maktstrukturer och hierarkier som präglar samhället. I enkönade grupper är det lättare att lyfta blicken och komma insikt om att problemen inte alltid ligger på individnivå. Om eleverna har denna kunskap kan de också se hur mönster och traditioner kan brytas.

Gruppledarnas intention med att dela på flickorna och pojkarna är vidare att få tillfälle att träna eleverna kompensatoriskt. Pojkarna övar sig i att sätta ord på sina känslor, medan flickorna tränar mod. Båda elevgrupper ska utöka sin repertoar för att så småningom fungera bättre tillsammans. Britt-Marie Berge har i ett aktionsforskningsprojekt på Storsjöskolan, observerat lärare som arbetar med segregerade grupper. De könssegregerade grupperna är inte ett mål i sig, utan ett tillfälligt medel eller arbetsverktyg som på sikt kan bryta segregation och hierarki. Vägen till det goda självförtroendet och bättre relationer mellan klassens elever går aldrig genom att förändra eller ”förbättra” någons personlighet, utan genom att lära eleven att spela på fler strängar på sin lyra.¹⁵ De projekt som arbetar med pojkar och flickor parallellt i ömsom sår-, ömsom samundervisning, ansluter sig till Berges tankegång om segregationen som ett medel. De lärare som leder grupperna framhåller respekten för de elever som inte är närvarande som ytterst viktig. Tjej- eller killgruppen får inte bli en plats, där man talar nedlåtande eller späder på fördomar om dem som inte är där. Den kompensatoriska träningen ska förhindra uppkomsten av statuskillnader mellan grupperna. Båda parter tränar på det den andre har eller förväntas ha, men som man själv saknar. Målet är att så småningom kunna föra samma samtal och göra samma övningar i blandade grupper. Om denna målsättning lyckas, kan relationen mellan pojkar och flickor i det gemensamma klassrummet bli mer jämbördig.

I arbetsgruppen ingår både manliga och kvinnliga lärare. Det delade ledarskapet mellan en manlig och en kvinnlig lärare, ser arbetsgruppen som centralt för att målsättningen ska kunna uppfyllas. Britt-Marie Berge menar att det ligger en fara i att reducera jämställdhet till en kvinnofråga och en angelägenhet för kvinnliga lärare. Projektgruppens strävanden och ambitioner blir trovärdiga då den omfattar både kvinnliga och manliga lärare, som tillsammans tagit ställning för jämställdhet och lika villkor oberoende av könstillhörighet.¹⁶ Projekten som arbetar för att stärka flickors - och pojkars - självförtroende har på flera sätt bättre förutsättningar för att sätta spår på skolan, än de som enbart inriktar sig på flickorna. Arbetet har viss förankring på skolan och riktar strålkastarljuset på jämställdhet som ett prioriterat område. Bakom arbetet står en bred och brokig samling lärare. Grupperna är ett medel bland andra i arbetet med att få till förståelse, respekt och dialog mellan pojkar och flickor. Fokus är satt på att ge mod för att bryta strukturer och mönster – inte forma eleverna efter dem.

Aktiviteter – av elever och för elever.

De projekt som valt tjej- och killgrupper som metod för att arbeta med elevernas självförtroende, är dock inte ensamma om att sätta eleverna i direkt fokus. Bredvid dessa insatser finns projekten som uppmanar eleverna att själva engagera sig i jämställdhetsarbetet och därmed påverka skolans profil. Ledning och lärare uppmanar dem att dels arrangera intresseväckande aktiviteter för både kamrater och kol-

legium, producera handlingsplaner och informations- och diskussionsmaterial om genus och jämställdhet. Dessa projekt omfattar ofta ett större antal elever än grupparrangemangen. Medan gruppöfningarna både bildligt och bokstavligt tenderar att låsa arbete med elevernas självförtroende och självuppfattning till ett särskilt rum och ett bestämt klockslag, avser de elevdrivna projekten att påverka hela skolans verksamhet. Helhetsgreppet kan, om arbetet har stöd och legitimitet, ge skolan verktygen för att göra genusperspektivet till en naturlig del av skolans arbete på alla nivåer och fronter. Nedan följer några nedslag i denna typ av projekt och en redogörelse för de faktorer som i dessa fall påverkat utfallet.

Bland insatserna för att stärka flickors självförtroende märks i något enstaka fall elever som direkta initiativtagare och arrangörer för samtliga aktiviteter. Det är då en elevförening som via sin styrelse drar upp linjerna för projektet. Till stöd i planering och genomförande finns några lärare – oftast kvinnliga. Föreningen riktar sig till skolans alla flickor och målsättningen är att via organiserade föreläsningar, träffar och gemensamma temadagar skapa en god sammanhållning mellan dem som deltar i aktiviteterna. Förhoppningen är att sprida ett mer tillåtande klimat på skolan och därigenom häva rivalitet och konkurrens mellan olika grupper eller gäng. Utgångspunkten för de inplanerade aktiviteterna är de lokala problem som elevföreningens medlemmar upplever på skolan. Föreningen blir ett forum för eleverna att ventilerar dessa problem och att tillsammans finna modet att pretendera på områden, aktiviteter och sätt att vara, som enligt flickorna tidigare varit förbehållna pojkarna.

Även om eleverna i detta exempel har ett till synes absolut grepp om sin förening är det skolledningens engagemang som bestämmer vilket genomslag aktiviteterna får, vilken status projektet ges och hur länge arbetet får fortgå. Oavsett om ansatsen är aldrig så god och omfattande, kan frånvaron av konsensus i kollegium och skolledning reducera projektet till ett tillfälligt gästspel vid sidan om ordinarie verksamhet. Projektet skevar och hamnar i samma dilemma som tjejgrupperna. Eftersom aktiviteterna enkom är öppna för skolans flickor blir pojkarna ensamma kvar i klassrummet och lämnade utan förklaring till varför halva klassen försvinner. Det är här lärarnas och organisationens förarbete som fallerar. Man sanktionerar projektet och godkänner dess aktiviteter utan att först analysera och ventilerar de könsnormer som påverkar skolans klimat. Förändringsarbetet blir följaktligen utan en gemensam plattform. Jämställdhetsarbetet blir inte en angelägenhet för hela skolan med alla dess lärare och elever, utan ett ärende för flickorna att behandla och lösa. Stämningen blir orolig på skolan och avståndet mellan pojkarna och flickorna riskerar att öka. Flickorna får förvisso själva, precis som Öhrn efterlyser, definiera jämställdhet och de frågor de vill arbeta med. Problemet är dock att pojkarna inte ses som givna deltagare i denna diskussion. Definitionerna blir föreningens och inte skolans egendom. Svaleryd menar att arbetet med elevernas självförtroende är grundläggande för allt jämställdhetsarbete. Om eleverna är trygga i sig själva vågar de också tänja på fiktiva gränser och bryta mönster.¹⁷ Det

är denna insikt, om än formulerad på ett annat sätt, som driver flickornas arbete. Skolans distanserade hållning låter dock projektet bli en frivillighet för de förfördelade och orättvisst behandlade. Relationen mellan könen kommer ur fokus och istället hamnar strålkastarljuset på flickorna som en grupp med särskilda behov. Jämställdhetsarbetet blir, med Britt-Marie Berges formulering, en kvinnofråga.

I kontrast till detta exempel finns projekten där lärare och skolledning tydligare uppmanar och vägleder eleverna att engagera sig i skolans jämställdhetsarbete. Det kan som tidigare nämnts handla om att skapa en jämställdhetsplan för skolan. I dessa projekt är både pojkar och flickor delaktiga och resultatet förväntas påverka och förstärka skolans profil inom jämställdhetsområdet. Jämställdhetsplanen blir en konkret produkt som förutsätter samförstånd och kunskap om både den lokala skolans strukturer och de nationella styrdokumentens direktiv. Den blir en produkt av lärarnas och elevernas gemensamma arbete. Planen ska tjäna ett dubbelt syfte. Den ska dels guida lärarna i *hur* genusperspektivet blir en del av den dagliga undervisningen och dels fungera som ett rättesnöre för både ledning och elever när detta perspektiv lyser med sin frånvaro. Britt-Marie Berge talar i ”Styra eller styras – att skapa kön i klassrummet” om hur lärarens jämställdhetsarbete innebär en svår balansgång. Ögonblick av jämställda relationer, då förändring förefaller möjlig, avlöses av ögonblick av normalisering under vilka gamla mönster får nytt fäste.¹⁸ Det faktum att jämställdhetsplanen är ett resultat av en höjd medvetenhet hos både lärare och elever kan hjälpa de jämställda relationerna att få fäste och tvinga gamla strukturer till reträtt. Arbetet är dock ingalunda avslutat i och med dokumentets tillkomst. Verksamheten kan inte jämt integreras en gång för alla, utan kräver underhåll och återkommande analys.¹⁹ Så också med jämställdhetsplanen. Nyttillkomna elever måste få sitt engagemang och intresse väckt. Lärare och skolledning måste ständigt och jämt våga granska också de egna värderingarna och normerna. Utsikterna för detta är emellertid goda. Planen blir projektets gemensamma stöttepelare och ägs i lika hög grad av skolans elever och lärare.

Det finns också andra vinklar på hur elever för andra elever skapar ett underlag för analys och diskussion om konstruktionen av manligt och kvinnligt i olika sammanhang. Här möter elever från olika stadier varandra och skapar tillsammans ett material, vilket ska problematisera och ifrågasätta de normer som styr den egna och medias bild av genus. I projektet arbetar flickor och pojkar tillsammans med både materialinsamling, analys, fördjupning och den kritiska granskningen. Den gemensamma ansatsen sätter både manliga och kvinnliga stereotyper i centrum och ger därför eleverna beredskap att upptäcka hur dessa bilder ibland drabbar och påverkar dem själva. Projektet rör sig därigenom på både en samhällelig och en personlig nivå. Det är elevernas egna frågor som styr fördjupning och nedslag. Dessa frågor föranleder handledarna att också bjuda in andra samhälls- och medieaktörer för samtal och diskussion. Deras svar skapar i sin tur nya frågor. Eleverna skapar verktygen för att genomsöka hur strukturer influerar självbilden. Han eller hon kan på så vis se vilken roll de spelar i genusmaskineriet. Den kun-

skap som arbetet resulterar i, hjälper eleverna att också identifiera och problematisera de stereotyper som även lärare och andra vuxna ibland ger uttryck för. De kan parera stereotyperna och våga tänja på gränserna för den egna självbilden.

Arbetet med att medvetandegöra eleverna är en del av den ordinarie undervisningen och skolgången. Projektet eller fördjupningen blir inte ett tillägg, utan sker integrerat i flera ämnen och kurser parallellt. Eleven får under projektets gång en ny blick som hjälper honom eller henne att betrakta både medieflödet, samhället och sig själva ur ett genusperspektiv. Detta nya synsätt öppnar dörren för att fortsätta det medvetna och integrerade arbetet med genus. På samma gång som projektet syftar till att sätta igång en inre process för elevernas del, ger arbetet också ett högst påtagligt resultat. Skiften, boken eller planen finns kvar för användning och förnyelse.

Lärarna då?

I Skolverkets rapport "Utvärdering av lokala jämställdhetsprojekt inom JÄMSAMs nätverk" förekommer studier av jämställdhetsarbete som placerar läraren och inte eleven i det omedelbara blickfånget. Även i uppföljningen av insatserna för att stärka flickors självförtroende återfinner vi denna typ av arbete. Här, liksom i exemplen från JÄMSAM, handlar det om att skapa kunskap och insikt, förändra attityder, värderingar och arbetsformer. Av förklarliga skäl tillstöter ofta problem och svårigheter, när kollegiet ska enas om innebörden av jämställdhet och vilken gemensam väg man ska ta dit. Det är lärarnas individuella värderingar som blir satta under lupp för granskning, vilket kan leda till schismer och splittringar i gruppen.²⁰ Nedan följer en sammanfattande diskussion om de projekt som valt att ta vägen om lärarna i arbetet med elevernas självförtroende.

Det är inte alltid en ursprunglig och uttalad avsikt med projekten att också lyfta lärarnas kunskap och medvetenhet kopplat till genus och jämställdhet. Målsättning och aktiviteter har snarare placerat projektet i kategorin med elevnära aktiviteterna. Under arbetet med exempelvis tjej- och killgrupper uppmärksammar eleverna lokala problem och ställer frågor som i sin tur pekar på brister i fråga om lärarnas förmåga att hantera området. Detta föranleder inköp av både litteratur och föreläsningar. De projektledare, som tagit på sig genusglasögon i sitt pedagogiska arbete, har tagit den egna kunskapen för att vara en självklarhet och utgått ifrån att också resten av kollegiet delar samma insikt. Skillnad i uppfattning och tolkning av begrepp och styrdokument har dock, så snart man öppnat upp för gemensamma diskussioner, visat sig avgrundsdjup. När bristen på överensstämmelse kommit upp till ytan, blir nästa steg att försöka överbrygga diskrepansen med hjälp av utbildning, analys och – framförallt – fortsatta samtal. Insikten om behovet om utbildning och träning i ett medvetet pedagogiskt arbete, kan följaktligen bli en ironisk insikt om att projektet startade i fel ände. Om lärarna och

organisationen istället låtit arbetet börja med analys och diskussion, hade troligen också programmet för elevernas aktiviteter och delaktighet fått en annan karaktär och ett annat djup.

Detta antagande bekräftar de projekt som blandar utbildning och elevaktiviteter. För några av dessa lärare har kursen *Värdegrund, jämställdhet och värdegrund*, som inledningsvis nämndes, bildat startpunkten för kommande insatser. Skolledningen eller förvaltningen har sett tiopoängskursen som ett sätt att ge hela projektet legitimitet och förankring. De från skolan eller kommunen som deltagit i kursen, har efter terminens slut tagit rollen som projektledare, handledare och organisatörer för det fortsatta arbetet. Projektledarna menar att utbildningen gett kunskap, mod och argument. Man vågar tydligare bemöta de kollegor som företräder särartstänkandet och är rädda för att förvandla pojkarna till flickor, och de kollegor som helt enkelt inte bryr sig. Att just möta arbetskamraterna och för dem introducera projektet utgör projektets andra steg. I samråd med förvaltning eller skolledning planerar projektledarna studiedagar, föreläsningar och diskussionsforum. Syftet är att, precis som Svaleryd förskriver, lyfta upp dolda förställningar kring kön, etnicitet eller annan olikhet på ett medvetet plan. Kunskapen om genus, maktsystem och strukturer ger en plattform att utgå ifrån i elevaktiviteterna. Att låta gemensam utbildning sätta igång en process med analys och självfrågan, borgar för att projektet inte löper risken att bli en angelägenhet för de redan frälsta. Tvärtom välkomnar den alla att delta på lika villkor.

Projektet kan i sina programpunkter sägas saxa mellan ett ovanifrån- och ett underifrån perspektiv. Medan lärarna inte direkt kan inverka på själva utbildningsmomenten, är konkretiseringen i form av elevarrangemang lärarnas eget val utifrån de lokala förutsättningarna och behov som han eller hon upplever. Detta tredje steg kan därmed ta sig tämligen skilda uttryck, med alltifrån analys av taltid och språkbruk till videofilmning eller konstruktion av en jämställdhetsplan. Strategin att låta lärarna, ofta i samråd med eleverna, bestämma infallsvinkel kan på sätt och vis sägas vara ett sätt att ge tillbaka makten över projektet. När förändringen tar sig konkreta uttryck är det, precis som Carlgren och Hörnquist beskriver utvecklingsarbetet i dagens skola, den professionella läraren som av egen kraft tillsammans med kollegor och elever lokalt skapar lösningar.²¹ De tre stegen med utbildning av resurspersoner eller genuspedagoger, kompetenshöjning för kollegiet och avslutande konkretisering i form av elevaktiviteter öppnar upp för möjligheten att samordna och inkorporera insatserna för att stärka elevernas självförtroende i alla aspekter av skolans arbete. Det blir också resurspersonerna eller genuspedagogerna på skolan som fortsättningsvis ska se till att arbetet på den lokala skolan inte somnar av, utan att insatserna kontinuerligt blir utvärderade, förnyade och får spridning. De blir garanten för att insatserna inte spretar åt alla håll, utan att för den skull verkligen förändra något. De håller samman projektet och blir deltagarnas stöd, bollplank och handledare.

De lärare som deltar i den inledande utbildningen *Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap* eller motsvarande bildar i viss mening projektens förtrupper. Deras fördjupade kunskaper vägleder valet av föreläsare och litteratur för övriga lärare. Även gemensamma programpunkter för skolans elever kan komma till på initiativ av just resurspersonerna. Oavsett stödet från förvaltning och skollledning, är det i denna del av arbetet som konflikter och protester kan dyka upp. Hur man på skolan bemöter kritiken eller motståndet beror på hur dess företrädare väljer att framföra den. Problemet är sällan eller aldrig att kollegorna direkt tar avstånd från att arbeta med elevernas självförtroende eller öka tryggheten på skolan. Det är när detta arbete kopplas samman med att motverka traditionella könsmonster och jämställdhet som oviljan gör sig gällande. Det är dock inte alltid dessa protester kommer upp till ytan. Kollegorna väljer att kringgå projektets egentliga tema genom att till synes acceptera premisserna, men ändå fortsätta i de gamla hjulspåren utan att i realiteten förändra något. Denna tendens förstärks om projektledarna är rädda för att få kollegiet emot sig. De undviker konflikten genom att parera de formuleringar om jämställdhet och genus som tidigare väckt protester. Man väjer således för hela diskussionen genom att linda in projektet i neutrala ordalag och slipper därmed att få några av kollegorna att tappa intresset. Detta förhållningssätt leder emellertid till att man inte heller vågar ventilera de könsnormer som med största säkerhet skiljer sig åt och som i grunden gör projektet nödvändigt. Om projektledarna i kontrast till detta förhållningssätt öppet och utan omskrivningar deklarerar projektets syfte och låter tillfällig oenighet bli en nödvändig del av arbetet, kan icke desto mindre konsensus bli slutresultatet. Projektledarnas oräddhet för att ta även hetsiga diskussioner, signalerar att det är just de individuella värderingarna som är den första nyckeln till att på allvar förändra något. Varje kollegas delaktighet blir därmed nödvändig i arbetet. Diskussionsfasen får dock inte handla om att projektledarna ska platta till eller näpsa kollegorna för åsikter eller handlingar som inte ligger i linje med den medvetne genuspedagogens arbete. Tvärtom ska självanalysen leda till att läraren så småningom får stärkt självkänsla genom träning i alternativa handlingsätt, metoder och undervisningsformer. Öppenheten i samtalet ger vidare projektledarna möjlighet att vara flexibla i förhållande till de önskemål och idéer lärarnas under vägens gång ger uttryck för. Lyhördheten ger förtroende och hjälper i förlängningen projektet att bli hela skolans angelägenhet.

CeVS har på Skolverkets uppdrag fördelat medel för lokala insatser för att stärka flickors självförtroende. Som framgått av genomgången av projektens organisation, upplägg och målsättning är metoderna för att stärka flickors självförtroende skiftande. Metoder och resultat är i hög grad beroende av dels hur förvaltning, skola och lärare tolkar syftet med uppdraget att stärka flickors självförtroende, dels vilket svar samma aktörer ger på frågan om *vad* eller *vem* som orsakar det dåliga självförtroende som insatserna väntas avhjälpa. Tolkningen och svaret påverkar i sin tur vilken typ av förändring projekten kommer att innebära för elevernas vidkommande. I denna sammanfattande diskussion kommer rapportens olika trådar att föras samman. Analysen av de olika nedslagen kommer att ställas mot uppdraget för jämförelse och problematisering av insatsernas effekter och resultat. Den litteratur som tidigare förekommit i rapporten, kommer även här att tjäna som perspektivgivare.

De skolor och kommuner som i sin ansökan och utvärdering frekvent understryker flickornas förbättrade självförtroende som målsättning, ligger vid en yttlig jämförelse helt i linje med uppdragets direktiv och formuleringar. I ansökan, samtal och utvärdering framhäver arbetsgrupperna just möjligheten att skapa en egen zon eller oas för flickorna som en central poäng med insatsen. Därför har projektet rent konkret kommit att ta formen av tjejgrupper. Enligt Elisabeth Öhrn i *Könsmönster i förändring* kan kamratgruppen bli en plats för stabilitet och gemenskap, likväl som en arena att formulera krav och utöva inflytande från.²² Tjejgruppen kan på samma vis, med god planering, klar struktur och tydlig målsättning, bli startpunkten för att tänja gränser och bryta mönster.²³ Men för att verkligen åstadkomma gränsöverskridande räcker inte en plan för hur de segregerade timmarna ska användas och fyllas. Den gemensamma tiden, utanför den trygga och skyddade gruppen, fordrar motsvarande förberedelse för att omgivningen utanför ska hörsamma de krav om inflytande och medverkan som flickorna lär sig ge uttryck för. I uppföljningen av

insatserna för att stärka flickors självförtroende har tjejgrupperna i planeringen av just dessa båda led, visat sig rymma brister och fallgropar.

Projektledarna och de involverade gruppledarna ser sällan eller aldrig den kritiska granskningen av de egna föreställningarna och den egna könsnormen, som en nödvändighet för arbetet i och utanför gruppen. Man har inte heller vikt tid för att ge jämställdhetsbegreppet, som projektgruppen hela tiden ventilerar och riktar fokus mot, en gemensam innebörd och definition. Denna lucka innebär att lärarna inte alltid är i fas med varandra och sjösätter projektet utifrån skilda tolkningar och värderingar.

Utifrån hur de engagerade lärarna hanterat denna del av arbetet, kan man urskilja huvudsakligen två olika förhållningssätt till gruppverksamheten och de tillhörande aktiviteternas uppgift. Det första är kritiken gentemot flickorna som utgör projektets målgrupp, och det andra är kritiken av maktrelationerna som, enligt ledarnas uppfattning, gör tjejgruppen nödvändig. Om lärarnas utgångspunkt är den förstnämnda fylls gruppen med de flickor som i skolans ögon är stökiga, oppositionslystna och allmänt besvärliga. Gruppaktiviteterna syftar då inte till att understödja och sporra det mod eller brott mot konventioner som flickorna demonstrerar, utan tvärtom till att dämpa och stabilisera de relationer och strukturer som deras uppförande sätter ur spel. Detta förhållningssätt konkretiseras i aktiviteter som slussar tillbaka flickorna i en traditionell kvinnoroll, med giftermål och äktenskap som yttersta längtan och strävan. Flickornas identitet byggs inte upp kring protesten mot den ordning som råder i skolan, utan kring förvandling och förändring. Flickorna ska bli någon och något genom att bli någons. Tjejgrupperna skapar därmed samma särskildhet som Yvonne Hirdman lyfter fram som en av de politiska lösningarna på ”kvinnofrågan”. Kvinnorna gavs ett eget rum att vara i och en egen funktion att fylla, vilken i allt kontrasterade och kompletterade den värld mannen befann sig i.²⁴ I tjejgruppen blir flickorna på liknande sätt en *särskild* grupp elever som tas åt sidan för att under *särskilda* timmar med *särskilda* aktiviteter, få sitt självförtroende stärkt. Alltmedan övriga elever är kvar i ordinarie undervisning. Dessa konkreta handlingar signalerar till flickorna att deras förmodade svaga självkänsla, beror på att de som grupp de facto är sämre och svagare och följaktligen i behov av mer stöd. Särartstänkandet får ytterligare bekräftelse genom de könsstereotypa aktiviteter som exemplifierats tidigare i rapporten.

Lärarnas eller gruppledarnas förhållningssätt kan emellertid också ta sin utgångspunkt i kritiken av de maktrelationer och strukturer som motverkar jämställdhet. Aktiviteterna kommer då att handla om att ge flickorna en röst för att initialt våga tänja på sina egna gränser och på längre sikt kunna bryta mönster. Den träning flickorna får ta del av låter man dock skolans pojkar vara utan och här i består dilemmat för dessa tjejgrupper. Även om de involverade lärarna eller ledarna menar sig bära de skarpaste genusglasögon, kan den konflikt aktiviteterna avser att avhjälpa snarare förstärkas av att allt ljus sätts på flickorna som grupp. Pojkarna blir lämnade kvar i klassrummet eller får gå hem tidigare, medan flickorna blir

tagna åt sidan. Den goda ansatsen till trots, framhäver detta ånyo flickorna som en grupp med *särskilda* behov. Skolans lärare blir lämnade utan stöd och vägledning i bemötande av elevernas nyvunna kunskap och mod, vilket vänder flickornas kritik av de samhälleliga maktrelationerna inåt i det egna klassrummet. Där återfinner flickorna med största sannolikhet de ojämsställda relationer som gruppleadarna kritiserar och hoppas förändra. Pojkarna blir då i flickornas ögon bärare av de strukturer som förhindrar eleverna från att existera på lika villkor. Tjejgruppen kommer att understryka skillnaderna snarare än likheterna eleverna emellan. Segregationen kan möjligen tillfälligt lyfta flickornas självförtroende, men kan genom sin ensidighet inte ge annat än en flyktig klimatförändring i klassrummet.

Resonemanget ovan synliggör en konflikt i uppdraget insatser för att stärka flickors självförtroende. I överenskommelsen mellan Skolverket och Nationellt centrum för Värdegrund och livsvetenskap, vid Umeå universitet, återfinns vid sex tillfällen formuleringen om insatsernas inriktning på att stärka flickors självbild, självförtroende och identitet. Det är flickorna som uttryckligen är i fokus, vilket antyder den särskildhet som öppnar dörren för aktiviteter som går stick i stäv med de nationella styrdokumentens direktiv om att motverka traditionella könsmönster. Som framgått av redovisningens tidigare kapitel föreligger en risk med att för ensidigt problematisera bara det ena könets positioner. När polariseringen ökar och elevernas individualitet kringskärs, är chansen liten att samtalet och förståelsen mellan pojkar och flickor stimuleras. Tvärtom riskerar det att avstanna. Tjejgruppen blir en provisoriskt upprättad fristad för vissa utvalda. Denna tillflyktsort förändrar möjligen flickorna, men inte de föreställningar och normer som, oavsett ägarens kön, är källan till ett sviktande självförtroende. Att flickorna är insatsernas främsta målgrupp öppnar vidare dörren för ett upprätthållande av ordningsstrukturen i det genussystem som Yvonne Hirdman beskriver. Tjejgruppen är ett sätt att hålla könen isär. I aktiviteterna återskapas de stereotyper som Hirdman beskriver i *Genus – om det stabila föränderliga former*. Flickorna tränas för att bli antingen det andra könets kontrast och komplement eller för att bli *nästan* lika duktiga och starka som pojkarna genom att tillägna sig deras sätt att vara. Oavsett infallsvinkel är mannen och det manliga fortsatt norm. Projekten upprätthåller här stereotyperna och visar ingen väg för vare sig eleverna eller lärarna att göra sig kvitt dem.

I uppföljningen av projekten med insatser för skolans flickor *och* pojkar framkommer vid en första anblick de fördelar detta arbetssätt rymmer i förhållande till de isolerade tjejgrupperna. En djupare granskning och analys röjer emellertid också de brister och problem en alltför elevorienterad problemanalys bjuder.

I dessa projekt antas eventuell könssegregerad gruppverksamhet inte fungera som en universallösning, vilken med automatik antas leda till bättre självförtroende. Segregationen är snarare medel som satt i ett sammanhang med tydlig målsättning ger arbetet en skjuts framåt. De parallella grupperna blir ett verktyg för kompensatorisk träning, under vilken de sfärer som traditionellt tillskrivits det ena eller andra könet luckras upp och blir till allmän egendom. Utgångspunkten

är att eleverna ska röra sig i riktning mot varandra, inte att enkom flickorna ska förändras eller formas i enlighet med den manliga normen. Denna tankegång återfinns man i Britt-Marie Berges aktionsforskningsprojekt. Hon återkommer flera gånger till att arbetet med elevernas självförtroende inte handlar om att förändra barnen och ungdomarnas personlighet, utan om att utvidga deras repertoar och hjälpa dem att spela på fler strängar på sin lyra än den som traditionen föreskriver.²⁵ I den kompensatoriska träningen ligger ingen värdering av den ena eller andra sfären som mer eller mindre värdefull och angelägen. Snarare understryker skolan och dess lärare härigenom vikten av att ha tillgång och tillträde till båda. I projekten med denna typ av elevnära aktiviteter för pojkar och flickor, sätter skolan och dess lärare särartstänkandet på undantag. Tonvikten i aktiviteterna ligger på att framhäva likheterna snarare än skillnaderna mellan pojkar och flickor. Då aktiviteterna sker i ömsom heterogena, ömsom homogena grupper är utsikterna goda för att elevernas förmåga att göra egna val och ställningstagande förstärks. Samtidigt får eleverna hjälp med att genomskåda de maktstrukturer som stävjar jämställdheten. Det är projektledarnas förväntning att kunskapen i kombination med kompensatorisk träning ska ge eleverna självförtroende och mod att hålla alla dörrar, oavsett om de leder till en traditionellt manlig eller kvinnlig värld, öppna i studie-, yrkes- och livsval.

När projektledarna väljer att låta insatserna ta ett helhetsgrepp om både pojkars och flickors självförtroende, medför detta egentligen en rörelse bort från uppdragets direktiv. Projektledarnas söker inte svaret på frågan om *vem* eller *vad* som orsakar ett dåligt självförtroende enkom hos flickorna, utan låter båda könen bli en del av analysen. Det är denna avvikelse från riktlinjerna som gör att projekten i högre grad förefaller påverka och förändra elevernas vardag.

Det är dock tveksamt om förändringen blir varaktig, då aktiviteterna fortfarande till fullo riktar in sig på eleverna och deras förhållningssätt. Det finns således ingen ansats i projekten att också väcka eller förstärka lärarnas medvetenhet och kunskap vad gäller jämställdhet och genus. Lärarnas värderingar slipper nagelfaras i analys och tolkning av uppdraget. Följaktligen kommer ventileringen av ojämställda relationer och strukturer i samhället att halta. Skolan och dess medarbetare har inte tillsammans kommit till insikt om sin egen roll som bärare av dessa strukturer, än mindre diskuterat hur mönstren på hemmaplan kan brytas. Om inte de värderingar och föreställningar som genomsyrar den dagliga verksamheten tvingas upp till ytan för diskussion, förblir det dagliga pedagogiska arbetet genusperspektivet förutan. Därför kommer aktiviteterna fortfarande att ligga vid sidan om den ordinarie undervisningen.

Ytterligare en hake utgör det faktum att elevernas egna erfarenheter och frågor lyser med sin frånvaro. Det är i dessa projekt till stor del läraren som, utifrån sitt perspektiv och sina slutsatser, planerar programmet. Det faktum att vuxenperspektivet inte kombineras med elevperspektivet får konsekvenser.²⁶ Det är lärarnas referensramar som pekar ut frågeställningar och problemområde. Om eleven

och lärarens "sanning" om män och kvinnors villkor och möjligheter skiljer sig åt, är risken stor att de unga avfärdar den äldre generationens hjälp som något som inte anbelangar dem. När eleverna inte betraktas som medarbetare eller medskapare blir de frågor som borde engagera, istället irrelevanta och perifera.

Uppföljningen av projekten visar att det är när eleverna och lärarna har en gemensam plattform för projektet, formulerar målsättningen tillsammans och följs åt på vägen dit som jämställdhetsarbetet blir hela skolans angelägenhet. I dessa projekt är samverkan och utbyte mellan lärarnas verklighet och den värld eleverna existerar i självklar. Vägen till den gemensamma plattformen går för både eleverna och lärarna via utbildning och självutveckling. Denna del av arbetet kan bli en tämligen smärtsam process, då det för lärarna handlar om att lära sig se ojämställda maktrelationer i klassrummet som de själva i viss mån varit med att skapa och upprätthålla. Som framgått av den tidigare genomgången av projekten är arbetet med lärarnas egna könsnormer och föreställningar, något som den aktuella litteraturen frekvent lyfter fram som en självklar första fas. Det är under denna fas frågan om *vem* eller *vad* som delvis är källan till att stereotyper frodas och fortlever, kan ges ett lokalt svar som inbegriper skolans alla aktörer. Analysen och svaret kan i sin tur ge en naturlig ingång till *hur* området bör bearbetas. De projekt som ser denna kritiska granskning av värderingar, normer och föreställningar som en nödvändig process, låter i förlängningen eleverna gå igenom samma prövning. Den skärpta medvetenheten gör eleverna till trogna medarbetare i arbetet med att upprätthålla de jämställda relationer som jämställdhetsplaner och dylika instrument förväntas skapa.

Som tidigare genomgång visat, missar ibland projekten som omedelbart orienterar insatserna till eleverna denna fas av självanalys. Eleverna blir utan omsvep föremål för förändring, medan lärarna befinner sig ur fokus. I något fall förekommer det dock att elevgrupper på eget initiativ försöker rikta strålkastarljuset på behovet av att medvetandegöra och höja kunskapsnivån. Lärare och ledning kan trots detta fortsätta att se de lokala orättvisorna eleverna påtalar, som just elevernas verk och angelägenhet. Arbetet med självförtroende och jämställdhet blir då ett problem att lösa för dem som känner sig orättvist behandlade. Lärare och ledning låter ämnet och frågan passera, vilket indirekt ger jämställdhetsområdet låg prioritet. Om man drar denna hållning till sin spets, sanktionerar skolan därmed att orättvisorna som eleverna upplever får fortgå. Uppdraget är omöjligt att genomföra och kommer med största sannolikhet att leda till att eleverna tvingas resignera i frågan. Något lyft för självförtroendet är det alltså knappast tal om.

Att placera lärarna i centrum för insatserna innebär en annan tolkning av uppdraget än den Skolverket föreslår. Projektens ledare och organisatörer har likafullt elevernas självförtroende för ögonen under arbetets gång, men låter analysen av orsaken till en sviktande självkänsla bli mer komplex än att bara handla om flickor. Projektens ambition är inte att förändra någon elev, utan att förändra de strukturer och premisser som gör att självförtroendet ger efter för flickorna likväl

som för pojkarna. Dessa projekt kommer därför att handla om kunskap och insikt, snarare än självförsvar och kamp. Man kan givetvis argumentera för att projekten med lärarna i blickpunkten inte följer uppdragets riktlinjer, då eleverna blir delaktiga först i projektets slutfas genom metod- och konkretiseringsarbete. Icke desto mindre är det just avsteget från riktlinjerna som visat sig rymma åtminstone en del av lösningen på hur elevernas självkänsla ska stärkas. Den av Skolverket föreslagna självförsvarsträningen erbjuder i jämförelse med dessa projekt inte någon väg bort från de förhållningssätt som konserverar könsmonster. Tvärtom blottar jämförelsen mellan uppdraget och de realiserade projekten hur mannen som norm kommer till uttryck också i riktlinjerna. Flickorna behöver extra insatser för att lära sig att ta plats inom den makthierarki som normen upprätthåller. Inget i riktlinjerna talar om att istället förändra eller bryta normen. Projekten med fokus på lärarna har emellertid själv dragit slutsatsen att det är attityderna som måste penetreras. Via kollegiets begreppsdefinition och konfrontation med värderingar och normer samt lokalt metodarbete, får lärarna kunskap och mod att också ta sig an de strukturer och relationer som låser eleverna. Utsikterna är goda för att dessa projekt blir startpunkten för ett mer medvetet genuspedagogiskt arbete och följaktligen slutpunkten för tillfälliga insatser som befäster stereotyper.

Jämförelsen mellan de realiserade projekten och uppdraget avslöjar en linje på vilken de elevnära projekten till synes ligger närmst Skolverkets riktlinjer, medan de lärarfokuserade insatserna ligger längst ifrån. Jämförelsen mellan projektens innehåll och resultat synliggör även en andra linje, parallell med den första. Denna visar projektens organisation, vilken i högsta grad påverkar status och utfall. Jämte insatserna med eleverna, oftast bara flickorna, i centrum finner vi eldsjälarna som arbetar ensamma utan vare sig förankring eller legitimitet. Som tidigare visat lämnar detta fritt spelrum för de föreställningar och värderingar de aktiva lärarna bär på. I linjens mitt befinner sig de projekt som bygger på samarbete mellan skolläda och eldsjälarna. Rektors medverkan påverkar övriga medarbetares kännedom om insatserna och skänker projektet viss status. Projektledarna väljer här att ibland låta konsulter eller handledare besvara frågan om *hur* elevernas självförtroende ska stärkas och *hur* lärarna ska tillägna sig ett genusperspektiv i sitt pedagogiska arbete. Det är när konsulternas modell även rymmer en plan för skolan att på egen hand fortsätta förändringsarbetet med lärare och elever, som hjälpen utifrån kan ge varaktig kursändring. Kontrasten finner vi när konsulterna eller handledarna kör sitt program bakom stängda dörrar. De blir då tillfälliga gäster på skolan som förvisso kan åstadkomma temporär förändring, men utan att inkludera övrig personal i hur den process man satt igång ska underhållas.

Jämsides med den första linjens lärarorienterade förändringsarbete hittar vi på den andra linjen skol- eller gymnasieförvaltning som initiativtagare och organisatör. När den centrala ansatsen också gör det till sin sak att upprätta och underhålla kontaktytor och nätverk mellan projektens lokala enheter, förblir målsättning en och samma för förvaltningen. Nätverken blir en garant för att projektets förgre-

ningar behåller fokus på jämställdhetsområdet, på samma gång som varje skolas lokala kultur och förutsättningar avgör insatsens konkreta form. I förändringsarbetet ingår representanter från alla nivåer i skolan, vilket legitimerar insatserna. Projekten blir således en kombination av ovanifrån- och underifrånperspektiv, då förvaltningens initiativ så småningom övergår i det praktiska arbete som lärarna tillsammans med eleverna valt att gå in i. Förvaltningens medverkan rymmer emellertid också fallgropar. Eleverna kan glömmas bort som medarbetare och nätverken mellan central och lokal nivå kan fallera. Projekten riskerar att röra sig bort från ansatsens ursprungliga syfte och målsättning, med resultat att de tänkta förgreningarna istället blir öar av verksamhet utan annat än signalkontakt.

Sammanfattningsvis blottar genomgången och jämförelsen mellan uppdrag och projekt en paradox. Det är de sistnämnda projekten, i vilka utbildningsinsatser följs av konkret metodutveckling tillsammans med eleverna, som uppvisar en långsiktig planering och som maktar rubba maktrelationer och mönster. Lärarna blir genom utbildning medvetna om sin egen betydelse för dessa strukturer. Insikten ger en friare syn på elevernas möjligheter och förmågor, vilken i sin tur kan rendera både pojkar och flickor modet att vara gränsöverskridande. Därför är det projekten som befinner sig längst bort från uppdragets riktlinjer, som visar en möjlig väg att förändrar elevens vardag i skolan. Det är också dessa projekt som förmår att integrera ett genusperspektiv, byggt på kunskap och insikt, i skolverksamhetens huvudfåra.

Noter

1. Steele, Claude M, Thin Ice: "Stereotype Threat" and Black College Students, The Atlantic Monthly , Nr 2 (1999), s 44-54
2. Carlgren och Hörnquist, 1999, s 75
3. Carlgren och Hörnquist, 1999, s 75
4. Carlgren och Hörnquist, 1999, s 74
5. Öhrn, 2002 s 92
6. Carlgren och Hörnquist, 1999, s 89f
7. Carlgren och Hörnquist, 1999, s 12
8. Carlgren och Hörnquist, 1999, 18ff
9. Svaleryd, 2003 bl.a 8ff, 40ff
10. Svaleryd 2003, s 62 samt Utvärdering av lokala jämställdhetsprojekt inom JÄMSAMs nätverk, 1997, s 61
11. Steele
12. Svaleryd, 2003, s 63
13. Svaleryd 2003, s 8 ff
14. Svaleryd, 2003, s 60 f
15. Berge 1996, bl. a s 12
16. Berge 1996, s 115
17. Svaleryd, 2003, s 55 f
18. Berge, 1997, s 17 f
19. JÄMSAM, 1997, s 61
20. JÄMSAM, 1997, s 60
21. Carlgren och Hörnquist, 1999, s 12
22. Öhrn, 2002, bl. a s 39ff
23. Svaleryd, 2003, s 62f
24. Hirdman, 2003, s 114f
25. Berge, 1996 s 12, samt Berge 1997 s 27
26. Jämsam 1997, s 59f

Litteraturlista

- Berge, Britt-Marie (1997) ”Styra eller styras”, *Makt & kön* (red: Gudrun Nordborg) s 15-33, Stockholm/Stehag: Symposion
- Berge, Britt-Marie (1996) Jämställdhetspedagogik på Storsjöskolan i Holmsund – ett aktionsforskningsprojekt. Arbetsrapport från Pedagogiska institutionen, Umeå universitet Nr 115
- Carlgren, Ingrid och Hörnqvist, Berit (1999) *Skola i utveckling: När inget facit finns – om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Skolverket
- Hirdman, Yvonne (2003) *Genus – om det stabila föränderliga former*, Malmö: Liber
- Skolverket (1995) Undervisning för flickor – undervisning för pojkar...eller... undervisning för flickor och pojkar? Beställningsnummer: 95:151
- Skolverket (1997) Utvärdering av lokala jämställdhetsprojekt inom JÄMSAMs nätverk. Diarienummer: 95:867
- Steele, M. Claude: ”Thin Ice: ‘Stereotype Threat’ and Black College Students” *The Atlantic Monthly*, August Nr 2 (1999) s. 44-54
- Svaleryd, Kajsa (2003) *Genuspedagogik*, Stockholm, Liber
- Weiner, Gaby och Britt-Marie Berge (2001) *Kön och kunskap*, Lund: Studentlitteratur
- Öhrn, Elisabeth (2002) *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket

Bilaga

Översikt projekt/fördelade medel

Kommun, skola	Projekt	Beviljat belopp
Lidköping, De la Gardiegymnasiet	Skolan ska utveckla tjejgrupps-verksamhet och inom ramen för denna arrangera aktiviteter samt skapa en plattform för samtal om rättigheter och skyldigheter, etik och moral.	100 000 kr
Härryda, Hulebäcks-gymnasiet	Skolan ska specialutforma en projektkurs på mediaprogrammet så att förhållandet mellan media och genus/jämställdhet kommer i fokus. Eleverna ska i samråd med högstadielever skapar en text som i framtiden ska utgöra handbok i ämnet.	100 000 kr
Tingsryd, Dacke-skolan	Elever och lärare ska utveckla elevföreningen Venus som ska erbjuda skolans flickor aktiviteter med syfte att stärka deltagarna självkänsla och sammanhållning.	25 000 kr
Mariestad, Vadsbogymnasiet	Skolan ska utveckla tjejgrupps-verksamhet och inom ramen för denna erbjuda självförsvarsträning och tid för samtal om själv-förtroende, etik och moral.	75 000 kr
Malmö, Dammfriskolan	Skolan ska etablera tjej- och killgrupper och inom dessa arbeta med könsrollsmönster utifrån samtal, film och föreläsning. Kompetensutveckling för personal inom området ingår också i satsningen.	55 000 kr
Göteborg, Burgårdens Utbild-ningscentrum	Skolan ska arbeta med att etablera samtalsgrupper för elever och tillsammans med dem ta fram riktlinjer för skolans jämställdhetsarbete. Satsning på att på olika sätt öka elevengagemanget i jämställdhetsfrågor.	100 000 kr

Torås, Torskolan	Skolan ska etablera tjejgrupper och självförsvarsträning och i satsningens aktiviteter även fånga manliga elever för att synliggöra och förändra strukturer.	75 000 kr
Karlstad, kommunens gymnasieskolor	Sex lärare arbetar på tre olika skolor med att initiera och underhålla aktiviteter och kompetensutveckling för elever och lärare. Satsningen innefattar både för skolorna lokala och för kommunen gemensamma delar.	150 000 kr
Helsingborg, kommunens skolor	Ett jämställdhetscentrum/ kompetenscentrum för lärare och elever ska etableras i kommunen. Metoder, handledning och material för bättre jämställdhetsarbete görs tillgängligt för lokala projekt.	100 000 kr
Helsingborg	En jämställdhetskongress ska arrangeras till vilken rektorer och lärare i Skåne-regionen blir inbjudna. Föreläsningar, samtal, handledning och nätverk är delar av kongressens program.	50 000 kr
Habo, Haga-bodaskolan	Skolan planerar för kompetensutveckling för lärare i värdegrundsfrågor, med fokus på hur jämställdhetsaspekten kan vävas in i löpande	100 000 kr
Karskrona, Barn och ungdomsförvaltningen	Arbetslagen får ta del av utbildning, i vilken undervisningssituationer analyseras utifrån jämställdhetssynpunkt och alternativa metoder läggs fram. Elevaktiviteter på temat ska tas fram i samarbete med lokala aktörer.	100 000 kr

Eda gymnasieskola samt kommunens alla skolor	Kommunen ska erbjuda skolornas lärare kompetensutveckling och handledning i jämställdhetsarbete. I samarbete med lokala aktörer startar lokala projekt upp för att frigöra eleverna från sammankoppling mellan yrke och kön.	100 000 kr
Landskrona	Kompetensutveckling för tio lärare i kommun med fokus på att ge metoder som belyser och bryter genusstrukturer. Till detta kopplas elevaktiviteter.	100 000 kr
Härryda, familjedaghem, förskola och grundskola	I projektet ska jämställdhets- arbetet inom nämnda verksam- heter länkas samman. Fördjupat metodikarbete och satsning på att frigöra eleverna från koppling mellan yrke och kön.	120 000 kr
Gotland, hela kommunen	Kompetenshöjning i jämställd- hetsfrågor för lärare och rektorer i skolans alla stadier. Projektet genomförs i samarbete med dels länets jämställdhetsdirektör, dels blivande resursperson.	100 000 kr
Hörby, Älvdalsskolan	Skolan planerar för kompetens- utveckling för lärare i värde- grundsfrågor, med fokus på hur jämställdhetsaspekten kan vävas in i löpande undervisning. Till detta kopplas elevaktiviteter.	50 000 kr
Bengtstors, Bengtsgårdens högstadium	Projektet ska etablera tjej- och killgrupper och ge ut- rymme för samtal om moral och etik, jämställdhet och relationer. Till detta kommer kompetensutveckling för personal som sluter an till elevaktiviteterna.	100 000 kr

Göteborg, Föreningen frizonen	I samarbete med skolor i kommunen ska tjejgruppsverksamhet utvecklas och arbete med könsroller, makt, förtryck och respekt i grupperna förbättras och fördjupas.	100 000 kr
Skövde, kommunens alla skolor	Kommunen planerar kompetensutveckling för personal i skolans alla stadier, med fokus på metoder och verktyg för att motverka sexuella trakasserier/kränkningar. Till detta kommer elevaktiviteter med samma infallsvinkel.	100 000 kr

Postmottak BLD

Fra: Saksbehandler / SLA / BLD
Sendt: 24. november 2010 15:28
Til: Wetland Hege Nygård
Kopi: # BLD-SLA-LAG5-Likestilling- og diskrimineringspolitikk; Ovesen Inge; Hole Arni
Emne: SV: Konstituert statsråd - bestilling på innspill _HASTER !!!

Selvforsvarskurs for jenter:

Det skal settes av midler til neste år, så det er lite sannsynlig at det blir noen sak om dette de nærmeste ukene. Men når anbudsrunden igangsettes så kan saken blusse opp i media. Saken var ute i media tidligere i høst, og Lysbakken fikk kritikk for sammenblanding av partipolitikk og regjeringsspolitikk (det er SU som er inspirasjonskilde for tiltaket), fordi det kun er rettet mot jenter.

Evalueringen fra lignende, men større, svensk tiltak for noen år tilbake var i tillegg svært kritisk. Blant annet pga kjønnssegregeringen.

Saksbehandler / SLA / BLD

Postmottak BLD

Fra: Sandvik Margaret
Sendt: 24. august 2010 13:42
Til: Saksbehandler / SLA / BLD
Kopi: Ovesen Inge
Emne: VS: "Selvforsvarskurs for jenter i skolen"

Her kommer noe tekst om selvforsvarskurs fra statssekretæren, som vi kan ta utgangspunkt i for å si noe kort i budsjettet.

Margaret

Fra: Westhrin Henriette
Sendt: 24. august 2010 11:12
Til: Sandvik Margaret
Emne: SV:

Her kommer det en beskrivelse av selvforsvarskurs, jmf lunsjen i går.

Prosjekt "selvforsvarskurs for jenter i skolen"

Feministisk selvforsvar er selvforsvarsteknikker jenter kan bruke mot ulike typer diskriminerende situasjoner. Dette kan være både mentalt, verbalt og fysisk, fra hersketeknikker som usynliggjøring eller latterliggjøring, til konkret, fysisk diskriminering som voldtektsforsøk og overfall. Kurset har som mål å lære jenter hvordan man kan reagere og å sette grenser, og man deler erfaringer med andre.

Ett av målene er å gjøre jenter i stand til å hindre seksuell trakassering, som er uønsket oppmerksomhet på grunnlag av kropp og kjønn. Dette er noe særlig unge jenter utsettes for daglig, og er et problem som må tas på alvor. I tillegg til å være nedverdiggende og ubehagelig for den enkelte, bidrar seksuell trakassering til å frata jenter makt gjennom å innskrenke deres handlingsrom.

I Sverige har det blitt bevilget fem millioner kroner for å få selvforsvarskurs inn i skolen. Kursene finnes som valgfag på videregående skoler, og mange skoler har gjennomført kursene. Erfaringene derfra er visstnok positive, og etterspørselen etter kursene er stor.

Vi ønsker et prosjekt som kan tilby opplegg med selvforsvarskurs for jenter i den videregående skolen.

Dette kan gjøres ved at et prosjekt utlyses fra oss, og at de som får tildelt midler tilbyr opplegget til videregående skoler. Kunnskapsdepartementet vil kunne følge opp med å anbefale skolene å benytte opplegget.

Henriette

Postmottak BLD

Fra: Westhrin Henriette
Sendt: 15. april 2010 10:50
Til: 'Mali Steiro Tronsmoen'
Kopi: Paulsen Line Gaare
Emne: SV: Finansiering av selvforsvarskurs

Hei Mali

Jeg skal sette i gang en jobb med å se på hvilke muligheter som finnes med en gang

Mvh
Henriette

Fra: Mali Steiro Tronsmoen [<mailto:malitron@gmail.com>]
Sendt: 15. april 2010 10:29
Til: Westhrin Henriette
Emne: Finansiering av selvforsvarskurs

Hei Henriette!

Vi i SU har som kjent i mange år arrangert feministiske selvforsvarskurs rundt om i landet, kurs som fokuserer på hvordan jenter kan sette egne grenser, kreve respekt, og slå tilbake mot seksuell trakassering. I flere runder har vi forsøkt å søke penger for å få finansiert et større prosjekt, løsrevet fra SU under styring av en egen selvforsvarsgruppe som også er åpen for ikke-SU-medlemmer, uten å få innvilget penger til dette. Målet har da vært å ha en person ansatt til å jobbe med å spre selvforsvarskurs for jenter til skoler og fritidsklubber over det ganske land, og å få penger til instruktørkurs for å utdanne flere instruktører.

Nå som SV har inntatt BLD lurer vi på om noen av dere som sitter der har mulighet for å gå nøye igjennom hvilke muligheter som kan finnes for å få finansiert et slikt prosjekt. For oss er det viktigste at jenter får tilbud om et slikt selvtillits- og selvforsvarskurs som vi kan tilby, ikke at det er SU som står bak. En organisering uavhengig fra SU, men med de instruktørene vi har utdannet, er derfor en mulighet dersom det er vanskelig å finne finansiering til et SU-ledet prosjekt.

Jeg håper du eller noen andre i BLD kan undersøke og tenke kreativt rundt dette, og komme tilbake med noen tips og en vurdering så snart dere får muligheten.

Med kameratslig hilsen,

Mali
SU
95946615

Postmottak BLD

Fra: Steinsvik Åsa Johanne
Sendt: 19. april 2010 09:31
Til: Westhrin Henriette
Kopi: Hauge Oddbjørn
Emne: Svar ang. finansiering av selvforsvarskurs

Hei!

Vi har ingen tilskuddsordninger i BLD som kan nyttes til dette, og jeg kjenner heller ingen andre statlige tilskuddsordninger. Hvis dette var et lokalt arbeid i regi av en org. kan det være flere muligheter – for eksempel kan dette sjekkes med Frifond (adm. av LNU) eller Aktiv ungdom (Youth Initiatives her - ansvaret for programmet ligger i Bufdir). Men siden de vel ser for seg et større nasjonalt prosjekt så er det vanskeligere med finansieringsmuligheter. Jeg vil anbefale at vedkommende sjekker vår publikasjon "Satsing på barn og ungdom – regjeringens mål og innsatsområder i Statsbudsjettet 2010" for å se om noen andre dep./direktorat har noe som kan brukes (for eksempel Helsedirektoratet). Og skal arbeidet rettes mot fritidsklubber så vil det nok være lurt at de tar kontakt med Ungdom & Fritid for å drøfte om de er interessert i et samarbeid, og hva de evt. kjenner til av finansieringsmuligheter. Mht. skoler bør de ta kontakt med Utdanningsdirektoratet for å sjekke om de har noe.

Tipset til de som spør er at dersom de utarbeider et prosjekt så bør de ha et realistisk budsjett, relevante samarbeidspartnere (slik at de som vurderer søknaden vet at dette vil få innpass i skoler og fritidsklubber) og så bør de undersøke på forhånd om hvem det er lurt å sende søknaden til.

Vi har litt midler kap. 857, 71 som brukes til utviklingsarbeid på våre prioriterte områder (jf. budsjettprp.en). Det som nevnes her er jo ikke direkte nevnt i prp.en. vår, men det er jo alltid mulig å søke midler og så får vi vurdere dette på "vanlig måte". Men vi har lite frie midler, så det vil nok være lurt å ta en runde og sjekke andre finansieringsmuligheter før vi eventuelt får en søknad (og skal vi bevilge midler må det nok bli som del av et "spleiselag" med andre..).

Åsa

Fra: Westhrin Henriette
Sendt: 15. april 2010 10:49
Til: Steinsvik Åsa Johanne
Kopi: Paulsen Line Gaare; Lysbakken Audun;
Emne: VS: Finansiering av selvforsvarskurs

Saksbehandler / PAA / BLD

Hei Åsa

Jeg antar det må være dere som er de rette til å gi meg en vurdering av denne.

Mvh
Henriette

Fra: Mali Steiro Tronsmoen [<mailto:malitron@gmail.com>]
Sendt: 15. april 2010 10:29
Til: Westhrin Henriette
Emne: Finansiering av selvforsvarskurs

Hei Henriette!

Vi i SU har som kjent i mange år arrangert feministiske selvforsvarskurs rundt om i landet, kurs som fokuserer på hvordan jenter kan sette egne grenser, kreve respekt, og slå tilbake mot seksuell trakassering. I flere runder har vi forsøkt å søke penger for å få finansiert et større prosjekt, løsrevet fra SU under styring av en egen selvforsvarsgruppe som også er åpen for ikke-SU-medlemmer, uten å få innvilget penger til dette. Målet har da vært å ha en person ansatt til å jobbe med å spre selvforsvarskurs for jenter til skoler og fritidsklubber over det ganske land, og å få penger til instruktørkurs for å utdanne flere instruktører.

Nå som SV har inntatt BLD lur vi på om noen av dere som sitter der har mulighet for å gå nøye igjennom hvilke muligheter som kan finnes for å få finansiert et slikt prosjekt. For oss er det viktigste at jenter får tilbud om et slikt selvtillits- og selvforsvarskurs som vi kan tilby, ikke at det er SU som står bak. En organisering uavhengig fra SU, men med de instruktørene vi har utdannet, er derfor en mulighet dersom det er vanskelig å finne finansiering til et SU-ledet prosjekt.

Jeg håper du eller noen andre i BLD kan undersøke og tenke kreativt rundt dette, og komme tilbake med noen tips og en vurdering så snart dere får muligheten.

Med kameratslig hilsen,

Mali
SU
95946615