

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C - uppsats i Specialpedagogik
(41-60p) 10 poäng
VT 2006

Några elevers tankar kring bemötande i skolan

– ur ett genusperspektiv

Författare: Anna Andrés Hallberg

Irene Bengtsson

Handledare: Inger Assarson

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C - uppsats i Specialpedagogik
(41-60p) 10 poäng
VT 2006

Några elevers tankar kring bemötande i skolan

– ur ett genusperspektiv

Författare: Anna Andrés Hallberg
Irene Bengtsson
Handledare: Inger Assarson

Abstract

Det huvudsakliga syftet med denna studie var att belysa elevers tankar kring bemötande i skolan utifrån det faktum att de är pojkar respektive flickor. Vi genomförde en kvalitativ studie med en öppen forskningsdesign bestående av dialoger med fyra pojkar och fyra flickor. Studien visade att pojkars och flickors uppfattningar om hur det är att vara pojke respektive flicka i dagens skola överensstämde väl. Pojkar konstruerades som problembärare och ointresserade av skolarbetet emedan flickorna var duktiga och intresserade. Både pojkar och flickor var medvetna om att de bemöts olika av pedagogerna, men reflekterade inte över, eller ifrågasatte detta. Hos eleverna kunde vi inte urskilja några större skillnader i pojkars och flickors upplevelser av bemötandet. Sammanfattningsvis visar studien att det genusrelaterade bemötandet har stor betydelse för den enskilde individens utveckling vilket gör det viktigt att arbeta med dessa frågor.

Nyckelord: Bemötande, genus, elevperspektiv

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Bakgrund	3
1.2 Syfte	5
1.3 Problempreciseringen.....	5
1.4 Arbetets disposition.....	5
2 Litteraturgenomgång	6
2.1 Genusdebatten i samhälle och skola.....	6
2.2 Olika förväntningar på flickor och pojkar	7
2.3 Skolans uppdrag	8
2.4 Genusforskning i skolmiljö	9
2.4.1 Pedagogens roll	9
2.4.2 Samspelet i klassrummet och genus.....	11
2.4.3 Elevernas tankar om skolan.....	15
3 Empiri.....	17
3.1 Metodbeskrivning.....	17
3.1.1 Urval.....	20
3.1.2 Genomförande	20
3.1.3 Bearbetning av dialogen.....	22
4 Resultatredovisning och analys.....	23
4.1 Vilka tankar har eleven kring hur det är att vara pojke och flicka i skolan?....	23
4.2 Vilka tankar har eleven kring pedagogens bemötande?.....	26
4.3 Vilka skillnader finns i pojkars och flickors tankar kring bemötandet?.....	29
4.4 Resultatsammanfattning	30
5 Diskussion	31
5.1 Elevens tankar kring pojkar och flickor i skolan.....	31
5.2 Elevens tankar kring pedagogens bemötande	32
5.3 Skillnader i pojkars och flickors tankar kring bemötandet	33
5.4 Metoddiskussion.....	34
5.5 Vidare forskning.....	36
6 Sammanfattning	37
Referenser.....	38
Bilaga 1	41
Bilaga 2	42

1 Inledning

All utveckling hos ett barn är socialt förankrad och sker genom ett samspel mellan barnet och dess omgivning¹. Detta innebär att när våra barn kommer till skolan bär de med sig en mängd föreställningar kring både sig själva som person och vad skolan kommer att innebära för just dem. De har redan tidigt påverkats av föräldrar, dagis, förskola, massmedia och kompisar. Människan formas, förändras och påverkas ständigt, en process som startar redan från födseln och kanske till och med ännu tidigare. Härigenom byggs individens identitet upp, något som präglas av de i samhället historiska, kulturella och socialt rådande normerna². Varje människa blir någon och man får sin identitet genom detta ömsesidiga samspel med omgivningen. Eller som Skarby uttrycker det;

Människan är inte – hon blir³

I denna identitetsskapande djungel är kön den viktigaste faktorn⁴. Då barnet växer upp, ges det många motsägelsefulla signaler på hur en flicka och hur en pojke skall vara. Alla dessa intryck och erfarenheter som barnet skaffar sig införlivar det i sin värld genom språk, handlingar och kommunikation vilket lär dem hur de skall vara som pojke eller flicka och var gränsen dem emellan dras⁵.

Att skolan är en plats som skall arbeta för likvärdighet och jämställdhet är en uppgift som tydligt lyfts fram som en målsättning i våra styrdokument. Skolan har som uppgift att ge en positiv möjlighet till lärande och utveckling hos varje barn oavsett kön, klass eller etnicitet. Detta formuleras;

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket män och kvinnor bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma vad som är manligt och kvinnligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet⁶.

I ljuset av att den svenska skolan skall vara en inkluderande verksamhet, en skola för alla, får denna fråga en specialpedagogisk relevans. I den svenska skolan är det oftast pojkarna som konstrueras som problembarn. De anses av pedagogerna⁷ ha en högre grad av problembeteende, en lägre funktionsnivå och ett mer negativt temperament. Såväl svenska som internationella studier⁸ visar att det är dubbelt så vanligt att pojkar får särskilt stöd som att flickor får det. Detta trots att en nyligen skriven rapport, Elever som behöver stöd men får för lite⁹, från Myndigheten för skolutveckling visar att det generellt är lika många flickor som

¹ Vygotskij, Lev (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

² Kroksmark, Tomas. (1999). Pojkar i flickskola – flickor i pojkskola. I G. Skarby *Didaktikens carpe diem*. (ss 108-144). Lund: Studentlitteratur.

³ Ibid, s 108.

⁴ Ibid.

⁵ Gulbrandsen, Jorun. (1993). *Är skolan till för Karin eller Erik?* Lund: Studentlitteratur.

⁶ Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo 94). Stockholm: CE Fritzes AB, s 15.

⁷ Andersson, Gunvor. & Linge, Lotta. (1997). *Tioåringars kompetens och levnadsförhållanden*. Meddelanden från socialhögskolan 1997:13. Lund: Lunds Universitet.

⁸ Myndigheten för skolutveckling, rapport U04: 075, (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Intellecta Tryckindustri.

⁹ Myndigheten för skolutveckling, rapport U04: 075, (2005).

pojkar som är i behov av stöd. Pojkarna har också visat sig vara överrepresenterade då det gäller utredningar och diagnostisering.

Vår erfarenhet och forskning på området visar att pojkar och flickor bemöts och bedöms olika avhängigt genus i skolan. Trots att det finns tydliga ambitioner i våra styrdokument att motverka detta har det visat sig svårt att genomföra i praktiken. Under arbetets gång har detta fenomen kommit att aktualiseras ytterligare i och med att det nyligen (den 1 april 2006) trädde i kraft en lag¹⁰ som innebär att all kränkande behandling förbjuds. Syftet med lagen är att förtydliga skolans ansvar i diskrimineringsfrågan. Lagen bygger på fem diskrimineringsgrunder varav kön är en. Lagen innebär att en elev inte får missgynnas genom särbehandling eller att neutrala ordningsregler inte får tillämpas så de får diskriminerade effekt. Av erfarenhet har vi sett hur avgörande bemötandet mellan elev och pedagog kan vara för samarbetet och därmed elevens individuella utveckling. Filosofen Buber¹¹ (1878-1965) gick så långt att han sade att hela livet är uppbyggt på relationer och att det var i dialogen, i mötet mellan två människor som livet, det existentiella, utspelade sig.

Den specialpedagogiska forskningen¹² inom området har främst tagit sig an denna uppgift ur pedagogens perspektiv och då vänt sig till förskolan, högstadiet och gymnasieskolan. Vi som skriver denna uppsats blev därför nyfikna på att belysa detta ur ett elevperspektiv. Hur medvetna är eleverna om det genusrelaterade bemötandet? Anpassar de sig eller har de en annorlunda och mer modern syn på hur det är att vara flicka och pojke än pedagogerna? Kan det vara så att de bråkiga och stökiga barnen, eller de som inte passar in, hade fått ett bättre bemötande och därmed lyckats bättre i en skola som medvetandegör genusperspektivet? Ur ett specialpedagogiskt perspektiv blir detta fenomen intressant, då det i förlängningen kan vara dessa elever som *blir* i behov av specialpedagogiskt stöd. Med utgångspunkt i elever i 10 års ålder, kommer vi i undersökningen att intressera oss för deras tankar kring bemötande i skolan. Vår förhoppning är att vi genom att ta del av elevers tankar kring hur de bemöts kan öka förståelsen kring genuspåverkan och dess betydelse för individen utifrån ett elevperspektiv.

¹⁰ Skolverket. (2006). *Stärkt skydd mot diskriminering och annan kränkande behandling*. Tillgängligt på: <http://www.skolverket.se/sb/d/1355/a/6000>. Hämtat 060412.

¹¹ Illman, Karl. Tillgängligt på: http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?l_art_id137523&l_word=buber. Hämtat 060106.

¹² Wahlström, Kajsa (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger*. Kristianstad: Kristianstad Boktryckeri AB.

1.1 Bakgrund

I många studier¹³ beskrivs att det görs skillnader mellan flickors och pojkars beteende i förskolan och skolan. Det finns en särbehandling och beroende på om du är flicka eller pojke stimuleras och tillåts du olika beteendemönster. Tallberg Broman och Månssons studier visar också att pedagogen mer eller mindre medvetet påverkas av genusrelaterade bedömningar och förhållningssätt. Detta visar sig till exempel genom att det ses som naturligt att pojkarna tillåts mer aktivitet och tar mer av pedagogens uppmärksamhet, något som ses som oacceptabelt om det hade varit en flicka. Utifrån dessa förutsättningar ges och tar sig barn olika mycket utrymme och tilldelas olika uppgifter. Detta är något som sker i en aktiv process i medverkan av pedagogen genom varierande tolerans och acceptans som avspeglar sig i bemötandet.

Kunskapen¹⁴ som finns i skolan idag är att pojkar upptar mer av pedagogens tid än flickorna och oftast är det pojkar som kontrollerar och styr i klassrummet. De gör sig mer synliga genom att prata och begära mer uppmärksamhet från pedagogen. Härigenom¹⁵ blir pojkarna mer vana att stå i centrum emedan flickorna som regel får det svårare att få komma till tals.

Undersökningar med elever visar att de har tydliga uppfattningar om hur pojkar och flickor är eller bör vara. I elevbeskrivningar av sitt eget och det motsatta könet framkom i Skarbys studie¹⁶ tydliga genusrelaterade fördomar. Pojkar beskriver flickor med ord som vuxna, mogna, snälla, arbetsamma, gillar skolan, lugna, koncentrerade och känsliga. Flickor beskriver sig själva som lugna, känslofulla, noggranna, arbetsvilliga, blyga, smarta i det tysta, mogna, snälla, och tysta. Flickor beskriver pojkar som tramsiga, känslolösa, sportiga, bråkiga, stökiga, slarviga, flaxiga, högljudda, latare. Pojkar beskriver sig själva som fjantiga, busiga, spralliga, skoltrötta, okoncentrerade, självständiga och tåliga.

Ett flertal studier¹⁷ visar att pedagogernas beskrivningar av hur pojkar respektive flickor är, visar i att de har tydliga genus- och individrelaterade förväntningar. I en analys av Månsson¹⁸ framkommer att pedagogerna, trots att de själva hävdar att genus inte har någon diskriminerande inverkan, visar sig ha genusrelaterade mönster, bilder och föreställningar kring barnen. Studier¹⁹ visar också att pedagogers behandling av pojkar och flickor i skolan är olika och att detta styrs av genus. Trots att det hos pedagoger finns en stor medvetenhet kring problematiken och att insatser görs för att motverka detta, så visar det sig att effekten ofta istället blir den motsatta²⁰.

Att dessa genusrelaterade skillnader finns, att pedagoger är medveten om dem och att man ute på skolorna arbetar för att förbättra situationen står helt klart. Med stöd i litteratur²¹ ser vi att

¹³ Tallberg Broman, Ingegerd. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön – med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur, Månsson, Annika (2000). *Möten som formar*. Malmö: Malmö högskola. Institutionen för pedagogik.

¹⁴ Öhrn, Elisabet. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket/Liber Distribution.

¹⁵ Skolverket. (1994). *Skolverkets rapport nr.47: Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor*. Tillgänglig på: <http://www.skolverket.se/>. Hämtat 05/10/06.

¹⁶ Kroksmark, (1999) s. 108-144.

¹⁷ Månsson, (2000); Andersson & Linge, (1997).

¹⁸ Månsson, a.a.

¹⁹ Tallberg Broman, a.a.

²⁰ Wahlström, a.a.

²¹ Tallberg Broman a.a.; Kroksmark a.a.

det redan bedrivits forskning kring genusperspektiv utifrån pedagogernas synsätt, men betydligt mindre utifrån elevernas syn och dem gentemot varandra. Detta gjorde oss nyfikna och vi valde att ur ett elevperspektiv undersöka hur detta fenomen kan upplevas av eleverna.

Att det under de senaste fyrtio åren skett förändringar som visar på stora skillnader mellan pojkars och flickors beteende i skolan visar olika studier²². Dagens öppna samhälle gör gränsöverskridande möjliga och fullt acceptabla, vilket i sin tur leder till uppluckringar av genusgränserna. En av de större förändringarna i skolan är klassrumsverksamheten. Detta blir tydligt då man talar om ämnen, arbetssätt, organisation och elevernas sociala bakgrund. Hur påtaglig är denna förändring för eleverna? Vilka tankar har de kring hur de skall bli bemötta i skolan utifrån att de är pojke respektive flicka? Denna vinkling gjorde oss nyfikna och därför ville vi genomföra en undersökning kring detta ämne.

Vi vänder oss i detta arbete både till personer inom skolan och inom barnomsorgen som kommer i kontakt med barn och ungdomar men även till föräldrar. Vi som skriver bemöter, genom våra yrken som pedagoger, dagligen många barn och vuxna. Därigenom har vi sett vikten av ett bra bemötande och hur genusrelaterade förväntningar kan påverka relationer. Då vi är intresserad av elevperspektivet, och har funnit att det inom detta område inte finns så mycket forskning, så är det för oss viktigt att lyfta denna fråga utifrån detta perspektiv.

²² Tallberg Broman. (2002).

1.2 Syfte

Det empiriska syftet med föreliggande uppsats är att ur ett genusperspektiv ge en bild av elevers tankar kring bemötande i skolan. Vi vill belysa detta fenomen ur ett elevperspektiv genom att ta del av olika år 4 elevers individuella upplevelser.

Vi kommer även att ha ett teoretiskt syfte då vi vill finna en relevant analysmodell för att komma åt genusperspektivet i vår undersökning.

Arbetet syftar inte till att ge några generella sanningar utan genomförs för att öka vår kunskap och förståelse för fenomenet som sådant.

1.3 Problempreciseringen

Utifrån syftet är följande frågeställningar relevanta;

- Vilka tankar har eleven kring hur det är att vara pojke och flicka i skolan?
- Vilka tankar har eleven kring pedagogens bemötande?
- Vilka skillnader finns i pojkars och flickors tankar kring bemötandet?
- Hur kan en relevant analysmodell för vår studie se ut?

1.4 Arbetets disposition

I vår uppsats har vi använt oss av en öppen forskningsdesign²³ vilket innebär att vi inte innan arbetet påbörjats bestämt oss för specifika teorier och metoder. Istället har dessa kommit att växa fram och har varit påverkbara under arbetets gång.

Uppsatsen är indelad i sex huvudrubriker med tillhörande underrubriker. I litteraturgenomgången presenteras olika avsnitt över genusperspektivet såsom genusdebatten i samhälle och skola, olika förväntningar på flickor och pojkar samt skolans uppdrag. Därefter följer en empirisk del som innehåller rubrikerna metodbeskrivning, urval och genomförande. Empirin avslutas med ett stycke som beskriver hur vi bearbetat dialogen. I den efterföljande resultatredovisningen presenterar vi, och analyserar, våra tolkningar av de dialoger som genomförts med de åtta elever som deltagit i undersökningen. I diskussionen ställs slutsatserna i relation till den tidigare forskning som vi tagit upp i litteraturgenomgången. Uppsatsen avslutas med en övergripande sammanfattning.

²³ Denscombe, Martyn. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur, s 207.

2 Litteraturgenomgång

Litteraturdelen inleds med en genomgång som visar hur synen på genus över tid har förändrats i samhälle, skola och i styrdokument. Därefter diskuteras genusrelaterade förväntningar. Kapitlet avslutas med en orientering över aktuell forskning som bedrivits på området i skolmiljö med fokus på områdena pedagogen, samspelet och eleven.

2.1 Genusdebatten i samhälle och skola

Då genusbegreppet²⁴ sedan senare delen av 1980-talet använts flitigt i humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning, teoribildning och i debatten, kan det vara bra att förtydliga dess innebörd. Begreppet används för att förstå och urskilja de föreställningar, idéer och handlingar som sammantagna formar den sociala relationen mellan könen. Detta innebär att olika egenskaper, beteenden etcetera hos pojkar och flickor ses som socialt, historiskt och kulturellt konstruerade och inte biologiskt givna. De i tid och rum varierande formerna av vad som uppfattas som manligt och kvinnligt studeras. Begreppet beskriver alltså de problematiserade relationerna som finns mellan könen och lyfter även fram den i relationen befintliga maktaspekten. Dessutom har begreppet ett kontextuellt perspektiv vilket gör att varje individ, också är beroende av vilket sällskap, vilken miljö och vilken situation den befinner sig i. Precis som dagens genusdebatt präglas vi som skriver uppsatsen av ett konstruktivistiskt tänkande. Detta innebär att vi ser genus som något konstruerat och skapat och inte biologiskt.

I genusdebatten är det vanligt att både termen genus och kön används parallellt. Begreppet kön är äldre och har blivit ersatt av genus men ges i de flesta situationer samma betydelse. Då denna studie vill belysa genusperspektivet²⁵ innebär det att vi är intresserade av att studera företeelser och förhållanden i skolan utifrån ett perspektiv där vi beaktar att relationer mellan könen kan inverka i till synes könsneutrala sammanhang. Dessutom uppmärksammar vi de kollektiva könskaraktäristika som skapar systematisk ojämlikhet mellan könen.

De beskrivningar som görs ur ett genusperspektiv är processer och inte några givna fakta. Därigenom anser vi att skolan som miljö och pedagogen har stor möjlighet att påverka formandet av genus i skolmiljön.

Begreppet genus är inom skola och utbildning ett relativt nytt begrepp som har kommit att innefattas i det aktiva jämställdhetsarbete som bedrivits under de senaste tre decennierna. Lgr 69²⁶, innebar för grundskolans del, ett genomslag för diskussioner kring genus och jämställdhet, då detta inte alls togs upp i 1962 års läroplan. Nu påbörjades ett arbete där man gjorde medvetna insatser för att förändra synsätt och bryta förlegade könsroller. Direktiven var att pojkar och flickor skulle behandlas lika och att alla elever skulle få undervisning i könsrollskunskap. Men det var inte förrän 1979 som det fastställdes i skollagen att skolan

²⁴ Hirdman, Yvonne. http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?l_art_id=181336&l_word=genus. Hämtat 051023; Tallberg Broman. (2002).

²⁵ Hirdman, a.a.

²⁶ Skolverket. (1969). *Lgr 69, Läroplan för grundskolan 1969*. Allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber utbildningsförlag.

skulle verka för jämställdhet. I Lgr 80²⁷ syns resultatet av denna debatt och både begreppet jämlikhet och könsjämlighet används. Syftet begränsades dock till arbete för att åstadkomma jämnare könsfördelning inom olika yrkesområden. I praktiken innebar detta att stora resurser sattes in för att förändra pojkars och flickors ämnes-, kurs- och studieval.

I forskning kring genusfrågor²⁸ är det vanligt att man utgår ifrån indelningen pojke/flicka och sedan presenterar skillnader mellan grupperna i de frågor man studerat. Detta kan vara ett problematiskt sätt eftersom det lätt leder till ensidiga beskrivningar kring hur pojkar respektive flickor är och ofta riktar man blicken mot det som syns mest. Det blir då lätt så att vissa pojkar och flickor får bli stereotyper för gruppen som helhet och variationen inom gruppen. Genus får en allt för stor fokusering vilket gör att klass- etnicitets- kultur och situationsrelaterade skillnader upphör. Att fokus lätt missriktas, och att det finns andra viktiga element att ta hänsyn till, blir tydligt i Annika Månssons²⁹ avhandling där hon använder begreppet "Herre på täppan". Där visar hon att vissa stereotyper står för hela resultatet vilket gör att andra grupper kommer i skymundan. De "snackiga" pojkarna står för pojkgruppen och de tysta, avvikande pojkarna, kommer då bort i mängden. Då hon studerat *herre på täppan* fenomenet, det vill säga pojkars ledarstil, kom hon fram till att om ett ledarbarn plockas bort ur gruppen så försvinner även hela pojkdominansen.

2.2 Olika förväntningar på flickor och pojkar

Människan skapar sin identitet genom ett samspel med omgivningen³⁰, en process som startar redan från födseln och kanske ännu tidigare. Detta skapande av en historisk, kulturell och social identitet är kraftigt influerade av vårt samhälle. Den tydligaste identitetsskapande faktorn anser Skarby är kön. Våra ideal och vår personlighet skapas inom denna grupp och här finns traditionella förväntningarna som är djupt rotade.

I detta livets första samspel anser Gulbrandsen³¹ att det finns olika förväntningar på pojkar och flickor. Utvecklingen hos ett barn sker genom samspel mellan föräldrar där det är vanligt att föräldrarna förstärker de egenskaper som ett barn redan har. Det kan därför vara svårt för barnet att upptäcka andra sidor hos sig själva. Det kan till exempel vara så att barnet blir stimulerad som teknisk, men i själva verket har en konstnärlig sida.

Vuxna tror ofta att de behandlar pojkar och flickor lika³². Omedvetet så reagerar vuxna olika på pojkars och flickors beteenden och förväntar sig olika saker från dem relaterat till genus. Detta kan ta sig uttryck i att vuxna har olika röstläge och språk beroende på könet de samtalar med eller att man hanterar en gråtande pojke annorlunda än en gråtande flicka. Flickor förväntas av vuxna att vara kärleksfulla, oberoende av andra, inte visa aggressivitet utan vara söta och snälla. Pojkar förväntas vara stora, starka och duktiga. Studier³³ visar att pojkar redan som tvååringar tar avstånd från allt som uppfattas som kvinnligt. Flickor får mer tillåtelse att visa sin sorg och pojkar mer sin ilska.

²⁷ Skolverket. (1980). Lgr 80, Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del. Stockholm. Skolöverstyrelsen och utbildningsförlaget.

²⁸ Tallberg, Broman, (2002).

²⁹ Månsson, (2000).

³⁰ Kroksmark, (1999), s 108.

³¹ Gulbrandsen, (1993).

³² Graf, et al, (1991).

³³ Tallberg Broman, a.a.

2.3 Skolans uppdrag

Eftersom det redan från födseln ställs olika krav och förväntningar beroende på om du är flicka eller pojke kommer vi att utvecklas till olika individer med olika behov och beteenden. Att sedan egenskaper generaliseras att gälla för hela pojkgrupper eller flickgrupper är något som kommer att påverka hela skolmiljön. Den uppdelning i mönster som är synbara hos pojkar respektive flickor som pedagogen gör, säger Tallberg Broman³⁴ inte motsvarar hur de är, utan hur de *blir* i förskola och skola. Andersson och Linge³⁵ går så långt att de även anser att skolan som miljö möjligen frambringa mer könsstereotypa beteenden än livet i hemmet. Detta eftersom skolan är en plats där detta fenomen för barn för första gången blir riktigt synligt. Eleverna möter här pojkar och flickor i sin egen ålder och börjar jämföra sig och bli jämförda. Därmed kan sägas att skolan är segregering ur ett genusperspektiv, något som eventuellt är påverkat av samhället i stort.

När barnet möter skolan kommer det också i kontakt med olika genusrelaterade bedömningar och förhållningssätt³⁶. Detta innebär att situationer tolkas olika beroende på vem som befinner sig i dem. Handlingar kan då komma att värderas efter kön. Exakt samma beteende eller prestation kan komma att bedömas utifrån olika kriterier beroende på kön. Detta är något som eleverna är medvetna om och blir därför outtalade regler som de mer eller mindre medvetet håller sig till.

Skollagen³⁷ betonar att skolan har en viktig roll då det gäller att förmedla och hos eleverna förankra en, för vårt samhälle, gällande värdegrund. Skolan har som uppgift att aktivt arbeta för många stora frågor såsom människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta.

Mer specifikt i just genusarbetet har skolan även, enligt skolans styrdokument³⁸, till uppgift att motverka traditionella könsmönster. Ett aktivt arbete skall bedrivas i skolan för att pojkars och flickors lika rättigheter och möjligheter skall tillgodoseas. Fokus i styrdokumentet ligger också på hur eleverna bemöts, bedöms och vilka krav och förväntningar som ställs på dem. Det är trots allt i slutändan denna sammantagna erfarenhet av bemötande, bedömande, förväntningar och krav som kommer att forma elevens syn på både sitt eget och det motsatta könet.

Enligt skollagen³⁹ skall alla som arbetar i skolan verka för demokratiska arbetsformer. Detta innebär i praktiken att varje pedagog har till uppgift att se till att varje elev, oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. Dessutom skall ett arbete bedrivas för att verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen.

³⁴ Tallberg Broman, (2002).

³⁵ Andersson & Linge (1997).

³⁶ Andersson & Linge; a.a. Tallberg Broman, a.a.

³⁷ Skollagen. SFS (1 985:1100).

³⁸ Utbildningsdepartementet (1994); Skollagen, a.a.

³⁹ Skollagen a.a. 1 kap. 2 §

Lärarens uppgifter ur ett genusperspektiv formuleras såhär i Lpo 94⁴⁰:

Läraren skall se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll⁴¹.

Läraren skall verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen⁴².

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna skall uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt⁴³.

Läraren skall se till att undervisningen till innehåll och uppläggning speglar både manliga och kvinnliga perspektiv⁴⁴.

2.4 Genusforskning i skolmiljö

Svenska samhället präglas av jämställdhet⁴⁵. Detta har inneburit att det har kommit att råda en likhetsnorm i den svenska skolan. Då detta synsätt har varit så pass vedertaget kan det ha bidragit till att undertrycka, och till viss del omöjliggjort, andra synsätt. Genusfrågor och därigenom könstillhörighetens betydelse bemöts därför ofta i skolorna med förklaringen att man inte gör någon skillnad mellan pojkar och flickor. Pedagogerna anser att eleverna behandlas lika och att det är den enskilda individens behov och inte genus som står i fokus. Fast den dolda läroplanen visar att det ofta inte är en medveten särbehandling från pedagogernas sida som blir en del av lärandet.

2.4.1 Pedagogens roll

Resultaten av forskningsobservationer gjorda av Tallberg Broman⁴⁶ visar på skillnader i behandlig avhängigt genus. Även Wahlström⁴⁷ har gjort observationer i förskolan där hon kunde visa att trots att den stora ambitionen i verksamheten var att arbeta för en jämställdhetspedagogik, blev effekten den motsatta då pedagogerna genom sina handlingar bidrog till att pojkar och flickor fick olika förutsättningar.

I en undersökning genomförd i förskolan av Månsson⁴⁸ hävdar pedagogerna att tankar om kön inte har någon diskriminerande inverkan, utan att behoven istället kopplas till den enskilda individens behov. Månssons analys av pedagogernas beskrivningar av eleverna resulterade i synliga mönster och bilder som fångar upp pedagogernas föreställningar om elever och genus. Även här visade pedagogernas beskrivningar av hur pojkar respektive flickor är, att de hade genus- och individrelaterade förväntningar. I pedagogernas interaktion med eleverna fanns spår av ett icke reflekterande förhållningssätt i relation till kön i vardagssammanhang. Detta

⁴⁰ Utbildningsdepartementet, (1994).

⁴¹ Utbildningsdepartementet, a.a. s. 14.

⁴² Ibid. s 13.

⁴³ Ibid. s. 24.

⁴⁴ Ibid. s 31.

⁴⁵ Tallberg Broman, (2002).

⁴⁶ Ibid, (2002).

⁴⁷ Wahlström, (2003).

⁴⁸ Månsson, (2000).

beteende från pedagogernas sida, som blir synligt i dessa undersökningar, får i förlängningen stor betydelse för eleven. Det är just i samspel med pedagogen eller den vuxne som barnet lär sig ett kulturellt sätt att uppfatta sig själv och sin omgivning och genom detta bemötande lär sig barnet hur en flicka och en pojke är och bör vara.

Månsson⁴⁹ såg att de genusrelaterade förväntningar som pedagogerna gav uttryck för var delvis mindre medvetna och oflekterade, delvis ambivalenta. Hon upptäckte också att det fanns både tankar kring likhet och olikhet i behandlingen beroende på kön. Pedagogerna gjorde också i hennes undersökning uttalanden som tyder på mer eller mindre medvetet handlande beroende på kön. En grundtanke bakom detta är att pedagogernas föreställningar är en del av förutsättningarna för praktiken, men även att föreställningarna är ett resultat av praktiken. Tanke och handling står därmed i dialektiskt förhållande till varandra vilket leder till att föreställningarna kring en elev sannolikt också har betydelse för samspelet med den. Samma tendenser visade sig också i den nordiska studie⁵⁰ som tas upp i nästa stycke. Vid jämförande av skattningar som eleverna och pedagogerna gjort, visade det sig att barnets kön var mer utslagsgivande i lärarnas skattningar än i elevernas.

I en tvärsnittstudie⁵¹ som genomförts i de fem nordiska länderna på 18 000 tioåringar, deras föräldrar och lärare var syftet att ta reda på vad som kännetecknar tioåringars kompetens och levnadsförhållanden på 1990-talet. Resultatet av studien visade att pedagoger skattar flickorna högre i samtliga nordiska länder. Flickor bedömdes ha en högre skolmotivation än pojkar och i samtliga nordiska länder bedömdes flickors sociala färdigheter mer positivt än pojkars. Flickor anses även vara generellt mer kompetenta speciellt då det gäller begåvning, självkontroll, samarbete och klassrumsbeteende. Det är endast i matematik som pojkar och flickor bedöms ha likartad begåvning. Pojkar visar också, enligt pedagogerna i undersökningen på, en högre grad av problembeteende, en lägre funktionsnivå i skolan och ett mer negativt temperament. Vid bedömning av problembeteende anser pedagogerna att pojkar i mycket högre grad visar detta genom att de bråkar och stör mer. Flickor har enligt pedagogerna klart mindre problembeteende, särskilt om det är manliga lärare som gör bedömningen.

Att pojkar och flickor behandlas olika visar studier, men eleverna arbetar också under olika förutsättningar⁵². Ett exempel är hur pedagogen tolkar signaler på problembeteende, beroende på om det är en flicka eller en pojke. För pojkar samvarierar gott självförtroende och förmåga att hävda sig med problembeteende. För flickor är däremot självhävdelse en fördel precis som att ha mindre självkontroll eftersom pedagogen då anser att detta istället leder till mindre problembeteende.

Stora krav ställs idag på pedagogen som i sitt arbete skall ta hänsyn till könsperspektivet och en mycket viktig faktor är pedagogens egen relation till jämställdhet⁵³. Då lärarens uppgift är att påverka eleverna till en positiv personlighetsutveckling krävs kunskap om jämställdhetsfrågor, könstillhörighetens betydelse för undervisningen, den sociala miljön i klassrummet attityder och värderingar. Ett sådant arbete kräver goda kunskaper inom området och förmåga att översätta våra styrdokument och mål till praktik⁵⁴. I styrdokumentet nämns

⁴⁹ Månsson, (2000).

⁵⁰ Andersson & Linge, (1997).

⁵¹ Ibid, (1997).

⁵² Ibid, (1997).

⁵³ Koksmark, (1999) s 108-144.

⁵⁴ Tallberg Broman, (2002); Liljegren, Brita (2000). *Elever i svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

att alla lärare bör få kunskap om genus och jämlikhet och om hur undervisningen kan utformas så att allas intressen och förutsättningar beaktas. Trots detta visar Skolverkets attitydundersökning⁵⁵ att 1/5 av lärarna som undervisar inte anser sig ha tillräckliga kunskaper och kompetens för att kunna motverka mobbing och annan kränkande behandling.

Pedagogens agerande är alltså av avgörande betydelse. Både Månsson och Tallberg Boman⁵⁶ anser också att det i skolan inte finns någon enhetlig grupp flickor eller någon enhetlig grupp pojkar. Studier de genomfört visar att olika sammanhang och olika gruppkonstellationer ger skiftande genusmönster. Månsson kunde också urskilja en viss ambivalens och tveksamhet i hur pedagogerna uppfattade att man behandlar och förhåller sig till pojkar och flickor. Hon tolkar signaler som att man kan utläsa ett visst genombrott inom genusområdet i riktning mot en mindre kategoribildning av kön från pedagogens sida.

2.4.2 Samspelet i klassrummet och genus

Martin Buber (1878-1965)⁵⁷ poängterade att människans liv från början till slut är uppbyggt av relationer. Han visade på hur betydelsefullt det mellanmännsliga, personlig mötet, som utspelar sig mellan människor är för hela livet. Relationen⁵⁸ som förekommer mellan lärare och elev och elever emellan är mycket viktig. De vuxna ingår i en dynamisk ömsesidig identifikationsprocess tillsammans med barnen, där barnen och de vuxnas reaktioner på deras beteende är en del av en pågående identifikationsprocess⁵⁹.

Om jag vill lyckas med att föra en människa
mot ett bestämt mål,
måste jag först finna henne där hon är
och börja just där.⁶⁰

En studie genomförd av Lundell⁶¹ i år F-9 visade på betydelsen av att eleverna trivs med sig själv för att få goda studieresultat. Detta åstadkommer man enligt eleverna genom uppmuntran och positiv kritik och därigenom kan man få eleverna att tro på sig själva och sin förmåga. I grund och botten handlar det om att stärka elevens självkänsla i en positiv atmosfär och en god social miljö.

Även Taube⁶² menar att om vi tror på den enskilde elevens utveckling, så kommer hon att märka detta, något som banar väg för respekt och trygghet. Taube beskriver detta samspel i följande figur:

⁵⁵ Skolverket. (2004). *Yngre elevers attityder till skolan*. Stockholm: EO Print.

⁵⁶ Månsson, (2000); Tallberg Broman, a.a.

⁵⁷ Illman, 060106.

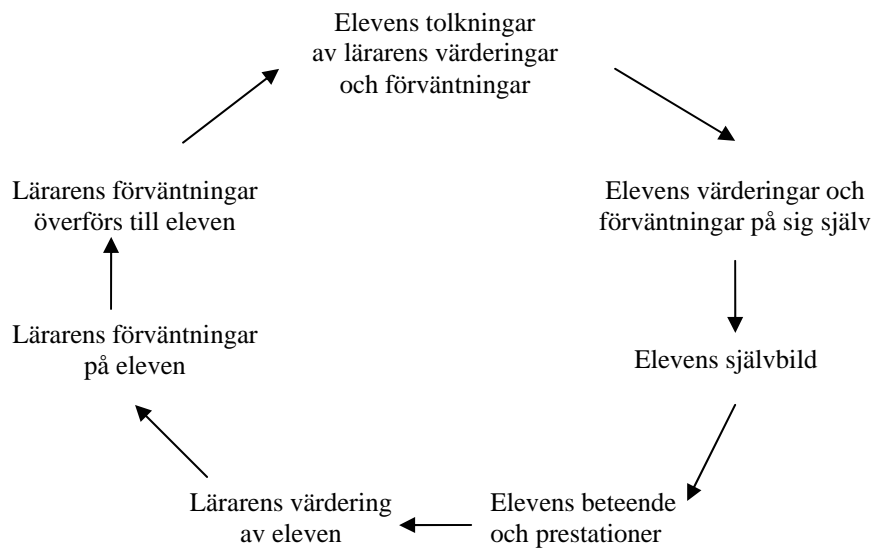
⁵⁸ Andersson & Linge, (1997).

⁵⁹ Månsson, a.a.

⁶⁰ Kierkegaard, Sören. (1813-1855). Tillgänglig på: <http://hem.passagen.se/farila/>. Hämtat 060207.

⁶¹ Kroksmark, Tomas. (1999). Hur skall skolan vara? I K. Lundell, *Didaktikens carpe diem*. S 33-45. Lund: Studentlitteratur.

⁶² Taube, Karin (1988). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm; Rabén & Sjögren.



Figur 1 Pedagogen och elevens samspel (Taube, 1988 s. 90)

Bilden ovan beskriver ett förlopp där de värderingar och förväntningar pedagogerna har, och elevens egna tankar om sig själv, ligger till grund för vilken självbild som han eller hon bygger upp. Denna självbild påverkar i sin tur elevens beteende och prestationer. Pedagogerna värderar både beteende och prestationer utifrån de förväntningar som pedagogerna har på eleven. Dessa överförs till eleven, genom till exempel beröm och testresultat, och införlivas sedan i hans eller hennes egna värderingar och förväntningar på sig själv. Nästa gång eleven skall utföra ett arbete kommer den att ha sina egna och lärarens värderingar och förväntningar i åtanke. Då detta är ett samspel, så är förväntningarna av största betydelse för vad som kommer att ske. Präglas samspelet av positiva förväntningar och värderingar så kommer eleven att stärkas och växa i sin utveckling. Om samspelet däremot präglas av negativa förväntningar och värderingar får det en för eleven förödande motsatt effekt.

Resultaten från PISA 2000⁶³ bekräftar detta samband då den visar på att relationen mellan lärare och elev har betydelse för hur väl en elev presterar upp till en viss nivå.

Under en dag i skolan sker det många möten mellan elever och personal. Dessa möten⁶⁴ innebär inte bara samtal där pedagogerna skall lyssna utan det gäller även att tänka på sitt eget minspel och kroppshållning men även elevens för att få en bättre uppfattning om elevens välbefinnande. Salomon⁶⁵ menar att vid samtal med eleven sker även ett utbyte vid vilket det är där viktigt att eleven och pedagogerna känner att de kan uttrycka sig, men även kan lyssna på vad som sägs. Att som pedagog ge eleven tid för att kunna förmedla det den vill ha sagt och att inte gå in som lyssnare och ge förslag eller lösningar utan bekräfta det sagda. På så vis kan samtalet från elevens sida upplevas mer positivt. En annan konst som pedagogerna bör behärska

⁶³ Skolverket. (2001). PISA 2000: en sammanfattning: särtryck av rapport 209. Stockholm: Skolverket.

Tillgängligt på: <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/905.pdf>. Hämtat 060312.

⁶⁴ Crafoord, Clarence. (2005) *Människan är en berättelse*. Stockholm: Natur och kultur.

⁶⁵ Salomon, Brita. (1979). *SAM-TAL - liten handbok*. Lund: Berlings.

är att kunna uppfatta vad som sägs bakom orden för att förstå den verkliga innebörden av det sagda.

Forskning visar på att det finns många skillnader i pojkars och flickors sociala beteendemönster. Finska studier⁶⁶ visar att skillnader mellan könen är tydliga redan under första skolåret. Fler pojkar än flickor bedöms ha stora problem vid skolstarten och även de flickor som är minst skolmogna uppfattas som oproblematiske för pedagogen. Detta skulle kunna innebära att flickor, trots att de uppvisar problem, kan bete sig så som skolan önskar. Pojkarna är redan från start efter i talutvecklingen, talförståelsen, den symboliska och den icke symboliska leken. Pojkarna är också från start svagare inom, för skolarbetet, avgörande områden såsom att förstå instruktioner, komma ihåg namn och läsa. Däremot är de bättre på att lära sig numeriska begrepp och aritmetiska färdigheter.

Flickor tar skolan på större allvar och skolarbetet hanteras av flickorna såsom det förväntas och efterfrågas⁶⁷. Det är lätt att flickor och fröken samtalar i nära samförstånd. Pojkarna känner sig då utanför i dialogen och pockar istället på uppmärksamhet på ett stökigt sätt genom att de till exempel kravlar omkring och tjatar⁶⁸. Flickor finner sig alltså lättare i elevrollen, är hjälpsamma och samarbetsvilliga emedan pojkar visar ett större behov av att utmana pedagogens auktoritet är mer aggressiva, oroliga och trotsiga⁶⁹.

Flickorna blir också snabbt pedagogens stöd i klassen⁷⁰. De är hjälpfröknar och håller ordning, en roll som de tilldelas och villigt tar. I denna roll ingår det att upprätthålla ordningen och tillrättavisa pojkarna. Flickorna beskrivs i studier⁷¹ som duktiga, flitiga, mer stillsamma och även mer ansvarstagande. Dessutom anser pedagogerna⁷² att flickor har större samarbetsförmåga och självkontroll ett mer positivt temperament än pojkar och de anses vara mer socialt flexibla.

Flickorna sitter oftast tystare och frågar ofta varandra istället för pedagogen om något är oklart. Pojkarna däremot avbryter pedagogen oftare för att få hjälp vilket även bidrar till att de framträder tydligare i klassen⁷³. En följd av att flickorna anses mer ordentliga och ordningsamma blir att de inte upptar så mycket av pedagogens tid. Pojkarna blir mer uppmärksammade än flickorna och får mer av lärarens tid vilket leder till att pojkarnas dominans förstärks i skolan⁷⁴. Studier⁷⁵ visar att i och med att pojkar i många situationer får en framskjuten roll och stort utrymme så leder detta till att de ser sitt kön som högt värderat. Skolan bidrar härigenom till en idealisering och uppvärdering av det maskulina. Månsson kunde hos pedagogerna emellanåt märka en skönmålning av männen och en nedvärdering av kvinnorna som naturligtvis kan komma att påverka eleverna.

⁶⁶ Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (eds). (2002). *Northern Light om PISA. Unity and Diversity in the Nordic Countries in PISA 2000*. University of Oslo.

⁶⁷ Jakobsson, Ann-Katrin (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

⁶⁸ Månsson, (2000).

⁶⁹ Andersson & Linge, (1997).

⁷⁰ Graf et. al, (1991), Månsson, a.a.

⁷¹ Öhrn, (1992), Månsson, a.a.

⁷² Andersson & Linge, a.a.

⁷³ Graf et al, a.a.

⁷⁴ Gulbrandsen, (1993).

⁷⁵ Månsson, a.a.

I Månssons⁷⁶ avhandling "Möten som formar" framträder, ur pedagogernas perspektiv, några genusspecifika mönster. Flickor benämns oftare med egenskaper som signalerar intellekt än pojkarna. Om flickor använder pedagogerna ord som smart, snusförnuftig och kan föra en diskussion. Pojkarna får oftare kroppsliga egenskaper såsom robust, liten, springer, flänger, kastar sig och slänger. De ges därigenom en beskrivning som mer livliga. I Skarbys⁷⁷ arbete framkom också liknande genusspecifika mönster men då ur elevperspektiv. Elever fick i uppgift att själva uttrycka tankar om sig själva och varandra. Flickorna beskrevs med ord som mogna, snälla, arbetsamma, gillar skolan, lugna, smarta i det tysta, noggranna, koncentrerade och känsliga. Pojkarna beskrevs med ord som tramsiga, busiga, skoltrötta, okoncentrerade, självständiga, sportiga, slarviga, högljudda och lata. Dessa studier visar på att pedagogernas och elevernas uppfattningar om genusspecifika mönster i detta avseende överensstämde ganska väl.

Då det gäller områden som kommunikation, interaktion och bedömning har det varit relativt lätt att med observationer⁷⁸ se relationen till genus. Pedagoger talar olika till pojkar och flickor, uppmärksammar dem för olika saker och förväntar sig olika saker av dem i hur de skall uppföra sig och vara. Därigenom skapar pedagoger kön i klassrumssituationer. I studier visar sig pojkar får generellt fler tillsägelser, men pedagoger har större acceptans för deras beteende och de tillåts göra mer. Pojkar beskrivs få både positiv och negativ uppmärksamhet. En snedfördelning sker inom pojkgruppen då vissa pojkar får mycket positiv feedback emedan andra pojkar mestadels får den negativa. Vid samlingar eller lärarledda stunder tar och får som tidigare nämnts pojkarna mer av utrymmet. Genus har större genomslagskraft i de mer strukturerade aktiviteterna⁷⁹ såsom katederundervisning eller samlingar. Detta leder till att pojkarna får mer uppmärksamhet och samtalet riktas mer till dem än vad fallet är i mindre strukturerade situationer.

Pojkarna ges i de vuxenledda situationerna⁸⁰ mer utrymme och uppmärksamhet. De uttrycker sig ofta rakare och kräver omedelbar tillfredsställning. Flickorna uttrycker sig mer tveksamt, vilket gör att lärarna kan uppfatta de egenskaperna olika, och får då olika hjälp från lärarna. Pojkarna tilltalas oftast vid namn, medan flickorna mer som grupp. Pojkarna söker och får bekräftelse, både genom utvidgade svar som förlänger dialogen, ögonkontakt samt mer affektfyllda svar. Svar med affekt såsom skratt, leende och ögonkontakt är beteende som kraftigt stärker individens självuppfattning. Detta gör att flickors och pojkars möjligheter att uppfatta sig själva och sin omvärld är olika. Pojkarna uppmuntras och upplever sig som enastående. De fostras till individualister och flickorna till kollektivist. Flickorna beskrivs⁸¹ ofta ha ett mer reproduktivt svarsbeteende i motsats till pojkarna som stimuleras till mer konstruktivt arbete med utredande och analyserande frågor. Flickorna får ordet i samlingar emedan pojkarna tar det. Detta är dock ett mönster i förändring och allt fler flickor skapar sig utrymme och synlighet i klassrummet.

Uppfattningen att pojkar hörs och syns mest i både förskolan och skolan är en vanligt förekommande beskrivning⁸². De elever som syftas motsvaras endast av en liten del av det totala antalet pojkarna ute i klasserna. Denna dominans från pojkarnas sida och detta mönster

⁷⁶ Månsson, (2002).

⁷⁷ Kroksamark, (1999) s 108-144.

⁷⁸ Graf, et al, (1991).

⁷⁹ Månsson, a.a.

⁸⁰ Månsson, (1996); Månsson, (2000); Graf et al, (1991); Tallberg Broman, (2002).

⁸¹ Ibid. (2002).

⁸² Ibid. (2002).

är något som är under förändring. I studier som nått resultat där upp till 2/3 av undervisningstiden går till pojkarna har studierna oftast inriktat sig på situationer där just pojkar dominerar. Det finns även studier⁸³ som visar på att fördelningen i vissa situationer är lika mellan könen eller att den mertid som pojkarna får i uppmärksamhet präglas av negativ kritik.

Öhrn⁸⁴ påpekar att olika dominansmönster i skolan bör ses utifrån sin kontext. Beroende på arbetssätt, ämne, lärare, skola osv. skiftar detta mönster. De är inte enbart beroende av genus utan även den sociala och kulturella tillhörigheten spelar in.

2.4.3 Elevernas tankar om skolan

Yngre elevers attityder till skolan 2003⁸⁵, är namnet på en enkätundersökning som genomfördes av Skolverket under hösten 2003. Undersökningen riktade sig då för första gången till elever i år 4-6. Resultaten visade att det förekom skillnader i attityder mellan pojkar och flickor i år 4-6. Undersökningen visar att mer än 8 av 10 elever trivs bra i skolan och det uppger att det som görs i skolan för det mesta är roligt. Ett tydligt könsmonster, med överrepresentation av flickor, finns bland de undersökta elever som anger att de trivs bra med och bryr sig om skolarbetet samt tycker att det är roligt.

Enligt den internationella PISA undersökningen 2000⁸⁶ visar både finska och svenska barn samma mönster nämligen att pojkar ger ett mer positivt omdöme om sig själva än flickorna. Pojkarna har internationellt sett en högre uppfattning om sin prestationsnivå och de svenska flickorna en mycket låg sådan.

De flesta eleverna i skolverkets undersökning⁸⁷ uppger att de trivs med sina lärare och anser att de blir rättvist och väl behandlade av dem. De upplever också att läraren bryr sig om dem och att de får hjälp, stöd, uppmuntran och beröm från sina lärare. En större andel flickor än pojkar hade dock angett att de trivs bra med sina lärare. Ett mönster där eleverna med stigande ålder blev mindre nöjda med sina lärare var också synligt. Sju av tio elever upplever att alla eller de flesta lärare behandlar flickor och pojkar lika. Nästan alla elever anser att de flesta lärare undervisar bra och att de kan skapa intresse för sitt ämne. De flesta elever synes vara ganska lite uppmärksamma på om de har en manlig eller kvinnlig lärare. Det uppfattas inte vara av avgörande betydelse. De personliga egenskaperna hos den enskilde läraren fokuseras istället⁸⁸. Detta stämmer väl överens med studier gjorda på resultaten av internationellt material (IEA-studier i läsning)⁸⁹ på nioåringar som visar att pedagogens kön är av underordnad betydelse.

Studier⁹⁰ visar att för att trivas i skolan anser eleverna att det är viktigt att de känner sig omtyckta och respekterade. Om eleven blir väl bemött och trivs med skolans personal och klasskamrater så upplever den skolan som bra. För eleverna är det också viktigt att de känner

⁸³ Einarsson, (2003).

⁸⁴ Öhrn, (2002).

⁸⁵ Skolverket, (2004).

⁸⁶ Utbildningsdepartementet (2004). Utbildningsdepartementets skriftserie rapport 7; Könsskillnader i utbildningsresultat. Stockholm: Åtta.45 tryckeri AB.

⁸⁷ Skolverket, (2004).

⁸⁸ Tallberg Broman, (2002).

⁸⁹ Utbildningsdepartementet, a.a.

⁹⁰ Kroksmark, (1999) s 33-45.

sig delaktiga i skolutvecklingen och att deras synpunkter lyfts. Organisation, arbetsätt och innehåll i undervisningen är av underordnad betydelse.

3 Empiri

I denna del av arbetet kommer vi att beskriva vårt metodval, urval, etiska överväganden och genomförande. Då uppsatsen har en öppen forskningsdesign⁹¹, så har inga specifika teorier och metoder bestämts i förväg. Istället har dessa kommit att växa fram och har varit påverkbara under arbetets gång.

3.1 Metodbeskrivning

Redan tidigt hade vi klart för oss att vi var intresserade av att göra en studie av bemötande utifrån ett elevperspektiv. Intresset låg i att ta del av elevernas egna tankar kring hur de blir bemötta i skolan utifrån ett genusperspektiv.

Bemötande och relationer blev härigenom i vårt arbete viktigt ur två aspekter, både då det gäller den intervjuades upplevelser av mötet med pedagogen och mötet med oss som lyssnare i intervjusituationen. Detta gjorde att vi fick fördjupa oss i frågeställningar som: Vad är det som sker i mötet mellan människa och människa? Hur når vi fram till det äkta samtalet? Vad utmärker en god dialog? Hur förhåller vi oss till varandra som personer och som grupper? Martin Buber (1878-1965)⁹² var en filosof som var djupt engagerad i dessa frågor och han sa att människans liv från början till slut är uppbyggt av relationer. Han ansåg att varken individualism eller kollektivism utmärkte människans sanna väsen utan det var istället i dialogen mellan Jag och Du som människan kunde förverkliga sig själv. Han påvisade den helt avgörande betydelsen av det mellanmänniska det som rent faktiskt, existentiellt, utspelar sig i det personliga mötet mellan människor. Detta var tankegångar som inspirerade oss att prova nya teorier och metoder.

Eftersom en kvantitativ undersökning inte ger möjlighet till det personliga och djupare mötet som vi i vår undersökning var ute efter, så kunde denna metod uteslutas⁹³. Detta ledde arbetet bort ifrån kvantitativa metoder och enkäter och in på kvalitativa studier. Utgångspunkten var att elevens erfarenheter präglar hennes handlingar och hur hon upplever sig själv, sin omgivning och hur hon blir bemött.

Ambitionen var att uppsatsen skulle präglas av ett socialkonstruktionistiskt⁹⁴ perspektiv på berättandet. Det innebär att kunskap, både den vi har och den vi håller på att skaffa oss, ses som en varken objektiv eller generell sanning. Det som en människa uppfattar som sanning bör ses som en av många olika sociala konstruktioner av verkligheten som förekommer. Dessa, socialt konstruerade sanningar är alltid utformade utifrån specifika perspektiv eller kategorier. Vilka grupperingar som uppstår, utifrån perspektiv eller kategorier, är därför beroende av samhällets struktur. Dessutom råder det mellan olika kategorier en hierarkisk ordning. Då detta fenomen och samspel också är mycket påtagligt i genussammanhang är perspektivet relevant även ur denna synvinkel.

⁹¹ Denscombe, (2000), s. 207.

⁹² Illman, 060106.

⁹³ Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

⁹⁴ Johansson, Anna. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Från början var vi intresserade av att genomföra en rent narrativ studie. Metoden innebär⁹⁵ att man genom berättelser ur vardagen, får erfarenheter av hur den sociala verkligheten går till. Fokus ligger i att det ges möjligheter för förståelse för hur andra tänker och tycker. Vår ambition var att, till skillnad från den mer traditionella kvalitativa forskningen, i så stor utsträckning som möjligt undvika styrning av intervjun då detta påverkar intervjupersonen och därmed resultatet. Detta leder till utestängning och missade delar av intervjupersonens tankar och upplevelser. Istället ville vi låta den intervjuade själv få berätta utan påverkan. Forskaren får först lyssna till berättelsen och sedan skriva ner sin tolkning och därefter analysera det som tolkats. Den narrativa metoden är således en tolkande aktivitet.

Eftersom upplevelser är unika för varje individ, så fann vi det viktigt att försöka uppfatta verkligheten såsom den framträder för varje enskild elev. Vi ville försöka att, genom den av eleven beskrivna upplevelsen, förmedla den upplevda situationen. Detta visade sig vara tankar som stämde väl med de som fenomenologin⁹⁶ står för. Vi menar också, i fenomenologins anda, att tankarna en elev har kring bemötandet är ett upplevt fenomen. Vårt mål är att utan förvrängning förmedla upplevelsen av detta fenomen såsom den beskrivs av eleverna. De variationer som visar sig, är vi intresserade av att beskriva. Utifrån de ovan beskrivna förutsättningarna inspirerades vi i vårt arbete både av den narrativa berättelseforskningen och fenomenologin.

Då elevens tankar kring bemötande är upplevelser som är tillgängliga för medvetandet så är de även möjligt att uttrycka dem med språket⁹⁷. Detta resonemang gjorde att vi fann att intervju som arbetssätt skulle passa arbetet bra. May⁹⁸ påpekar att intervjuer är ett bra medel då man vill förstå hur människor uppfattar sin sociala värld och hur de handlar i den. Doverborg Pramling, Samuelsson⁹⁹ förespråkar också intervju som utgångspunkt för att synliggöra ett barns tankevärld. De anser att härigenom ges barnet möjlighet att tänka och reflektera, vilket påverkar deras fortsatta lärande och tankeutveckling. Intervjun blir på detta sätt också ett verktyg genom vilket man kan stimulera barnets fortsatta tankeutveckling. Eftersom man fokuserar på specifika handlingar och konsekvenser, något vi kommer att ta foton till hjälp för att klara av, får man barnet att börja fundera över saker som det kanske annars inte hade reflekterat över.

Dessutom gav intervjun som arbetssätt oss möjlighet att gå mer på djupet än på bredden och vi kunde få mer detaljerad information från ett fåtal informanter som baserades på deras personliga erfarenheter och känslor.¹⁰⁰

I forskningssammanhang¹⁰¹ är det inte vanligt att arbeta med helt ostrukturerade intervjuer, utan det finns oftast någon sorts planering bakom intervjun. Valet för oss föll på att utforma en intervjuguide för att använda som stomme i den tänkta semistrukturerade intervjun. Vår tanke var att med en bra utformad och väl igenomtänkt intervjuguide skapas en trygghet som kan komma att skapa ett bra samspel mellan intervjuare och den intervjuade. Eftersom vår intervju skulle vara av det mer öppna slaget har vi valt att formulera mer övergripande teman och

⁹⁵ Johansson, Christer. (1999:2). *Narrativ forskning – biografiskt perspektiv på berättelser*. Linköping: Filosofiska fakulteten Linköpings universitet. Johansson, (2005).

⁹⁶ Gunnarsson Ronny. (2002). *Fenomenologi*. Tillgängligt på: <http://infovoice.se/fou/>. Hämtat 060408.

⁹⁷ Johansson, a.a.

⁹⁸ May, Tim. (1997). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur. s 174.

⁹⁹ Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2001) *Att förstå barns tankar*. Eskilstuna: Multitryck.

¹⁰⁰ Denscombe, (2000).

¹⁰¹ Ibid.

frågor som för studien var relevanta. Vid formulerandet av intervjuguiden¹⁰² var intentionen att få med frågor som innefattar både en tematisk och en dynamisk dimension. Den tematiska dimensionen rör frågor som är relevanta för ämnet och den dynamiska dimensionen tar hänsyn till relationen och samspelet i intervjusituationen. Dessutom gjorde vi valet att ha enskilda samtal¹⁰³ med eleverna vilket gjorde att vi endast behövde ledsaga och koncentrera oss på en elev åt gången.

För att kunna genomföra en narrativ studie och där vi i så liten utsträckning som möjligt påverkade eleverna under intervjun hade vi från början tänkt låta eleverna själv skapa det material, ta de fotografier under en skoldag, som skulle användas som intervjuunderlag. Utifrån varje enskilt barns fotodokumentation skulle sedan deras berättelser skapas. Detta visade sig vara svårt att utföra både ur ett praktiskt och ur ett etiskt perspektiv. Vi försökte då i olika bilddatabaser, serie-, dags och facktidningar och i kontakt med en psykolog att få tag i bilder som vi skulle kunna använda som underlag för våra intervjuer, något som inte heller gav ett tillfredsställande resultat. Slutligen beslöt vi att gå ut i en klass under en dag och fotografera.

För fotograferingen valde vi ut 50 elever i år fyra. Som en del i informations- och samtyckeskravet¹⁰⁴ fick alla elever ett brev hem med information om vårt arbete för påskrift av förälder, för att få ett godkännande att deras barn fick fotograferas i detta forskningssyfte (bilaga 1). Vi gick ut i de olika klasserna under en dag och fotograferade slumpvis olika klassrumssituationer. Detta blev det bildmaterial som sedan kom att användas vid det fortsatta arbetet.

Det blev sammanlagt 50 bilder. Då många bilder föreställde samma motiv och ett flertal bilder blev misslyckade stod vi då slutligen med de nio bilder vi fann användbara. Detta var de bilder som vi fann bäst relaterade till våra frågeställningar. De föreställde elever i arbete, både pojkar och flickor. För att reducera pedagogens inflytande var vi också noga med att välja bilder där denna inte var synlig. Nu behövde vi elevernas hjälp för att välja ut vilka bilder som vara mest relevanta för undersökningen. Vi ville också se hur en intervju skulle kunna fortlöpa och om vår intervjuguide var bra utformad.

De olika bilder som vi hade valt ut till provintervjuerna visade sig vara ganska lika i elevernas ögon. Vi insåg också att vi var tvungna att bli mer aktiva och ha en dialog i större utsträckning än vad vi från början hade tänkt. Det var inte tillräckligt med fotografierna för att få eleverna att uttrycka sina förväntningar utan vi fick istället se dem som komplement till en mer utbyggd dialog. Praktiskt innebar detta att vi fick bli mer delaktiga i elevens berättande inför kommande samtal. Men för att vi ändå inte skulle styra samtalet för mycket med färdigformulerade frågor, valde vi att istället gå in i dialog med eleverna. Detta gjorde att vi inte bara inspirerades av den narrativa metoden utan även anammade fenomenologin och dialogen. Vi blev tvungna att mer aktivt skapa en relation för att få eleverna att bli mer villiga att dela med sig av sina tankar och erfarenheter. För att underlätta denna process, fick påföljande intervjuer något mer karaktären av ett samtal¹⁰⁵. Med denna metod gavs vi som intervjuare större frihet att fördjupa svaren och även gå in i en dialog med den som

¹⁰² Kvale, (1997).

¹⁰³ Denscombe, (2000) s 136.

¹⁰⁴ Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Elanders Gotab.

¹⁰⁵ Doverbor & Pramling Samuelsson, (2000).

intervjuades¹⁰⁶. Intervjuguiden togs bort och förslag på hur vi rent praktiskt skulle kunna vara en mer aktiv samtalspartner för att föra en aktiv dialog diskuterades. Vi förde även mycket interna diskussioner kring syftet med dialogen så att detta var klart och fokuserat innan samtalen¹⁰⁷.

3.1.1 Urval

Eftersom undersökningen hade ett genusperspektiv, var kriteriet att vi ville ha lika många pojkar som flickor med i undersökningen. Pojkarna och flickorna valdes sedan slumpmässigt ut efter en klasslista. De barn som kommer att medverka i denna studie är fyra pojkar och fyra flickor i år fyra från två olika skolor i olika kommuner.

Orsaken till att valet föll på elever i år fyra var att detta visade sig vara ett ganska outforskat område utifrån vår problemställning. Åldersmässigt visade också olika skolundersökningar¹⁰⁸ gjorda med barn i tioårsåldern att uppdelningen mellan flickor och pojkar i denna ålder är särskilt tydlig. Pojkarna är nu inriktade på att bemästra aktiviteter, vinna och tävla och flickorna på att bemästra relationer. Tioårsåldern präglas även av att den för barnet är en harmonisk ålder. Flickors tillit till sig själva är mycket god, något som visat sig kommer att dala i tonåren. Dessutom har studier¹⁰⁹ visat att det inte fanns någon betydande skillnad mellan flickors och pojkars självuppfattning. Detta tyder på att flickor och pojkar i tioårsåldern inte bedömer sin kompetens olika. Ur genussynpunkt har studier¹¹⁰ även visat att det inte finns några specifika genusrelaterade samband mellan barns självuppfattning och bedömning av sina sociala färdigheter vid denna ålder.

3.1.2 Genomförande

Med hjälp av eleverna från provintervjuerna valdes fyra bilder ut. När vi tittade på bilderna kunde vi kategorisera dem och se fyra olika teman inom vilka dessa var representativa för vårt syfte. Då det ur etiskt perspektiv är olämpligt att ha fotona i arbetet valde vi att ge en enkel beskrivning av bilderna utifrån vår tolkning. Bilderna var:

Bild 1 – enskilt arbete

Tre elever, två flickor och en pojke, sitter vid samma bord i sitt klassrum och arbetar. De två flickorna sitter med uppslagna böcker. Pojken har ännu inte öppnat sin bok.

Bild 2 – arbete i grupp

Gruppbild. Sju elever sitter kring ett större bord. Alla räcker upp handen.

Bild 3 - hjälpsituation

En flicka sitter ensam vid ett bord och räcker upp handen.

¹⁰⁶ May, (2001).

¹⁰⁷ Doverborg & Pramling Samuelsson, (2000).

¹⁰⁸ Andersson & Linge, (1997).

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Ibid.

Bild 4 – konfliktsituation

En pojke och en flicka sitter bredvid varandra. Flickan knuffar på pojken och pojken drar i flickans hår.

De åtta eleverna valdes slumpmässigt ut och kontakt togs med vårdnadshavare (se bilaga 2). Innan vår kvalitativa undersökning kunde starta med eleverna vidtogs åtgärder för att uppfylla de etiska principer¹¹¹ vi valt att följa. Studien presenterades och i enighet med nyttjandekravet och samtyckeskravet kunde de berörda eleverna i forskningen, få tillstånd genom sina föräldrar, att deras svar och våra tolkningar fick användas för resultat och analys i vår uppsats. Information gavs också enligt informationskravet om forskningens syfte. Det framgick också enligt konfidentialitetskravet att eleverna skulle vara helt anonyma och att identiteten inte skulle kunna röjas.

Då man skall inta ett elevperspektiv¹¹², är det viktigt att överge sitt tänkande i benämningar av rätt och fel. Utgångspunkten måste vara att alla sätt att tänka är lika logiska och självklara utifrån de erfarenheter varje elev har. Vilka erfarenheter en elev har hunnit skaffa sig eller vilka erfarenheter den haft möjligheter att skaffa sig har alltså betydelse för hur eleven tänker. Eftersom elevens tankar och uppfattningar, till skillnad från den vuxnes, är i ett aktivt uppbyggnadsskede bärs dessa med från en situation till en annan. Vid möten med nya situationer påverkas eleven och försöker att införliva denna nya upplevelse med tidigare erfarenheter.

Vid dialogerna hade vi bandspelare och dator till hjälp. Vi valde att använda bandspelare då det gör samtalet mer fokuserat på vad som sägs istället för att skriva anteckningar under samtalets gång¹¹³. Det är också viktigt att inte ta bort eller lägga till något som samtalet handlar om utan att vara närvarande under samtalet så att inga missförstånd inträffar¹¹⁴. Eftersom en av de viktigaste aspekterna av en muntligt framförd berättelse är det interpersonella samspelet¹¹⁵ började vi dialogerna med att först skapa en relation och trygghet med eleven. Vi informerade eleven om studien, hur vi skulle gå tillväga och de etiska aspekterna. Eleven fick sedan ställa frågor innan själva dialogen startade med bilderna som stöd. De fyra bilderna visades för eleven på dator. Vi förde en dialog med eleven om bilderna där vi blev delaktig i att skapa berättelsen. Under samtalet satt vi i ett närliggande arbetsrum till själva klassrummet. Detta rum var välbekant för eleven. Vi var noga med att eleven i lugn och ro kunde få tid på sig att berätta om de bilder som visades och backade sedan upp elevens berättande med hjälp av respons och formuleringar. Om något blev oklart var vi noga med att samtalet förlöpte på ett sådant sätt att inte eleven blev störd i sina tankegångar. I dialogen tolkade vi efter hand vad eleven sa och följde upp detta med bekräftelser från eleven för att kontrollerat att tolkningen av elevernas berättelser gjorts korrekt och därmed öka validiteten i undersökningen. Dialogerna tog mellan 20 och 30 minuter. Varje dialog avslutades med att vi gav eleven möjlighet att reflektera kring hur samtalet upplevts och de fick möjlighet att ställa frågor.

¹¹¹ Vetenskapsrådet, (2002).

¹¹² Doverborg & Pramling, Samuelsson, (2001).

¹¹³ Trost, Jan (1997) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

¹¹⁴ Crafoord, (2005).

¹¹⁵ Johansson, (2005); Denscombe, (2000) s 162.

3.1.3 Bearbetning av dialogen

Då vi inspirerats av den narrativa metoden blev analysen en viktig del i arbetet. Till vår hjälp att bearbeta materialet hade vi de bandinspelningar som tidigare gjorts. Vi kom att bli aktiva tolkare i olika steg. Först genom att lyssna till den vid dialogen av eleven framförda berättelsen där vi hade möjlighet att även ta intryck av kroppsspråk och minspel. Sedan då de på band inspelade dialogerna skrevs ut i text. Detta var en komplex process där vi mer eller mindre medvetet tolkade bandinspelningarna och transkriberade utifrån våra upplevelser. Vi valde att i så stor utsträckning som möjligt i talspråk och pauser få ner dialogerna så autentiskt som möjligt utifrån det av oss upplevda. Detta innebar att ytterligare en dimension lades till tolkningen av det sagda.

Nu var det så dags för oss att tolka texterna och komma fram till en slutsats¹¹⁶. Detta arbete inleddes med en process av läsande och omläsande av de transkriberade livsberättelserna. Vi var inte ute efter att kategorisera eller finna fenomenologins essens utan den öppna forskningsdesignen gav oss en frihet att inte behöva få svaren att passa in i speciella fack. I vårt resultat och tolkning arbetade vi därför med att reflektera och besvara de tolkningar vi gjort med hjälp av citat och resonemang. I olika steg hade vi nu kommit att bli någon av översättare av den av eleverna framförda berättelsen.

¹¹⁶ Johansson, (2005).

4 Resultatredovisning och analys

Då vi antagit det socialkonstruktivistiska perspektivet¹¹⁷ så kommer detta att avspeglas i vår analys. Vi ser elevernas berättelser som sociala konstruktioner och inte som autentiska berättelser. Det vi får berättat för oss sker genom språklig kommunikation i ett socialt samspel med eleverna. Vi kommer därför inte att kunna presentera en essens eller sanning om hur det verkligen är eller var. Detta är sanningar producerade utifrån varje enskild elevs uppfattning av verkligheten, utifrån vilka vi sedan tolkar och analyserar.

Redovisningen av dialogerna är relaterade till uppsatsens övergripande syfte och problemformuleringar. Utav de åtta tillfrågade informanterna uppstod inget bortfall. Vi har nedan valt att presentera resultatet med citat från eleverna i löpande text och i talspråk för dessa skall bli så exakt framförda som möjligt. Vissa redigeringar har dock fått göras för att inte röja informantens identitet. Resultatbeskrivningen har följande rubriker:

- Vilka tankar har eleven kring hur det är att vara pojke och flicka i skolan?
- Vilka tankar har eleven kring pedagogens bemötande?
- Vilka skillnader finns i pojkars och flickors tankar kring bemötandet?

Citaten kan identifieras utifrån följande beskrivning:

P – pojke

F – flicka

V - Samtalsledaren

Dessutom finns en numrering från ett till fyra för att kunna härleda de olika citaten.

4.1 Vilka tankar har eleven kring hur det är att vara pojke och flicka i skolan?

I de olika dialogerna framkom att pojkar och flickor hade åsikter kring både sitt eget och det motsatta könet. Pojkar tillskrevs både av sig själva och av flickorna egenskaper som uttråkade, ointresserade och okoncentrerade. Detta berättade de med ord som:

- Han kanske är trött (P1).
- Han kanske inte tycker att det är kul (P2).
- Det brukar vara pojkar som väntar med att börja jobba (F1).

Här tolkar vi det som om både pojkarna och flickorna tycker att det är naturligt med pojkar som är lata och inte är särskilt intresserade. Dessa uttalanden från flickorna föll sig naturliga och självklara vilket förstärktes genom att de inte ändrade på tonfall eller sitt kroppsspråk i dialogen.

Av elevernas beskrivningar tolkade vi det som att klassrummet och aktiviteterna där inte tilltalade pojkarna. Pojkar och flickor har olika syn på och upplevde olika aktiviteter som roliga respektive tråkiga. I dessa uttalanden kan man tolka att, framför allt flickorna, hittar förklaringen till pojkarnas negativa egenskaper. Deras tolkning blir att pojkarna är mindre intresserade av skolarbetet än flickorna. De är mer medvetna om att skolan upplevs som en

¹¹⁷ Johansson, (2005).

mer tilldragande plats och är mer anpassad efter flickornas intressen och förmågor. En flicka sa om pojkar och anledningen till att de hade svårt att arbeta i klassrummet att:

- De är inte koncentrerade nog och de tycker det är jättetråkigt (F2).

Flickorna ger uttryck för sina egna upplevelser av klassrumssituationen och anpassar sig väl till den. Pojkarna däremot hittar andra områden, såsom fysiska aktiviteter som mer präglas av tävlingsmoment, att fokusera på.

Att flickorna var duktigare och mer ambitiösa var något som framfördes av båda könen. Pojkarna kände sig helt klara över att flickorna skulle vara duktiga i skolan och framförallt vara skötsamma. Men de tyckte också att de var lika bra i skolan trots att det var de själva som pratade och störde mest på lektionerna. När en pojke fick frågan om hur flickor gör när inte de kan koncentrera sig på sitt skolarbete svarade han:

- Jag vet inte riktigt. Jag tror att de sitter och jobbar hela tiden (P2).

Då en pojke fick frågan om han ville sitta med en tjej och arbeta svarade han:

- Nej, då skulle man få jobba mera... tjejerna gör det (P3).

En annan pojke sa:

- Ja dom (flickorna) är riktiga pluggisar, vi vill hellre spela boll och det är mycket roligare (P1).

Vi tolkar det som att det finns en jargong och attityd från samhället i stort som pojkar förväntas leva upp till. De får inte tycka att skolan är rolig eller vara duktiga. Trots att detta bara gäller ett fåtal pojkar i en klass så har det kommit att generaliseras för hela pojkgruppen likväl som generaliseringen gäller för att flickor skall vara duktiga.

Trots att det framkom mest skillnader mellan pojkarna och flickorna fanns det en del likheter:

- Han har ingen lust. Han är trött. Både flickor och pojkar kan inte ha lust och vara trötta samtidigt (F2).

Inom en grupp kan skillnaderna vara större än mellan flickor som grupp och pojkar som grupp. Eleverna hade förståelse för varandra och att vara trött ibland i skolan var okej. Då vi frågade en av pojkarna i intervjun vad fröken gör om man inte tycker det är roligt och man inte kommer igång med sitt arbete så svarade han:

- Mmmm. Även om jag inte tycker det är roligt så gör jag det ändå (P2).

Vi tolkar detta som att det i elevernas uttalanden finns generaliseringar som gäller pojkgruppen som helhet och flickgruppen som helhet, men även avvikande pojkar som var mer som flickor och även de som stod mitt emellan och uttryckte tvetydighet. Som pojken som berättade:

- P1 – Tjejerna tycker nog att vi är lika bra som dom ... vi är det i alla fall.
- V – Vad gör fröken om inte en flicka förstår?
- P1 - Då hade nog fröken gjort likadant
- V – Hurdå?

P1 – Hon hjälper flickan så klart! ... men flickan hade nog förstått ändå eller frågat en kompis.

Pojken känner sig likvärdig flickorna, trots detta påstår han att flickorna säkert ändå förstår och inte behöver hjälp av fröken. Är detta något invariant mönster som finns hos pojkarna, att de skulle förstå sämre än flickorna, fast de egentligen tror att de faktiskt är lika bra som flickorna. Beror detta på samhällsstrukturen i allmänhet eller är det vi pedagoger som gör denna skillnad så att pojkar känner sig sämre rustade för inläring än flickorna?

Då vi samtalade med eleverna om inläring framkom att flickorna ansågs ha lättare för att lära. En av flickorna sa följande:

- Vi fattar direkt för det mesta, pojkarna behöver mer hjälp av fröken (F3).

Vi tolkar det som att denna flicka finner det naturligt att pojkar behöver mer hjälp, och att flickor har lättare att förstå. En pojke sa:

- Flickorna brukar lära sig bättre än vi pojkar, fast vi är nog lika i alla fall (P3).

Här tolkar vi att pojken var bestämd till en början men sedan ändrade och tyckte att pojkar är nog också duktiga. Vi tolkar det så att pojkarna och flickorna har inställningen att flickorna är duktigare i skolan. Flickan tyckte också liksom pojken att detta var något som skulle så vara, och inte ifrågasatte om det verkligen var så att pojkar hade det svårare för att inhämta kunskap än flickor. Vi fick uppfattningen att pojkarna i dialogerna på något sätt hela tiden fick hävda sig i sina uttalanden för att komma upp i flickornas nivå. Vi upplevde i samtalen att pojkarna var medvetna om sin skolmässiga underlägsenhet och sina svårigheter till anpassning.

Ordet *duktig* förekom ofta i samtalen och användes bara om flickorna. Att vara duktig enligt eleverna tolkar vi som att man kan sköta sig själv, inte behöver hjälp och inte får tillsägelser. Att man helt enkelt kan anpassa sig till de krav och förväntningar som skolan har. Flickorna var duktiga emedan pojkarna pratade och tramsade. Att vara duktig handlar i elevernas beskrivningar inte så mycket om kunskaper utan mer om social kompetens i klassrumsituationer. Då de däremot diskuterade kunskapsmässiga färdigheter var detta ett begrepp som användes om både pojkar och flickor. Elevernas kunskapskommentarer kring sig själv och motsatta könet uttrycktes:

- Tjejerna tycker nog att vi är lika bra som dom... vi är det i alla fall (P1).
- Jag tycker att vi är lika bra som tjejerna... för det mesta i alla fall... ibland fattar inte dom heller (P3).
- Ibland är vi bättre och ibland är killarna bättre... det är olika (F3).
- Det är samma, vi är lika bra (F1).

Vi tolkar det så att i kunskapsdiskussionen anser sig pojkarna ha lika goda förutsättningar som flickorna.

Pojkarna beskrevs i uttalanden från eleverna som avvikare och i många fall som problembärare i olika skolsituationer. Beteenden som hade observerats av både flickor och

pojkar var att pojkar pratade, var mer stökiga och tramsiga i klassrummet. Detta uttryckte flickorna med kommentarer som att:

- Det är pojkarna som hörs mest (F1).
- Pojkar är mer stökiga och pojkar skall alltid tramsa sig (F3).
- Det brukar vara pojkarna som startar bråken (F4).

Även pojkarna var införstådda med detta fenomen:

- Pojkarna är mer rusiga än flickorna för de lyssnar bättre (P3).

Vi tolkar det som om eleverna upplever att orsaken till pojkarnas problembeteende är att de inte är tillräckligt intresserade och stimulerade i klassrumsmiljön. Pojkarna har här ett invariant mönster om hur pojkar ska vara, och skulle någon avvika och göra som flickorna gör upplevs det inte som positivt. En pojke sa:

- Vi har fyra killar som inte bråkar, men dom är bara tysta... men för det mesta pratar vi mest (P1).

4.2 Vilka tankar har eleven kring pedagogens bemötande?

Eleverna var väl medvetna om lärarens förväntningar i form av attityder och handlingar. I elevernas uttalande märks hur de var präglade av ett genustänkande. De tog intryck av pedagogens förväntningar genom att de anpassade sig efter dem och införlivade dem i sitt tänkande. I dessa diskussioner var det vanligt att eleven refererade till vad läraren sagt eller gjort:

- Killarna är tuffare och flickorna lugnare... det säger i alla fall fröken och det är nog så (F1).
- Fröken säger att det alltid är pojkarna som är stökiga och de pratar mest alltid (F3).

Man kunde i vissa uttalanden märka denna påverkan utan att den klart relaterades till pedagogen. Den vuxna har en mycket hög status och eleven förlitar sig ofta att det som sägs stämmer. Då en pojke tillfrågades vem som fick mest hjälp svarade han:

- Det är nog pojkarna (det säger fröken) men jag tycker det är samma (P1).
- Flickorna är mer lugna och kan sitta stilla, det kan inte vi (P3).

I vissa uttalanden från eleverna blev det tydligt att en auktoritet påverkade deras åsikter. Att vi som vuxna har en stor betydelse blev tydligt. Vi som intervjuare påverkade också samtalet och eleverna, tror vi, genomskådade oss och kunde i vissa fall anpassade sina svar. En flicka sa:

- Det är bra med skolan, för då lär man sig mycket som man kan ha nytta av när man blir stor (F1).

Vi tolkar flickan som att detta är vad hon tror att vi vill höra. Hon är mycket koncentrerad och bestämd i sitt uttalande. Vad hon egentligen säger är att de vuxna där hemma tycker att det är roligt och bra med skolan, och att flickan ska göra detsamma.

Att det mellan fröken och flickorna finns en större förståelse och acceptans än mellan fröken och pojkarna blir tydligt. En flicka säger:

- Det är pojkarna som hörs mest. Vi viskar mer och skriver lappar till varandra. Hon (fröken) bara skrattar, tycker det är roligt så länge det inte stör när vi jobbar (F1).

Detta blev även tydligt då vi lyssnade på våra bandade samtal. Det förekom mycket mer fniss i samtalet med flickorna än med pojkarna. Detta återspeglar det genusrelaterade samspelet som finns mellan kvinnor och som inte kommer pojkarna till godo i klassrummet.

Dessutom agerar flickor ofta hjälpfröknar, en roll de fått tilldelat sig och som höjer deras status. Denna positiva uppmuntran, tolkade vi, går ofta pojkarna förbi. Eleverna säger:

- Ibland hjälper vi varandra (F1).
- Tjejerna brukar nog hjälpa pojkarna oftare om de behöver hjälp (P4).

Flickorna får härigenom ett större ansvar och förtroende från frökens sida som positivt påverkar den fortsatta personlighetsutvecklingen. Dessutom upplevde vi att flickorna får ledarroll gentemot de pojkar som de hjälper. Detta verkar vara acceptabelt från pojkens sida, men vi tolkar genom tonfall och kroppsrörelse att det för honom känns genant att behöva erkänna att han ibland får hjälp av flickorna. Detta kan skada pojkarnas självförtroende och att det kan medverka till att pojkar inte känner sig lika bra som flickorna i skolan.

När samtalen kommer in på hjälpsituationer, får vi följande kommentarer:

- Det är inte så ofta som jag behöver hjälp. Men ibland märker jag att en pojke i klassen kan sitta ett bra tag med handen upp i luften. Men ibland när vissa har suttit rätt så länge så börjar de ropa (P2).

Vi undrar då vad fröken gör och om hon kommer hon snabbare då? Svaret blir:

- Näe. Men hon säger till dem att de skall vara tysta (P2).

Då vi undrar om detta är ett beteende som både pojkar och flickor har svarar en flicka:

- Näe, jag tror att det är mest killar som gör så (börjar ropa om att få hjälp)(F1).

Att det inte hjälper att be om hjälp rakt ut uttrycker en flicka med orden:

- Näe, jag tycker mer de som är tysta (får hjälp först)(F2).

Det märks att flickornas beteende är mer uppskattat av pedagogen. Pojkarna är alltså mer otåliga, men får enligt barnen också vänta längre på hjälp. En pojke uttrycker ett helt annat sätt att hantera situationen. Han säger:

- Jag räcker upp handen eller om hon inte kommer så jobbar jag vidare. Jag hoppar över uppgiften (P4).

Varje elev beskriver sina individuella strategier vilket gör det svårt att kategorisera i termerna flicka och pojke.

Trots att pojkars och flickors beteende vid handuppräckningen är så olika så uttrycker både pojkar och flickor att den som får hjälp först i klassrummet är antingen den som är närmst eller den som räcker upp handen först (F2, P2). Detta skulle i så fall tyda på att eleverna upplever detta moment som rättvist i klassrummet, men det kan också vara något man anpassat sig till och accepterat som rättvist. Skälet till detta skulle kunna vara att man anammat pedagogens rättvisenormer. Detta kan bero antingen på att eleven tycker att det som pedagogen säger är rätt eller att man helt enkelt inte engagerar sig då eleverna upplever att all makt ändå finns hos pedagogen.

Om inte det som fröken tänker och tycker kommer ut i ord så visade sig de flesta eleverna vara medvetna om sin förmåga att tolka det personliga läckaget. Eleverna beskrev detta genom uttalanden som:

- Hon går hårt på golvet... sedan hör man det på rösten (P1).
- Min ena fröken kan bli jättearg, det ser man i ansiktet (P1).
- Man hör det på rösten och då måste man bli tyst annars kan hon bli skitarg (F1).
- Man ser på hela henne när hon är arg och så stampar hon i golvet (P3).

Det märktes tydligt på eleverna att de inte tyckte om detta beteende hos fröken. Detta visade de med sitt kroppsspråk under tiden vi samtalade, genom att skruva på sig och gnugga händerna, eller pratade de väldigt bestämt. Vi uppfattade att eleverna tyckte detta var obehagligt, och att det var bäst i sådana lägen att vara tyst i klassrummet, annars kunde pedagogen bli väldigt obehaglig.

Under samtalets gång kom det fram att eleverna inte upplever att fröken gjorde någon skillnad när det gäller tillrättavisning eller tillsägelse till en pojke eller flicka. Men eleverna var själva medvetna om att det oftast var pojkarna som fick tillrättavisning eller en tillsägelse:

- Om man inte kommer igång så kommer fröken och säger till att de får skynda sig (P2).
- Oftast är det pojkarna som busar (P2).

När vi frågade om flickorna busande, svarade samme pojke:

- Nä inte vad jag vet (P2).

Vi får också intrycket att pojkarna oftare utsätts för negativ uppmärksamhet. En pojke säger:

- Oftast är det pojkarna som blir tillsagda (P4).

Av elevernas berättelser framgår även att pojkarna hanteras mer konkret och bestämt. Till exempel när en flicka berättar om vad som händer om man pratar mycket i klassrummet:

- F2 – Fröken säger till dom på skarpen om de inte slutar prata.
- V – Jaha. Vilka är dom?

F2 – Killarna, fotbollskillarna.

En pojke berättar:

- Om killarna börjar skratta tar hon (fröken) dem i armen eller tar ut dem och pratar med dem (P4).

Här får vi uppfattningen att den sista utvägen är att handgripligen göra något ifall det inte blir tyst på pojkarna. Pojken verkar inte tycka att detta är något att bry sig om, utan är det för pratigt, kan man bli tagen i armen av fröken eller bli tillsagd på skarpen.

En annan flicka berättar om vad som händer om man inte sköter sig:

- Fröken säger till dem (pojkarna) att de får skärpa sig annars får de läxa hemma (F4).

I bemötandesituationer kommer det fram att pedagoger i sin arbetssituation ställs inför svåra val och fattar emellanåt opedagogiska och diskriminerande beslut för att komma till rätta med olika situationer. En flicka berättar:

F2 – Mmmm. Fast de som har stört får flytta. Som jag. Innan satt jag med en flicka. Fast jag fick flytta för jag skulle sitta bredvid en pojke. För pojken och en annan pojke hade, ja, varit störiga.

.....

V – Kan inte tjejer vara snackiga?

F2 – Jo

V – Vad händer då?

F2 – Samma sak som med killarna.

V – Jaha. Har det hänt?

F2 – Mmmmm. Nej. Men det har varit nära och hänt.

Vi upplever här att flickan får byta plats trots att det är pojkar som pratar och stör. Flickan känner att detta är fel, men säger inget till fröken utan accepterar att så här får det bli om pojkar inte kan sitta tillsammans. Samtidigt bekräftar flickan att det kan hända dem också, men det framgår inte om de får sitta med en annan pojke eller en annan flicka. Detta är något som vi känner till att det ofta görs hos pedagoger för att få lugnt i klassrummet. Att flytta någon som sitter tyst för att få det lugnare hos dem som pratar eller stör på annat vis blir en sorts bestraffning till dem som inte gjort något fel. Detta är ur etiskt perspektiv oacceptabelt, men av någon anledning accepteras detta då det handlar om barn. Det som känns positivt i denna situation är att flickan i dialogen kom att reflektera över om detta handlande var rätt eller fel.

4.3 Vilka skillnader finns i pojkars och flickors tankar kring bemötandet?

Vi fann inte några större skillnader mellan pojkars och flickors tankar kring bemötandet. Pojkar och flickor ger oss samma bild av hur det är att bemötas av pedagogen utifrån att vara pojke respektive flicka.

4.4 Resultatsammanfattning

Eleverna ger beskrivningar av att pojkar och flickor som grupp blir olika bemötta av pedagogen. Detta är något som de inte vidare reflekterar över eller ser som konstigt. Eleverna har också en förmåga att känna av lärarens kroppsspråk och personliga läckage och är väl medvetna om vad pedagogen kräver eller tycker. Detta är något som eleverna anpassar sig till och accepterar. Vår tolkning är att pedagogens inflytande är stort på eleverna.

I elevernas uttalanden framgår att flickor värderas högre både av pedagogen, andra flickor och av pojkarna. Uttalanden från pojkarna antyder att de måste hävda sig för att kunna jämföras med flickorna. Flickorna däremot har redan en given roll som duktiga emedan pojkar förväntas vara busiga. Kunskapsmässigt värderar pojkar och flickor sig lika emedan de socialt anser att flickor är mer anpassningsbara.

Både pojkar och flickor konstaterar att pojkar visar ett större problembeteende. De pratar mer, behöver mer hjälp är mer uttråkade och aktiva. Detta är egenskaper som eleverna anser inte är positiva för skolarbetet. Detta är dock beteenden som de inte ser som ett problem eller något konstigt utan såhär skall det vara.

Hur bemötandet upplevs utifrån att man är flicka respektive pojke såg vi inga skillnader på.

5 Diskussion

Kapitlet inleds med en genomgång av syftet och problemformulering indelad i rubriker som överensstämmer med våra tre huvudfrågor. Eftersom metodvalet är en del av syftet med vårt arbete har vi lagt stor vikt vid metoddiskussion i diskussionen. Vi tar upp val av metod, genomförande och kritiska tankar för undersökningen. Slutligen ger vi våra tankar kring fortsatt forskning inom området.

5.1 Elevers tankar kring pojkar och flickor i skolan

I vår undersökning framkom att eleverna hade många åsikter kring hur pojkar och flickor skall eller bör vara. Flickorna framställdes som mer skolanpassade genom att de var duktiga, ansvarstagande, ordningsamma, lugnare och tystare i klassrummet än pojkarna. Om pojkarna sades det att de var problemskapande, uttråkade, trötta, ointresserade, pratiga och att de inte förstod lika bra som flickorna. Alla dessa åsikter och egenskaper eleverna tillskrev varandra stämmer bra överens med tidigare forskning¹¹⁸. Detta är dock en bild som då främst framkommit i studier utifrån ett vuxenperspektiv. Elevernas åsikter kring hur pojkar och flickor är, visar sig vara väl överensstämmande med pedagogernas. Det är möjligt att dessa åsikter återspeglar hemmiljön där det pratas mycket om skolan och där pedagogen ges en hög status vilket man anammat. Därför kan det vara så att det inte var flickornas respektive pojkarnas tankar vi fick fram i våra samtal, utan snarare deras föräldrars eller samhällets. Det skulle också kunna vara så att eleverna uppfattade att vi som samtalsledare också var pedagoger och därmed anpassade sina svar. En annan tanke är att vi i samtalen omedvetet påverkade eleverna med ledande frågor i dialogen eller med vårt kroppsspråk. Vi som samtalsledare kan naturligtvis även haft svårt att avstå från vår förförståelse vilket kan ha bidragit till feltolkningar av elevernas berättelser. Men det är också fullt möjligt att barnen i tioårsåldern hade tillägnat sig dessa normer och att det är deras tankar vi får ta del av. Vi kan också konstatera att tidigare studier¹¹⁹ har visat att pojkar vid skolstarten är mer skolomogna än flickorna. Samtalsbarnen kan alltså ge uttryck för en faktisk verklighet.

Samtalen visade att eleverna oftast inte ser sig som individer utan som pojkar och flickor som grupp. Detta skulle kunna innebära att vi som vuxna i mycket stor utsträckning, precis som Tallberg Broman och Skarby¹²⁰ säger, är delaktiga i skapandet av kön i klassrummet. Att både pojkar och flickor har denna schablonbild av hur det är att vara pojke och flicka i skolan är oroväckande och innebär att vuxna och pedagoger i skolan behöver tänka om. Studier¹²¹ har visat att ibland är skillnaderna inom flickgruppen respektive pojkgruppen större än mellan grupperna. Visserligen kunde vi av elevernas berättelser utläsa att det var delar av pojkgruppen som stod för de negativa attribut som delges pojkarna. Detta poängteras tydligast av pojkarna själva. Vi upplevde att pojkar mer ser sig som individer och därmed kunde utesluta sig själv från pojkgruppen i samtalen. Det skulle antingen kunna tyda på att pojkarna ville få sig själva att framstå som bättre än de är. Men det skulle även kunna tyda på att de är mer missnöjda än flickorna med den beskrivning som generellt finns i den västerländska kulturen av att vara pojke och härigenom vill ta avstånd ifrån den. Att samtidigt vara en

¹¹⁸ Kroksmark, (1999) s. 108-144; Månsson, (2000); Tallberg Broman, (2002); Graaf et al, (1991).

¹¹⁹ Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (eds), (2002).

¹²⁰ Tallberg Broman, a.a.; Kroksmark, a.a.

¹²¹ Kroksmark, a.a.

”pluggis” och populär är inget problem för en flicka emedan för pojkarna detta blir en balansgång. Samtidigt som pojkarna skall upprätthålla sin sociala position genom att vara tuffa, så är de medvetna om hur viktigt det är att vara duktig i skolan. Att så stor del av pojkars identitetsskapande präglas av negativa förväntningar, för att kunna bli en riktig man, gör deras situation ännu svårare. Med dessa tankar kring traditionella könsmonster tolkar vi det att skolsituationen kommit att försvåras för pojkarna medan flickorna istället ger signaler om en förbättrad skolsituation med till exempel fler yrkesval och förbättrade studief framgångar. En fortsatt utveckling i denna riktning kan komma att få förödande konsekvenser för pojkarna. I skolorna bör man därför ta mer allvarligt på resultaten av studier inom området och utifrån dessa skapa debatt i skolan där även eleverna skall delta. Vi tror även att det är viktigt att stoppa den hos pojkar så vedertagna anti-plugg kultur som håller på att utbreda sig.

5.2 Elevers tankar kring pedagogens bemötande

Den bild som eleverna skapade åt oss av hur de upplevde pedagogens bemötande med sina berättelser passade väl in med tidigare forskning gjord utifrån vuxenperspektiv. Resultatet av den Nordiska studien¹²² som tas upp i litteraturdelen visade till exempel att pedagoger skattar flickorna högre i samtliga nordiska länder. Flickor bedömdes ha en högre skolmotivation och bättre sociala färdigheter än pojkar. Flickorna bedömdes även vara mer begåvade, ha bättre självkontroll och vara bättre på att samarbeta och uppvisade ett bättre klassrumsbeteende. Pojkarna uppvisade, enligt pedagogerna, på mer problembeteende genom att de bråkar och stör mer och hade dessutom en lägre funktionsnivå i skolan. Dessa resultat stämde bra med de tolkningar vi gjort av elevernas berättelser i vår undersökning.

Det framkom också att eleverna vi samtalade med visade sig vara väl medvetna om att de blir olika behandlade utifrån de beskrivningar de ger. Både lika och olika beteenden från eleverna leder till att de får olika bemötanden från pedagogen. Detta var något som eleverna kunde klargöra för men som det inte reflekterade över nämnvärt. Tidigare forskning¹²³ visar på samma resultat och påpekar att pojkar och flickor genom pedagogens särbehandling arbetar i skolan under olika förutsättningar. I vår studie kunde flickorna till exempel skriva lappar till varandra eller småprata och då upplevdes detta av pedagogen som trevligt. Pojkarna däremot fick tillsägelser vid samma beteende. Pojkarna i vår undersökning beskrevs bli mer konkret tillrättvisade genom att de togs i armen, fick gå ut eller blev tillsagda på skarpen. Flickorna däremot fick tillsägelser som mer hade en skämtsam prägel. Trots detta upplevde eleverna att de blir rättvist behandlade. Att pedagogen i sitt bemötande har en stor inverkan på hur varje enskild elev upplever sig själv och härigenom kan och vill utvecklas visar även tidigare studier¹²⁴. Det blir därför viktigt att utbilda och uppmärksamma personal på skolorna kring genusfrågor¹²⁵. Vi märkte att beskrivningar som eleverna gav av pedagogers agerande visade att de vidtog irrationella åtgärder som praktiskt ledde till könsrelaterad diskriminering. Åtgärder som att pojkarna behandlades mer handgripligt och att flickor placerades runt i klassrummet för att få ett lugnare arbetsklimate. Här behövs nya tankar, arbetssätt och metoder utarbetas för att få till stånd en förändring. Detta inte minst sedan lagen mot diskriminering om kränkande behandling trätt i kraft den första april i år. Tyvärr har tidigare

¹²² Andersson & Linge, (1997)

¹²³ Andersson & Linge, a.a.

¹²⁴ Taube, 1988; Kroksmark, (1999) s 108-144.

¹²⁵ Månsson, (2000); Kroksmark, a.a.; Tallberg Broman, (2002); Skolverket, (2004).

undersökningar¹²⁶ visat att trots ett medvetet arbete för att förhindra könsdiskriminerande behandling i klassrummet så fortsätter denna selektiva behandling. Det är viktigt att inse att detta inte enbart är ett problem på skolnivå utan att det krävs förändringar i synsätt i samhället i stort. Däremot tolkar vi det så att skolan som miljö förstärker de könsrelaterade mönster som finns i samhället. Den tidigare rådande kategoriserade och uppdelade beskrivning hur flickor och pojkar är, kommer därför inte att bestå enligt Tallberg Broman¹²⁷. Detta är dock en förändring som kommer att ta lång tid, då den genusföreställning varje människa bär på, är djupt rotad hos varje enskild individ.

Eleverna reflekterade inte alls över varför det fanns en särbehandling utifrån genus något som visserligen för oss pedagoger kan kännas skönt att höra. Men det är synnerligen skrämmande att vi vuxna inte behandlar pojkar och flickor likvärdigt. Hur kan det komma sig att barnen inte känner sig lika behandlade men ändå accepterar att det är såhär ska det vara? Är våra västerländska traditioner kring könsmonster så svåra att ändra, men så lätta att anamma? Redan från födseln påverkar vi vuxna, omedvetet eller medvetet, barnet beroende på om det är en flicka eller pojke. Detta kan få konsekvenser i framtiden och är oroväckande då eleverna uttrycker en medvetenhet om att de bemöts olika men ändå accepterar detta. Hur väl stämmer detta med en demokratisk skola? Fortsätter detta i vuxen ålder så är det ur en demokratisk synvinkel oroande att stora grupper accepterar att de utan anledning kan bli selektivt behandlade utifrån genus.

Vi som pedagoger måste bli mer medvetna om hur genusrelaterat bemötande kan påverka den enskilde individen. Oroväckande nog är detta inte en fråga som lyfts fram i ljuset utan man nöjer sig enbart med att konstatera att så här behandlas flickor respektive pojkar. Under denna tid vi har skrivit detta arbete har vi blivit mycket medvetna om och observanta på detta fenomen och dagligen ser vi att mönstret finns i våra klassrum. Vi vuxna behandlar pojkar och flickor annorlunda både med vårt kroppsspråk, vårt tonfall och tillrättavisningar i skolan.

5.3 Skillnader i pojkars och flickors tankar kring bemötandet

Pojkar och flickor i tioårsåldern är väl medvetna kring hur de blir bemötta, något de kan ge bra beskrivningar av. I samtalen konstaterar eleverna genuskillnader men dessa förblir ifrån elevens sida oreflekterade. Vi hade däremot svårt att få fram skillnader i pojkars och flickors tankar kring bemötandet. Deras åsikter överensstämde och de gav en enhetlig bild av hur pojkar och flickor skall bemötas. Något vi tyckte att vi kunde utläsa av våra samtal var dock att pojkarna ofta fick hävda sig eller försvara sig i sina uttalanden för att komma upp till flickornas nivå. Indirekt skulle detta kunna tolkas som om pojkarna får ett minde positivt bemötande och därigenom bygger upp ett svagare självförtroende i olika klassrumssituationer. Studier¹²⁸ visar att pojkar ofta möts med kritik för sitt beteende emedan flickor kritiseras för sina arbetsinsatser. Då beteende är nära kopplat till personlighet kommer detta troligtvis att påverka pojkarnas utveckling negativt. Att deras samspel med pedagogen som Taube¹²⁹ talar om har ett mer negativt förlopp. Detta resultat är i så fall något som går emot tidigare forskning¹³⁰ vilken säger att flickor och pojkar i denna ålder värderar sig lika.

¹²⁶ Månsson, (2000).

¹²⁷ Tallberg Broman, (2002).

¹²⁸ Einarsson, (2003).

¹²⁹ Taube, (1988).

¹³⁰ Andersson & Linge, (1997).

Vad kan det bero på att vi inte fick fram några skillnader i pojkars och flickors tankar kring bemötandet? En möjlig förklaring kan vara att det inte finns några skillnader. En annan förklaring kan vara att pedagogen har så stor makt i klassrummet att hans/hennes genusrelaterade uppfattningar och förväntningar så starkt påverkar eleverna. En grundtanke¹³¹ bakom detta är att pedagogernas föreställningar är en del av förutsättningarna för praktiken, men även att föreställningarna är ett resultat av praktiken.

Vi tror att eleverna blir påverkade av oss vuxna och att pojkar och flickor ser oss som goda förebilder och tar även med vårt handlande som ett bra tecken som de i sin tur förmedlar. Eftersom alla elever har ett stort behov av att identifiera sig med sin omgivning, är det därför extra viktigt att vi sänder ut signaler som är lämpliga och möjliga för dem att tolka. De har oftast inte förmåga att sälla bort det negativa i budskapet, utan tycker istället att allt är rätt och riktigt¹³². Detta gör att eleverna accepterar de åsikter, tankar och handlingar som pedagogen ger uttryck för. Detta skulle kunna innebära att pedagogens makt är så stor att åsikter inte ifrågasätts eller att eleverna av rädsla accepterar faktum. Det kan naturligtvis också vara så att eleverna är så finurliga att deras anpassning är strategier för att klara sig bättre i skolan. Ett resultat av dessa tankegångar skulle kunna vara, som Tallberg Broman och Skarby säger¹³³, att skolan som miljö på ett okritiskt sätt skapar och förstärker redan befintliga genusmönster vilket i sin tur blir ett hinder för egna nya tankar kring genus. Detta stämmer i sin tur dåligt in på visioner om delaktighet och demokrati i skolan. Människor som skall leva och verka i ett demokratiskt samhälle bör även uppfostras i samma anda.

5.4 Metoddiskussion

Vår studie präglades av en öppen forskningsdesign¹³⁴ vilket gjorde att metod och arbetssätt växte fram under arbetets gång. Detta arbetssätt var fritt och stimulerande samtidigt som vi emellanåt kunde känna att vi hade för många val vilket gjorde att metoddelen och genomförandet tog stort utrymme och tid i arbetet. Redan tidigt var vi inne på att genomföra en kvalitativ studie där olika teorier och forskningstekniker har inspirerat oss under arbetets gång. Först var vi intresserade av att genomföra en rent narrativ studie. Efter att ha gjort provintervjuer visade det sig att med endast fotografierna som underlag fick vi inte det engagemang och den responsen från eleverna som behövdes för att kunna genomföra studien. Vi tror inte att det narrativa arbetssättet, där vi tänkt att eleverna med enbart bilder som underlag fritt skulle berätta, utan att styras, fungerar så bra i denna ålder. I boken *Att förstå barns tankar*¹³⁵ säger Doverborg Pramling och Samuelsson att; *Om man vill ta reda på vad och hur barn tänker, så måste man ställa dem inför situationer där de behöver tänka*. Eleverna behövde mer stimulans än fotografier, för att komma igång, vilket bidrog till att vi plockade in dialogen som komplement i undersökningen. Detta bidrog också till att vi tyckte att vår påverkan på eleverna var så pass stor att arbetssättet inte längre överensstämde med huvudkriteriet för narrativa studier. Tanken är där att i så stor utsträckning som möjligt undvika att styra samtalet för att inte påverka eleven då detta leder till att man missar och utestänger delar av elevernas tankar och upplevelser. Eleverna skall få berätta utan påverkan och sedan skall

¹³¹ Månsson (2000); Tallberg Broman, (2002).

¹³² Graf et al, (1991).

¹³³ Tallberg Broman, (2002); Kroksmark, (1999) s 108-144.

¹³⁴ Denscombe, (2000).

¹³⁵ Doverborg & Pramling Samuelsson, (2001), s 17.

dessa berättelser användas för analys¹³⁶. Trots dessa justeringar hade inte tankarna kring hur vi såg på eleverna förändrats. Det socialkonstruktionistiska perspektivet, livsberättelser, relationer och bemötande fanns fortfarande i fokus, vilket gjorde att fenomenologin kom att stödja oss i våra tankegångar.

Detta ledde till att fotografierna kom att minska i betydelse. I de flesta samtalssituationer kändes det som om bilderna ändå tillförde inspiration till elevernas berättelser. Det fanns dock situationer då någon elev kunde hänga upp sig på en detalj i ett fotografi vilket då gjorde att dialogen som komplement kunde underlätta för att föra berättelsen vidare.

Något som i dessa typer av forskningssammanhang är viktigt att tänka på är att varje livsberättelse konstrueras utifrån sin specifika kontext¹³⁷. Det innebär att berättelsens betydelse är beroende av vem som berättar, för vem berättandet sker, var och när berättelsen berättas och så vidare. Här inser vi att vår påverkan kan ha varit mycket stor. För det första är det svårt att helt eliminera den maktposition som vi som samtalspartner naturligt har. Vår intention var trots allt att genomföra så icke-styrda dialoger som möjligt. Vi är dock medvetna om att berättelsen blir styrd av enbart dialogsituationen. Detta fenomen i sig bidrar till att situationer som för eleven är väsentliga för berättelsen inte kommer fram och det som kommer fram i dialogen blir istället situationsbundet, då det blir det som för stunden är aktuell i elevens föreställningsvärld¹³⁸.

En annan aspekt¹³⁹ av detta är att de uppfattningar som eleven ger uttryck för, inte speglar en stabil och individuell karakteristik. Uppfattningarna speglar elevens sätt att tänka på, det vill säga sättet eleven förhåller sig till en specifik situation. Detta innebär i sin tur att en och samma elev kan ha olika uppfattningar beroende på vilket innehåll man pratar om eller i vilken situation intervju eller samtalen sker. Ytterligare en viktig aspekt¹⁴⁰ läggs här till samtalssituationen, nämligen samspelet mellan berättaren och lyssnaren. Detta gör att händelsen och relationen med deltagaren blir viktig. Härigenom kunde vår auktoritet som pedagoger och eventuellt personligt läckage gjort att vi styrde eleverna, eller att eleverna genomsådade våra förväntningar och försökte tillfredsställa dessa. Detta var något som vi i några situationer kunde märka tendenser av. Oftast uppstod dessa situationer i slutet av samtalen. Trots att vi i enighet med fenomenologins¹⁴¹ tankar försökte att åsidosätta vår förförståelse och se situationerna utifrån elevernas perspektiv är vi medvetna om att vår medvetenhet kring genusperspektivet utifrån vårt vuxenperspektiv och våra individuella erfarenheter kan ha styrt både dialogerna och vår analys. Vi försökte komma till rätta med lite av denna ovan nämnda problematik genom att genomföra provintervjuer. Detta för att förbereda oss och bli mer professionella inför mötet med eleverna.

I dialogsituationen var vi noga med att visa eleverna respekt och omsorg och även ge dem den tid och det utrymme som behövdes för att fördjupa sig i sina känslor, tankar och uppfattningar. Detta är för oss vuxna ett svårt moment då man som samtalspartner gärna vill att det skall hända något hela tiden. Dessutom är det så att man inte slutar kommunicera bara för att dialogen är tyst. Detta moment och kroppsspråket är en viktig och svårtydd del av samtalen då vi sedan kommer till tolkningen av dialogerna. Eftersom arbetssättet var nytt för

¹³⁶ Johansson, (1999).

¹³⁷ Johansson, (2005).

¹³⁸ Trost, (1997).

¹³⁹ Doverborg & Pramling Samuelsson, (2001).

¹⁴⁰ Johansson, (2005).

¹⁴¹ Gunnarsson, (2002).

oss var detta tidskrävande och prövande. Det krävdes mycket tankar och funderingar både innan, under och efter samtalen och emellanåt var det svårt att tolka vad eleverna egentligen sa. Det blev emellanåt diskussioner oss författare emellan och det fanns stunder då arbetet fick läggas åt sidan för att helt enkelt mogna. Vi upptäckte under arbetets gång att tolkningarna aldrig blev färdiga, utan man fick hela tiden nya infallsvinklar. Som sagt, det är våra tolkningar av elevernas berättelser som redovisas i detta arbete.

Att språket har sina begränsningar innebar att vi endast fick tillgång till de tankar och känslor som eleverna var medvetna om och kunde uttrycka i ord. Ytterligare en begränsning var att vi bara fick tillgång till det som eleven var villig att berätta för oss¹⁴². Återigen kom relationer och bemötandet i fokus. Vår ambition var att i största möjliga utsträckning kunna genomföra en tolkning som skulle ligga så nära det av eleven förmedlade som möjligt följde vi i dialogerna upp med bekräftande svar från eleverna och frågor för att försäkra oss om att vi uppfattat och tolkat rätt. Visserligen kändes alla samtalen naturliga och avslappande, men allt kunde säkert ha blivit helt annorlunda en annan dag. Detta hade gjort det intressant att genomföra en serie samtal med samma elever över en längre tid.

Under hela undersökningen inhämtades nya kunskaper och även i dialogerna med eleverna vidgades och förändrades vår uppfattning om genus¹⁴³. Vi märkte att mycket fokus i dialogerna naturligt hamnade kring negativt bemötande. Kanske att resultaten hade blivit annorlunda om vi hade fokuserat på bemötande ur mer positiva termer såsom beröm istället.

5.5 Vidare forskning

En av slutsatserna vi kunde dra av vår undersökning var att elevernas tankar kring bemötande utifrån ett genusperspektiv var ett oreflekterat område. Vi märkte att våra dialoger bidrog till att eleverna började fundera över dessa frågor. Detta hade gjort nya frågeställningar intressanta såsom; *Hur skulle eleverna vilja bli bemötta av pedagogen? Hur upplever eleverna genusarbetet i skolan?*

En intressant forskning skulle också vara att studera vidare utifrån det faktum att våra samtal gav klara indikationer om att pojkar och flickor accepterade att de blev olika bemötta. Det vore intressant att studera i vilken ålder barnen blir medvetna om genusskillnader och göra en studie med både yngre och äldre barn över tid för att kunna utforska detta fenomen.

Då genus är ett kontextberoende och komplext begrepp, och vår forskning är relativt liten, så skulle det vara intressant att genomföra en större studie ur ett intersektionellt forskningsperspektiv där man hade tittat på hur genus samspelar med andra faktorer som klasstillhörighet, etnicitet mm i konstruktionen av elever i behov av stöd.

¹⁴² Johansson, (2005).

¹⁴³ Kvale, (1997) s 95.

6 Sammanfattning

Syftet med denna studie var att ur ett genusperspektiv ge en bild av elevers tankar kring bemötande i skolan. Vi var intresserade av att se om eleverna var medvetna om det genusrelaterade bemötandet som studier visat finns i skolmiljön och i så fall hur de förhåller sig till det. Utifrån syftet utvecklades följande frågeställningar: Vilka tankar har eleven kring hur det är att vara pojke respektive flicka i skolan? Vilka tankar har eleven kring pedagogens bemötande? Vilka skillnader finns i pojkars och flickors tankar kring bemötandet?

Studien har haft en öppen forskningsdesign och består av litteraturstudier och en kvalitativ undersökning som inspirerats av den narrativa berättelseforskningen, fenomenologin och dialogen som arbetsätt. Vi samtalade med totalt åtta elever, fyra pojkar och fyra flickor i åldern 10 år. Arbetet syftade inte till att ge några generella sanningar utan genomfördes för att öka vår kunskap och förståelse för fenomenet som sådant.

Samhällets och pedagogens påverkan har i tidigare studier visat sig vara stor och vår undersökning bekräftar detta. Vi har själva blivit mer medvetna om hur kollegors bemötande påverkas av genus och märker att pojkar och flickor inte behandlas likvärdigt. Flickorna drar generellt en kortsiktig fördel av den ojämlika behandlingen på så sätt att de anses vara mer intresserade av skolarbetet och därigenom får rollen av att vara hjälpfröknar åt pedagogen. Deras status blir på så sätt högre i klassrummet. Pojkar gav i undersökningen signaler på sämre självförtroende genom att inta en försvarsposition eller hävda sig gentemot flickorna i sina uttalanden. Båda pojkar och flickor anser att det är naturligt att pojkarna är ointresserade av skolarbetet, medan flickorna är mer anpassade och upplevs som duktiga i skolan. Tidigare studier¹⁴⁴ har också visat att pojkar uppvisar oftare problembeteende och är generellt sett mer omogna vid skolstarten och mindre motiverade. Detta stämde väl med våra tolkningar. Trots detta ansåg sig pojkarna vara likvärdiga rent kunskapsmässigt.

Vår studie visade också att eleverna var medvetna om att de blev olika bemötta utifrån genus, men att detta inte var något de reflekterade över utan deras uttalanden hade mer karaktären av konstaterande. De hade ingen åsikt om hur pedagogen gjorde i sitt bemötande, utan barnen hade stor respekt för hennes handlande och ifrågasatte inte detta. Någon skillnad mellan pojkar och flickors reaktion kunde vi inte märka. En möjlig förklaring till detta är åldern på de elever vi samtalade med. Åldersmässigt är de troligtvis inte mogna att reflektera över konsekvenserna och de anpassade sig helt efter pedagogen. De verkade helt införstådda med vilka förväntningar som finns från omgivningen på hur en pojke respektive flicka ska vara och bete sig. Eleverna hade inte någon egentlig förklaring till varför det var så här. Vi kunde alltså konstatera att barnen i åldersgruppen 10 år är väl medvetna om att de blir olika behandlade utifrån genus, men att de oreflekterat accepterar detta förhållande.

Då man tittar på genus måste man vara medveten om att det är flera faktorer som samverkar. Genus och genusedstren ändras hela tiden och det enda vi kan göra är att registrera bilder och avläsa mönster vilka dock är tillfälliga, rörliga och kontextberoende. Några enhetliga sanningar kring genus, lärande och skola finns inte.

¹⁴⁴ Lie, Linnakylä & Roe. (2002).

Referenser

- Andersson, Gunvor & Linge, Lotta. (1997). *Tioåringars kompetens och levnadsförhållanden. Meddelanden från socialhögskolan 1997:13*. Lund: Lunds Universitet.
- Crafoord, Clarence. (2005) *Människan är en berättelse*. Stockholm: Natur och kultur.
- Denscombe, Martyn. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2001). *Att förstå barns tankar*. Eskilstuna: Multityck.
- Einarsson, Charlotte. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Graf, J. Helmadotter, A-M. Ruben, S. (1991). *Visst är det skillnad*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Gunnarsson Ronny. (2002). *Fenomenologi*. Tillgängligt på: <http://infovoice.se/fou/>. Hämtat 060408.
- Gulbrandsen, Jorun. (1993). *Är skolan till för Karin eller Erik?* Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Yvonne. http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?l_art_id=181336&1_word=genus. Hämtat 051023.
- Illman, Karl. Tillgängligt på: http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?l_art_id=137523&1_word=buber. Hämtat 060106
- Jakobsson, Ann-Katrin. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Anna. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Christer. (1999:2). *Narrativ forskning – biografiskt perspektiv på berättelser*. Linköping: Filosofiska fakulteten Linköpings universitet.
- Kierkegaard, Sören (1813-1855). Tillgänglig på: <http://hem.passagen.se/farila/>. Hämtat 060207.
- Krokmark, Tomas. (1999). Hur skall skolan vara? I K. Lundell, *Didaktikens carpe diem*. (s 33-45). Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, Tomas. (1999). Pojkar i flickskola – flickor i pojkskola. I G. Skarby. *Didaktikens carpe diem*. (s 108-144). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (eds). (2002). *Northern Light om PISA. Unity and Diversity in the Nordic Countries in PISA 2000*. University of Oslo.

- Liljegren, Brita. (2000). *Elever i svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- May, Tim. (1997). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Rapport U04: 075: Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Intellecta Tryckindustri.
- Månsson, Annika. (2000). *Möten som formar*. Malmö: Malmö högskola. Institutionen för pedagogik.
- Månsson, Annika. (1996). *Möte med flickor och pojkar – Bekräftande interaktionsmönster på förskolan i ett genusperspektiv*, Lärarhögskolan, Lunds universitet.
- Salomon, Brita. (1979). *SAM-TAL - liten handbok*. Lund: Berlings
- Skollagen. SFS 1985:1100.
- Skolverket. (1969). Lgr 69, *Läroplan för grundskolan 1969*. Allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber utbildningsförlag.
- Skolverket. (1980). Lgr 80, *Läroplan för grundskolan 1980*. Allmän del. Stockholm. Skolöverstyrelsen och utbildningsförlaget.
- Skolverket (2001). PISA 2000: en sammanfattning: särtryck av rapport 209. Stockholm: Skolverket. Tillgängligt på: <http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/905.pdf>). Hämtat 060312.
- Skolverket. (1994). *Skolverkets rapport nr.47: Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor*. Tillgänglig på: <http://www.skolverket.se/>. Hämtat 051006.
- Skolverket. (2006). *Stärkt skydd mot diskriminering och annan kränkande behandling*. Tillgängligt på: <http://www.skolverket.se/sb/d/1355/a/6000>. Hämtat 060412.
- Skolverket. (2004). *Yngre elevers attityder till skolan*. Stockholm: EO Print.
- Tallberg Broman, Ingegerd. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön – med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, Karin. (1988). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm; Rabén & Sjögren.
- Trost, Jan. (1997) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94)*. Stockholm: CE Fritzes AB.
- Utbildningsdepartementet. (2004). *Utbildningsdepartementets skriftserie rapport 7; Könsskillnader i utbildningsresultat*. Stockholm: Åtta.45 tryckeri AB.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm Elanders Gotab.

Vygotskij, Lev. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Wahlström, Kajsa. (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger*. Kristianstad: Kristianstad Boktryckeri AB.

Öhrn, Elisabet. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm; Skolverket/Liber Distribution.

Övrig litteratur

Bjerstedt, Åke. (1997). *Rapportens yttre dräkt*. Lund: Studentlitteratur.

Bjurwill, Christer. (2001). *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Hej!

Vi Anna Andrés Hallberg och Irene Bengtsson, läser specialpedagogik vid Högskolan i Kristianstad. Just nu håller vi på med vårt examensarbete där vi intresserat oss för att se vilka förväntningar pojkar och flickor har på hur de skall bli bemötta av lärarna i skolan.

I vårt arbete vill vi använda bilder på olika skolsituationer som underlag för samtal med elever i samma ålder som ert barn.

– Vi ber därför om ert tillstånd att låta ert barn fotograferas under en skoldag.

Alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt.

Med vänlig Hälsning

Anna Andrés Hallberg
Telefon 073-6949411

Irene Bengtsson
Telefon 070-3730326

Jag ger mitt tillstånd att min son/dotter deltar i under sökningen

Målsmans underskrift_____

Elevens namn_____

Bilaga 2

Hej!

Vi Anna Andrés Hallberg och Irene Bengtsson, läser specialpedagogik vid Högskolan i Kristianstad. Just nu håller vi på med vårt examensarbete där vi intresserat oss för att se vilka förväntningar pojkar och flickor har på hur de skall bli bemötta av lärarna i skolan.

I vårt arbete vill vi använda bilder på olika skolsituationer som underlag för samtal med elever i samma ålder som ert barn.

– Vi ber därför om ert barns tillstånd att låta ert barn samtala om bilder tagna i olika skolsituationer. Samtalen kommer att spelas in på band.

Alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt.

Med vänlig Hälsning

Anna Andrés Hallberg
Telefon 073-6949411

Irene Bengtsson
Telefon 070-3730326

Jag ger mitt tillstånd att min son/dotter deltar i undersökningen

Målsmans underskrift _____

Elevens namn _____