

EXAMENSARBETE

Hösten 2009

Lärarytbildningen

Hur bemöts flickor och pojkar i klassrummet, ur ett genusperspektiv?

En studie av en pedagog i årskurs ett.

Författare
Jonna Ronner
Jenny Uhre

Handledare
Ingrid Lindahl

www.hkr.se

Hur bemöts pojkar och flickor i ett klassrum, ur ett genusperspektiv?

En studie av en pedagog i årskurs ett.

Abstract

Studiens syfte är att ta reda på hur pojkar och flickor bemöts ur ett genusperspektiv i klassrummet. Bakgrunden till att vi valde att undersöka detta ämne är att vi under våra verksamhetsförlagda utbildningar har sett tendenser på att pedagogerna gör skillnad på pojkar och flickor vad det gäller bemötande.

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning i form av en observation och fallstudie. I vår litteraturbakgrund kunde vi utläsa att skillnad i pedagogers elevbemötande omedvetet gjorts ur ett genusperspektiv. I vårt resultat av fallstudien har vi kunnat konstatera att det inte gjordes någon skillnad i bemötande genom kroppsspråk och kroppskontakt mellan pedagog och elev oavsett kön. Däremot syntes skillnad i bemötandet vid tonläge och ordval. Vi kunde tydligt se att pojkarna dominerade talutrymmet och att pedagogen gav pojkarna extra uppdrag för att hålla dem lugna. Vi tyckte oss kunna utläsa att pedagogen försökte se alla eleverna varje dag och att hon ansåg sig "ha koll" på genusperspektivet i klassrummet, tyvärr syntes inte detta alltid i undervisningen.

Vi anser att genusperspektivet är viktigt att ha med sig både i sitt bemötande och i undervisningen och att detta skulle framgå ännu tydligare i våra läroplaner för att alla pedagoger skall ha en god kunskap.

Ämnesord:

Genus, bemötande, interaktion, jämställdhet, klassrum,

Innehållsförteckning

Förord.....	6
1 Inledning.....	7
1.1 Studiens syfte och problem	8
2 Litteraturbakgrund.....	9
2.1 Genus.....	9
2.2 Historik.....	11
2.3 Forskning om flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor.....	12
2.3.1 Biologiskt synsätt	12
2.3.2 Könsmönster skapas redan vid skötbordet	12
2.3.3 Hur ser det ut i förskolorna och skolorna?	14
3 Studiens preciserade frågeställning	18
4 Metod	19
4.1 Metodval - en fallstudie.....	19
4.2 Urval.....	19
4.3 Datainsamling.....	20
4.3.1 Etiska överväganden	20
4.3.2 Tillvägagångssätt under observationen och videoobservationen	21
4.4 Bearbetning av data.....	21
4.4.1 Kritiska reflektioner av val av metoder.....	22
5 Resultat.....	24
5.1 Fysiskt bemötande.....	24
5.1.1 Kroppskontakt	24
5.1.2 Kroppsspråk	24
5.2 Verbalt bemötande	25
5.2.1 Rösläge.....	25
5.2.2 Fraser och ordval.....	26
Reflektion och tolkning 5.1 och 5.2	27
5.3 Talutrymmet.....	29
5.3.1 Pojkar	29
5.3.2 Flickor	29
5.3.3 Pedagogen	30
5.4 Håller pojkarna lugna	30
5.4.1 Ger enkla uppgifter.....	30
5.4.2 Handuppräknig	31

5.4.3 Att sitta i samlingsringen.....	32
Reflektion och tolkning 5.3 och 5.4	32
5.5 Ser alla eleverna men på olika sätt	33
Reflektion och tolkning 5.5	34
6 Diskussion	36
6.1 Resultatdiskussion.....	36
6.2 Förslag på vidare forskning.....	39
7 Sammanfattning	40
Litteraturförteckning	41
Bilaga 1	44
Bilaga 2	45

Förord

Vi vill i första hand tacka oss själva och varandra för gott samarbete och många glada stunder under processens gång. Utan oss och vårt samarbete hade det inte blivit någon uppsats. Dessutom vill vi sända ett stort tack till den pedagog som ställde upp i vår fallstudie. Vi vill såklart också tacka vår handledare på högskolan i Kristianstad för god hjälp vid arbetets gång och för att hon varit positiv genom hela arbetet.

Ett stort tack även till våra familjer som varit stöttande under denna process.

1 Inledning

Den här uppsatsen handlar om vad som händer i ett klassrum mellan pedagog och elever utifrån ett genusperspektiv. Uppsatsen inleds med bakgrund och syfte till vårt val av ämne. Därefter följer litteraturbakgrunden med en del historik kring ämnet. Efter litteraturbakgrunden kommer vår metoddel, där läsaren får ta del av vårt insamlade material och analysen kring detta. Uppsatsen avslutas med resultat och diskussion.

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94 (Skolverket, 2006) (benämns härnäst som Lpo94) står det att pedagogerna skall verka för jämställdhet;

”Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsroller. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet.” (Skolverket 2006, s 4)

Colnerud (2006) förstärker Lpo94:s citat genom att hänvisa till våra yrkesetiska principer där vi kan läsa att:

”Pedagoger förbinder sig att i sin yrkesutövning inte diskriminera någon med avseende på kön, sexuell identitet, etnisk, politisk och religiös tillhörighet eller social och kulturell bakgrund, inte heller på grund av förmåga eller prestation”. (Colnerud 2006, s 207)

När vi varit ute på verksamhetsförlag utbildning - Vfu, har vi sett tendenser till att pedagoger bemöter pojkar och flickor i klasserna olika. Vi funderar på om pedagoger fattas kunskaper kring bemötandets viktiga roll i undervisningen utifrån ett genusperspektiv eller om pedagogerna endast är omedvetna om sitt handlande. Valet av ämne grundar sig också på att vi under vår lärarutbildning på högskolan i Kristianstad, där vi läser olika inriktningar, *Språk och skapande 0-12 år* och *Barns lärande lärarens roll i svenska och samhällskunskap 6-12 år*, har läst en del kurser som berört genus och jämställdhet. Utifrån dessa erfarenheter har vårt intresse för hur bemötandet i klassrummet ser ut väckts. Eftersom vi båda utbildar oss till pedagoger och tänker att vi skall arbeta inom skolan, anser vi att detta är ett mycket relevant ämne att belysa och diskutera.

Wahlström hävdar att ”vi vuxna bidrar till att upprätthålla diskriminerande mönster varje gång som våra förväntningar får oss att behandla flickor och pojkar olika” (Wahlström, 2003, sid 33). Även SOU-statens offentliga utredningar (2009, www.regeringen.se) ser detta i sina studier och påpekar att flickorna socialiseras in i rollen som den tysta och lugna medan pojkarna får större utrymme för att busa, ifrågasätta och att avbryta andra.

Vi vill därför undersöka vad som sker i klassrummet utifrån frågan om genus och jämställdhet, för att tillgodose både flickor och pojkars behov.

1.1 Studiens syfte och problem

Syftet med uppsatsen är att se på bemötandet mellan pedagog och elev i skolans tidigare årskurser, mot bakgrund av ett genusperspektiv.

2 Litteraturbakgrund

I detta avsnitt kommer en genomgång av teorier kring genusperspektivet och bemötandet. De teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för detta arbete har vi hittat i Månsson (2000), Hirdman (2003) och Steenberg (1997) som i sina studier tar upp genusperspektivet som grund för hur vi som människor förhåller oss till varandra. Eftersom uppsatsen handlar om bemötandet har vi tittat på flickors och pojkars skolgång ur ett historiskt perspektiv med hjälp av Tallberg Broman (2002) och SOU (2009). Wernersson (1988) och Hedlin (2006) ger oss en bild av vad som hänt ur ett samhällsperspektiv genom tiderna. Vidare i uppsatsen används även Skeggs (2000), Forsberg (2002), Wahlström (2003), Wernersson (1988) och Öhrn (2004) för att klargöra och förstå hur genus funnits med i vårt samhälle och vår skola genom tiderna.

2.1 Genus

I många decennier var det ordet kön man använde sig av när man skulle förklara skillnader mellan män och kvinnor, men genusforskaren Hirdmans (2003) tanke är att vi ska se genus som ett verktyg för att försöka komma ifrån vårt sätt att tänka om män och kvinnor som kön. I Månsson (2000) kan vi utläsa att ordet ”kön” var mer relaterat till den biologiska aspekten medan ordet ”genus” fick stå för den sociala, samhälleliga och kulturella aspekten. Tallberg Broman (2002) påpekar vidare att begreppet genus blev flitigt använt inom forskning och debatter på 1990-talet och hänsyftade till den sociala relationen mellan kön som tydliggjorde att pojkars och flickors beteende, egenskaper, sysslor, inte var biologiskt givna utan socialt, kulturellt och historiskt konstruerade. Tallberg Broman (2002, s 25) fortsätter med att ”Genus är också kontextuellt- varje individ är olika beroende på plats, situation och sällskap, men inom vissa genusgränser”. Tallberg Broman (2002) visar även att genusmönster utvecklas i förhållande till samhälle och traditioner samt att genusföreställningar är djupt förankrade inom oss och i våra personliga identiteter och därför svåra att förändra. Vem jag är och hur jag uppfattar mig själv som person präglas således starkt av kön (a.a.).

Steenberg (1997) visar att det finns tre nivåer inom genusteorin. På *den kulturella nivån* kan genuskontrakten yttra sig som att den kvinnliga principen är introvert och passiv och den manliga principen extrovert och aktiv. Steenberg (1997) belyser vidare att över- och underordningen är svår att förklara och att vi människor söker enkla lösningar. En klassiker är att män är fysiskt starkare än kvinnor och då är den manliga principen mer aktiv än den

passiva kvinnliga. Det är jämförbart med Hirdmans genussystem, som bygger på att manligt är överordnad och kvinnligt är underordnad och Hirdman påpekar även att genus är en del av personligheten (Hirdman 1998 se Månsson 2000). Kvinnors ställning har stärkts i jämförelse med en generation tillbaka och idag har kvinnor en mer självklar plats i arbetslivet och en större del i det offentliga.

På Steenbergs (1997) andra nivå, *den samhälleliga nivån*, syns det mer som lagstiftning, praxis och sedvanor. Steenberg visar att kvinnligt genus ändå är underordnat manligt genus trots att lagstiftning aktivt strävar efter ökad jämställdhet och att Sveriges anseende vad gäller jämställdhet i världen är ledande. Modern får exempelvis oftast vårdnaden om barnen och får barnbidraget skickat till sig, mannen kallas till mönstring och som familjefader måste han ha 60 dagars öronmärkta pappadagar. Däremot på *socialiseringsnivån* handlar det förutom om inläring, anpassning, om könsidentitetens djupa förankring i personligheten, hur flickor och pojkar ska vara och vad som passar sig (a.a.). Steenberg (1997) menar att genuskontrakten kan vara tydliga och offentliga men också privata i personliga relationer mellan man/kvinna, mamma/barn, lärare/elev och menar att vi kanske inte tänker på det förrän något typiskt könsmonster dyker upp. Om man betraktar förhållanden över tid ser man att genuskontrakten inte är statiska på någon nivå. Hirdman (1988) påpekar att det finns något slags kontrakt mellan pojkar och flickor i varje samhälle och tidsera. Dessa kontrakt menar Hirdman (1988) handlar om hur pojkar och flickor ska vara i förhållande till varandra, vilket är jämförbart med Steenbergs socialiseringsnivå (Hirdman 1988 se Jakobsson 1990).

Månsson (2000) är överens med Harding (1986, s 85) som resonerar sig fram till att ”kvinnor och män lever i historiska sammanhang där klass- och kulturell tillhörighet spelar stor roll”. Harding (1986) väljer att göra en könsortering i tre dimensioner - *Strukturellt kön*, där makt och hierarki är av betydelse, *Symboliskt kön*, där tankar om vad som är manligt och kvinnligt, språk, beteende och förhållningssätt är i fokus och sist *Individuellt kön*, som behandlar den enskilda individens upplevda könsidentitet formad i relation till de människor man möter (Harding 1986 se Månsson 2000) . Hardings två förstnämnda dimensioner stämmer överens med hur vi tolkar Hirdman och Steenberg. Det som skiljer de tre forskarnas teorier åt är Hardings tredje dimension, Individuellt kön, där han talar om det individuella och om hur det formar varje individ.

Skeggs (2000) framhåller att det i dagsläget dominerar en konstruktivistisk syn på genusteorin, det vill säga att kön är något konstruerat, skapat. Vi måste se på genus som något som interagerar med ett kulturellt sammanhang, ur ett historiskt perspektiv, och ta i beräkning religion, klass, sociala och etniska faktorer. Enligt Skeggs (2000) benämner man det idag som intersektionalitet. Genom litteraturen får man uppfattningen att genusperspektivet har blivit större och vidare genom historien. Detta har förändrats i takt med att samhällssynen och folkets uppfattning har ändrats. Idag tar man det för givet att vi påverkas av olika yttre faktorer, detta borde även påverka synen på genus.

2.2 Historik

Ur ett genusperspektiv har det historiskt sett varit en ojämn fördelning i skolvärlden och i Skolverkets rapport nr 47 (1994) kan det utläsas att det varit främst pojkar som fått tillträde till utbildningens värld. På 1840-talet byggdes folkskolan och förutsättningarna ändrades och nu fick flickor och pojkar gå i samma skola men år 1909 var beslutsfattarna eniga om att pojkar och flickor skulle segregeras och få sina utbildningar åtskilda på grund av sina olikheter. Flickskolan hade två utbildningsmål som skulle gälla både hem och yrke, eftersom flickor så småningom skulle behöva vara dubbelarbetande och därför behövde dubbelutbildning. I Lgr 69, (som är Lgr80 och Lpo-94:s föregångare), finns det en vinkling som säger att flickor fostras till yrke, familj och omsorgsarbete och pojkarna fostras främst för yrkes- och försörjarrollen. Detta som en förberedelse för deras kommande liv. (Lgr 69 se Skolverkets rapport nr 47, 1994). Hägglund (1993) anser att flickor får pålagt sig en förväntan om att de som vuxna ska kunna ta ansvar för barn, gamla och sjuka. Detta synsätt är fast förankrat och tar lång tid att förändra vilket Tallberg Broman (2002) tidigare nämnt.

År 1962 ansåg skolledningen inte att könsskillnaden var så stor och beslöt att inrätta en allmän grundskola för alla elever. Det gjordes för att öka jämställdheten. Wernersson (1991) ansåg att flickor och pojkars gemensamma skolgång nu var en lika stor självklarhet som den segregerade skolgången var ett sekel tidigare. Tallberg Broman (2002) fortsätter det historiska perspektivet med samskolan, och visar att det på 1970-talet handlade om klass och socialgrupp. På slutet av 1980-talet dominerade könsperspektivet för att på 1990-talet följas av ett mer mångkulturellt och etiskt perspektiv. Einarsson och Hultman (1985), Öhrn (1990) och Månsson (2000) granskade kritiskt skolan på 1980–90-talet för att se vem skolan och dess undervisning främst vände sig till, de studerade om pojkar dominerade och flickor intog en

passiv eller stödjande lyssnarroll, vilket resultatet av undersökningen också visade (Öhrn 1990 se Tallberg Broman 2002). Tallberg Broman (2002) påpekar att efter århundraden av manligt dominerad makt över kunskap och utbildning, börjar nu skolan bli en kvinnodominerad arbetsplats. Skolverkets rapport nr 47 (1994) hävdar att det finns fler kvinnliga pedagoger än manliga, speciellt bland de yngre eleverna.

2.3 Forskning om flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor

Under denna rubrik kommer vi att redovisa forskning och studier som visar hur biologiska och samhälleliga förklaringar och åsikter kan skapa kön.

2.3.1 Biologiskt synsätt

Skillnader som är biologiskt betingade går inte att påverka men är viktiga att ha i betänkande i ett barns utveckling. Utifrån skolverkets rapport nr 47 (1994) hänvisas det till biologisk forskning som visar att flickor och pojkar mognar olika fort. Steenberg (1997) skriver att pojkarna hamnar i puberteten i snitt två år senare än flickorna. Dessutom utvecklas flickornas språkutveckling och sociala mognad tidigare. Vid fem års ålder synkroniseras de båda hjärnhalvorna hos flickorna och ungefär ett år senare hos pojkarna. I den högra hjärnhalvan hittar man centret för avkodning av symboler och bokstäver och i den vänstra hjärnhalvan finns förmågan att tolka och förstå dem, alltså behövs båda. Läsförståelse och läsning kräver ett gott samarbete mellan hjärnhalvorna. Det har visat sig att flickorna har mindre högerhjärnhalva än pojkarna men mycket tätare förbindelser mellan de båda halvorna, detta skulle kunna tyda på att samarbetet är större hos flickornas halvor medan pojkarnas är mer specialiserade. Detta skulle i så fall lägga grunden för att flickorna är mer mogna och mottagliga för läs och språkinläring än pojkarna vid skolstarten och sexårsåldern (a.a.). Det kan vara en trolig förklaring till att flickorna visar sig mer skolmogna än pojkarna, i de flesta avseenden. I Öhrn (2004) står det att de biologiska aspekterna diskuteras ända upp i gymnasieåldern.

2.3.2 Könsmönster skapas redan vid skötbordet

Wahlström (2003) påpekar att redan på BB håller vi flickorna försiktigt, tätt intill oss och överöser dem med ord, vi berättar med en tyst lugn ton hur söt, vacker och mjuk hon är och om hon börjar skrika, så tror vi att det beror på att hon är ledsen eller har ont någonstans. I pojkarnas fall håller vi dem framför oss och pratar med dem med korta meningar såsom – så

stark du är eller – så högt du skriker, du blir en bra ledarfigur. Slutsatsen här menar Wahlström (2003) är att vi ser flickan som liten, ömtålig, ledsen och att vi benämner det med många ord medan pojken antas vara arg, aktiv och vi tilltalar honom med få ljud och ord. Wahlström (2003) resonerar sig fram till att redan när barnen är mycket små gör vi omedvetet skillnad på hur vi tilltalar och behandlar dem. Genuskontrakten som Hirdman (2003) tidigare benämner finns i varje samhälle. Dessa är svåra att förändra vilket Steenberg (1997) även tar upp i socialiseringsnivån.

Samhället är strukturerat på det viset och det visar sig ideligen. Ett tydligt exempel är de dopkort som brukar skickas vid dopceremonin. Flickornas kort är rosa och beskriver hur fint, sött och vackert barnet är. Det står också ofta beskrivet hur flickan skall ge oss hopp och kärlek. På de blåa korten till pojkarna står det beskrivet hur stark och modig han är och hur spännande världen är. En annan väsentlig skillnad som Wahlström (2003) tar upp är det faktum att redan här öser vi ord över flickan och pojken får ett mer kortfattat budskap. Wahlström (2003) fortsätter med att det är av stor betydelse hur vi pratar med varandra och med barnen. När vi väljer de korta meningarna så förstärks ”förväntningarna som så småningom gör att pojkarna berövas ord och språk” (Wahlström, 2003, sid 19). Skolverkets rapport nr 47 (1994) beskriver att flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor inte bara kan baseras på det biologiska utan att även fostran och socialisering spelar stor roll för barnens utveckling vilket Steenberg benämner i sin teori, socialiseringsnivån, och han anser även att genuskontrakten går att förändra. Hägglund (1993) påpekar att det är familj, vänner, samhälle och skola som fostrar barnet och grundlägger barnets förståelse av betydelsen att vara flicka eller pojke (Hägglund 1993 se Utbildningsdepartementet 1993). Tallberg Broman (2002) är av den uppfattningen att genom historiens gång har tillkommit allt fler begrepp i genusteorin och att det är givet att många aspekter samspelar med varandra och Skeggs (2000) väljer att benämna det som intersektionalitet.

Einarsson och Hultman (1985) hävdar att man omedvetet anpassar sitt sätt att tilltala någon efter de föreställningar man har om personen, de menar att man ofta bemöter pojkarna som mognare än de är med orden ”Du skall vara stark och robust – fast du är liten!”. Gulbrandsen (1993) styrker detta cirka tio år senare och påpekar att vi som vuxna pratar barnsligare med flickor än pojkar. Detta kontrar Hedlin (2006) mot då hon hävdar att barn tidigt förstår att olika regler gäller för flickor och pojkar. Einarsson och Hultman (1985, s168) är överens med Hedlin (2006) och påpekar att ”När barnen börjar skolan har de klara föreställningar om vilka

beteenden som hör ihop med de olika könen”. Hedlin (2006) fortsätter sitt resonemang med att det kan uppfattas som tufft att, som flicka, bli kallad ”pojkflicka” medan det omvända, att en pojke skulle bli kallad ”flickpojke”, inte är tufft alls. Det innebär då att det som är pojkaktigt har högre status. En norsk studie av Andresen (1990) visar att pedagogerna reagerade negativt på självständiga och högljudda flickor, jämfört med hur reaktionen var på samma beteende hos pojkar. De fast förankrade köns mönstren som samhället har skapat lyser igenom i bemötandet hos många pedagoger idag och det finns en stor omedvetenhet hos pedagogerna om detta. Forsberg (2002) konstaterar att pojkarna fortfarande dominerar skolvärlden med mer individuellt stöd från pedagogen men att flickorna börjar göra sig hörda som mindre passiva och mindre tysta än tidigare. Forsberg (2002) fortsätter med att flickor är mer benägna att överskrida traditionella köns mönster i sina val av intressen, utbildningar och yrkesval.

2.3.3 Hur ser det ut i förskolorna och skolorna?

Einarsson och Hultman (1985), Månsson (2000) och Wahlström (2003) är överens om att sättet som flickor respektive pojkar behandlas på gör dem till de individer som vi har framför oss i skolan. Enligt Skolverkets rapport nr 47 (1994) så tränas och tränar barnen, både flickor och pojkar hela tiden på sin roll i det sociala spelet. Flickorna anses vara mer tränade genom sina lekar i finmotorik, känsla för färg och form, kreativitet, koncentrationsförmåga, känslighet och inlevelse men också samtidigt i osjälvständighet och försiktighet. Medan pojkarna tränas och har tränats mer i grovmotorik, vetgirighet, mod, styrka och ledarskap men då också samtidigt i självhävdelse och aggressivitet (a.a.). Jakobsson (1990) visar att flickorna är bättre på att vänta än pojkar och att de tar mer ansvar för lektionens struktur i motsats till de mer tävlingsinriktade och lekfulla pojkarnas förhållningssätt. Studier som gjorts av Einarsson och Hultman (1985) menar att pedagogen låter pojkar ta sig mer friheter, har lägre förväntningar på vad som gäller lydnad, får svara på fler frågor som kräver längre svarsalternativ, än flickorna.

Pojkar får mycket mer tid av pedagogen menar Gulbrandsen (1993, s 16) och ”om de inte får det så tar de sig”. Däremot ska flickorna vänta med att prata tills pojkarna sagt sitt men när flickorna pratar tillåts pojkarna avbryta dem. 2/3 av pedagogens tid ägnas åt pojkarna men oftast är detta omedvetet från pedagogens roll (a.a.). I en ny studie gjord av SOU – statens offentliga utredningar (2009) kan vi utläsa att pojkarna fortfarande är de som pratar mest i klassrummet och får mest uppmärksamhet av pedagogen. I allmänhet är flickorna fortfarande

tystare och de får rollen som ordningsskapare tilldelade sig och accepterar det. Detta backas upp av studier gjorda av Myndigheten för skolutveckling (2003) som visar att vuxna har större krav på flickorna. Flickorna blir synliga genom att vara duktiga och välanpassade och pojkarna får mer inflytande genom att höras och synas mer. Flickor tar ett större ansvar i klassrummet och pojkarna får mer resurser men presterar i slutändan sämre resultat (Myndigheten för skolutveckling 2003 se Hedlin 2006). Hägglund (1993) fortsätter med att det är flickor som bäst motsvarar pedagogernas förväntningar på en idealisk elev, en elev som sköter sitt skolarbete och tar ansvar för sin egen skolgång. Tillsammans med de vuxna ansvarar flickorna för att det är ordning och reda i klassen (Hägglund 1993 se Utbildningsdepartementet 1993).

Månsson (2000) har studerat interaktionen mellan förskolebarn och pedagoger ur ett genusperspektiv och konstaterade att pojkar och flickor bemöts olika beroende på kontexten och att i de vuxenledda samlingarna dominerar pojkar. Detta visade sig genom att pojkarna pratade rakt ut och tog många egna initiativ till diskussioner och kroppskontakt. Även Wernersson (1988) hävdar att det är pojkarna som dominerar i skolan. Hon anser att pojkarna stör och flickorna håller ordning. I det svenska jämställdhetsprojektet som den norske forskaren Berge (1997) gjort, framkom det i likhet med Gulbrandsen (1994) att pedagoger ofta räknade med att flickorna skulle agera ”stämningshöjare” och hjälpa pojkarna till rätta i klassrummet. (Berge 1997 och Gulbrandsen 1994 se Forsberg 2002). Berge (1997) påpekar att pedagoger reagerade negativt på pojkar som inte fanns inom ramen för traditionella könsmönstret och var undfallande samt inte sportiga (Berge 1997 se Forsberg 2002). Andresen (1990) påvisar att detta fenomen går under frasen ”Dobbel standard”, det vill säga att det finns en inbyggd dubbelmoral där det som ses som tillåtande i beteende för en pojke inte gäller på lika villkor för en flicka. Genusgränser idag är betydligt mer öppna hävdar Tallberg Broman (2002) och menar vidare att det till viss del fortfarande är mer accepterat för flickor, än för pojkar, att beträda dessa gränser. Andresen (1990, s 53) påpekar att ”den officiella likhetsidéologi som skulle gälla kvinnor och män, inte har fungerat”. Likhetsidéologin handlar om individen, och inte om män och kvinnor menar Tallberg Broman (2002).

Wahlström (2003) hävdar att pojkar ofta är mer styrda av känslor, prestige, social rangordning och aggressivitet än flickor. Pojkarna har oftast också en större tilltro till sig själva och gillar konkurrensen i klassrummet medan det har kommit fram att flickorna tycker att tävlingsmomentet är jobbigt och att de mest osäkra missgynnas i det (a.a.). I Wernerssons

(1988) skrift kan vi se att pojkarna tar ordet i större omfattning än flickorna som väntar på sin tur genom handuppräckning. I en avhandling gjord av Staberg (1992) kan utläsas att pojkarna oftare bryter klassrummets oskrivna regler när det gäller att exempelvis räcka upp handen, dessutom har pojkarna en förmåga att styra samtalet riktning mot sina egna intressen. (Staberg 1992 se Öhrn 2004). I Forsbergs avhandling (2002) visas det att man kan se en återkommande uppfattning i de skolstudier som hittills gjorts. Uppfattningen är att flickor överlag är mer samarbetsvilliga, är med i färre konfliktsammanhang och att pojkar är mer tävlingsinriktade. Ett mönster som Odelfors (1996) tydligt kunde se var att eleverna lär sig sina aktiva respektive passiva positioner/roller i samlingen på så vis att flickorna backar undan i förmån till pojkarna (Odelfors 1996 se Forsberg 2002).

Gulbrandsen (1993) konstaterar att pedagoger ofta vädjar till flickornas omsorgsfulla sätt av andra och därför används som "stödlärare" på bekostnad av pojkarnas stökande. Att även som flicka användas som en stöddämpare mellan två busiga pojkar är en vanlig företeelse fortsätter Gulbrandsen (1993). Staberg (1992) som också såg detta i sin studie beskriver hur flickorna både tar på sig och blir tilldelade uppgiften att hålla samman undervisningen (Staberg 1992 se Öhrn 2004). Molloy (1990) beskriver en annan metod som pedagogerna använder sig av, den så kallade "varannan fråga"- metoden, det vill säga att pedagogen växelvis fördelar ordet mellan flickor och pojkar för att ge flickorna mer utrymme i undervisningen. Sandqvist (1998) påpekar att flickornas mer lugna och tillbakadragna sätt att vara och deras anpassning ändå ger dem en möjlighet till mer inflytande i klassrummet. Pedagogerna visar till exempel ett större överseende när flickorna glömmer böcker eller läxor hemma. Detta verkar bero på att de inte utmanar pedagogen utan att de istället ber om ursäkt (a.a.). Både studier vi läst och verklighetens skola konstaterar att de "budord" som rör ordningen i skolan, som exempelvis att lyda läraren, sitta still och vara tyst, kunna vänta, arbeta individuellt med mera, ställs på flickorna i högra grad än pojkarna – och flickor uppfyller dem i högra grad än pojkarna. Tallberg Broman (2002) hävdar att vi talar olika med flickor och pojkar och att vi har olika förväntningar på dem, och på detta sätt skapar vi kön i klassrummet.

SOU-statens offentliga utredningar (1998) visar att skolan inte är en könsneutral arbetsplats och att åtskillig forskning har visat på att flickor och pojkar behandlas olika. Pojkar privilegieras i skolans arbetsformer, läromedel och i undervisningens upplägg medan flickornas erfarenheter däremot undervärderas. Undervisningens organisation, form och innehåll har betydelse (SOU 1998 se Hedlin 2006). Det finns många exempel i Skolverkets

rapport nr 47 (1994) på att innehåll i undervisningen är mer anpassat till pojkar och deras intressen, än till flickornas. Ett exempel är att det finns många så kallade mansdominerade ämnen som till exempel historia, samhällskunskap, naturkunskap fysik och att även läromedlen är utformade av män. Flickornas värld saknas i läromedlen vilket syns i exempelvis sagoberättelser där pojkar är huvudrollsinnehavare och hjältar (a.a.).

Tallberg Broman (2002) påpekar att ett samhälle som är under snabb förändring kräver elever med tilltro till den egna förmågan och att de kan ta tillvara på möjligheter, utan att begränsas av traditionella könsmonster. För att möjliggöra det anser Tallberg Broman (2002) att vi som pedagoger måste se vår egen roll ur ett genusperspektiv. ”Det aktiva arbetet för jämställdhet i skolan måste syfta till att ge varje individ, oavsett kön, samma möjligheter att utveckla sina personliga anlag, ambitioner och intressen och därmed undanröja en del hinder för att flickor och pojkars framtida livsroller och möjligheter” skrivs det i Skolverkets rapport nr 47 (1994, s 49). Gulbrandsen (1993) anser här att skolorna behandlar pojkar och flickor på olika sätt och det finns en stor omedvetenhet om detta bland pedagogerna. Hedlin (2006, s 12) hävdar att ”Målet är att män och kvinnor i framtiden ska ha samma möjligheter, skyldigheter och rättigheter, inte bara formellt utan reellt”. Wahlström (2003) hävdar att uppväxtmonster hänger kvar hela livet, ända upp i vuxenlivet och fortsätter att skriva ”En sak är säker. Om vi vill uppnå en långsiktig förändring måste jämställdhetsarbetet påbörjas bland barnen och det är vi pedagoger som skall ge barnen de bredare möjligheter som lagen föreskriver” (Wahlström, 2003, sid 30). Wahlström påstår att det inte spelar någon roll, om skillnaderna mellan könen är biologiskt eller socialt betingat, så länge det går att förändra könsrollerna. Berodde det enbart på den biologiska faktorn så hade det inte gått att förändra könsrollerna.

3 Studiens preciserade frågeställning

Vår fokus för den här studien är pedagogens bemötande av eleverna och vad som sker ur ett genusperspektiv. Vår huvudfråga har således formulerats;

Hur bemöts pojkar och flickor i klassrummet, ur ett genusperspektiv?

4 Metod

Under den här rubriken redogör vi för vårt val av metod och hur vi har gått till väga i studien. Vi beskriver även vår insamlingsmetod, vårt urval för studien och hur bearbetningen av det insamlade materialet har gått till.

4.1 Metodval - en fallstudie

I denna uppsats har vi valt att genomföra en kvalitativ undersökning som kan betraktas som en fallstudie enligt Merriam (1994). En fallstudie är en undersökning av en person eller situation för att nå fram till ett resultat på en hypotes eller frågeställning. Lökken och Söbstad (1995) påpekar att i en kvalitativ undersökning tittar man på helheten för att se hela perspektivet och på så sätt finna ett mönster eller detaljer som man är ute efter för resultatets skull. En kvalitativ undersökning har alltså en starkare betoning på samspelet människor emellan. I denna form av undersökning anser man det viktigt att inte bryta ner det man undersöker i småbitar utan att ha fokus på helheten. I kvalitativa undersökningar vill man inte se ett förbestämt beteende vid en arrangerad situation utan man vill se hur det fungerar i den "naturliga miljön" (a.a.). Vi har valt att göra icke deltagande observation som innebär att vi sitter vid sidan av klassen och är "osynliga" och inte medverkar. Månsson (2000) påpekar att det är betydelsefullt med en avspänd relation i observation av interaktionen mellan elever och pedagog. Vid en observation som denna är videoobservation enligt Lökken och Söbstad (1995) en bra kompletterande metod. De menar att den som observerar måste använda sig av sina sinnen tillsammans med exempelvis anteckningar och videoinspelning. Lindahl och Pramling Samuelsson (1999) har videofilmade små barn och konstaterar att det är en bra metod att använda då man med videons hjälp kan se saker som annars inte skulle uppmärksamma. Det kallas med ett annat ord för att man "metodtrianglerar" och innebär att man kombinerar flera olika former av tillvägagångssätt för att nå ett resultat. Detta görs för att få fram relevant information att analysera och arbeta med (a.a.). Resultatet som antecknas vid en observation kallar Lökken och Söbstad (1995) ett "löpande protokoll" (se bilaga 2). Anteckningar förs över de handlingar som en viss person utför i de interaktiva situationerna.

4.2 Urval

Klassen vi valt att genomföra vår undersökning i är en årskurs 1. Klassen består av 26 elever, 12 av eleverna är pojkar och 14 av eleverna är flickor. Klassen har en pedagog som varit verksam under de senaste 40 åren. Vid våra observationstillfällen fanns i stort sett hela

klassen på plats. Våra observationer har genomförts under fem tillfällen men det har varit vid flera olika moment i undervisningen. Vi har bland annat observerat samling, eget arbete och läxuppläsning.

Att valet föll på de yngre årskurserna kan förklaras med att vi har inriktningar mot skolan i första hand. En annan viktig aspekt var att eleverna i de yngre åldrarna har pedagogledda lektioner och samlingar i grupp i större utsträckning än de äldre eleverna.

4.3 Datainsamling

Vid vår datainsamling har vi använt oss av Lökkens och Söbstads (1995) metod där de observerar för att få fram resultat i en kvalitativ undersökning. Under observationen för de ett löpande protokoll för att få med sig så mycket information som möjligt. I vår observation kompletterade vi det löpande protokollet med en videoobservation för att samla på oss så mycket material som möjligt.

Eftersom vi i vår observation har valt att observera endast en pedagog hamnar vår studie under kategorin fallstudie som Merriam (1994) använder som forskningsmetod. Vår fallstudie är stärkt av att vi observerar pedagogen och dennes klass vid flertalet tillfällen samt under olika undervisningssituationer i klassrummet. Våra observationstillfällen, som var fem till antalet, sträckte sig från morgonsamling och fram till lunch. Varje tillfälle var således cirka tre timmar långt. Under varje tillfälle som vi observerade såg vi samling i ring vid tavlan, eget arbete vid sina bord med ämnet svenska eller matematik samt läxredovisning. Under vår observation placerade vi oss i bakgrunden och en av oss förde löpande protokoll över vad som sades och gjordes samt vem som sa vad till vem, medan den andre följde pedagogen med videokameran för inspelning av tal, kroppsspråk och situationer. Vi turades om med uppgifterna under våra olika observationstillfällen.

4.3.1 Etiska överväganden

Innan observationen genomfördes skickades ett informationsblad ut till alla elever och pedagogen. I detta brev (se bilaga 1) stod det att all medverkan var valfri och att materialet skulle behandlas konfidentiellt i enlighet med vetenskapsrådets (www.cm.se) rekommendationer. I denna observation är det privata inte heller av intresse för resultatet.

Vetenskapsrådet (www.vr.se) poängterar också detta och pratar om ”anonymisering” som innebär att kopplingar mellan individ och resultat inte skall synas.

4.3.2 Tillvägagångssätt under observationen och videoobservationen

Inledningsvis presenterade vi oss för klassen och berättade för dem vad vi skulle göra i samband med observationen och berättade att vi skulle använda videokameran för att backa upp våra anteckningar på observationsprotokollet. Att vi skulle filma pedagogen och inte eleverna var en viktig del att belysa då det gjorde att eleverna visste att det inte var de som var i fokus på samma vis som om det var de som skulle bli filmade. Därefter satte vi oss bakom samlingsringen med videokameran och observationsprotokollet redo inför samlingen. Denna form av observation kallar Lökken och Söbstad (1995) en ”öppen observation”, detta innebär att de observerade har vetskap om att de observeras. När eleverna påbörjade sitt eget arbete placerade vi oss så vi inte störde elever eller undervisning.

4.4 Bearbetning av data

I följande stycke presenterar vi vår arbetsgång med observationsmaterialet i punktform.

- Läste igenom våra löpande protokoll och tittade på videoinspelningen flertalet gånger.
- Därefter ställde vi oss frågan ”Vad händer, vad ser vi?”
- Vi sammanställde våra intryck i flera kategorier.
- Sedan granskade vi kategorierna. Vi tittade efter likheter och olikheter.
- Kategorierna sammanställde vi sedan till fem teman som i arbetet presenteras som 5.1 – 5.5.
- Materialet som vi fått fram tolkade och analyserade vi sedan utifrån vår forskningsbakgrund.

4.4.1 Kritiska reflektioner av val av metoder

I vår uppsats valde vi att genomföra en kvalitativ undersökning i form av en fallstudie enligt Merriams (1994) metod. Valet av fallstudie har fungerat bra som metod i vår studie. Fördelen med fallstudien har varit att vi konsekvent kunnat följa en och samma pedagog och på så sätt upptäckt ett genomgående mönster. För att kunna uttyda eventuella mönster i bemötandet mellan pedagog och elev valde vi att observera under så många tillfällen som behövdes för att samla ihop tillräckligt med material. Vi genomförde fem observationstillfällen som var cirka tre timmar per gång innan vi var nöjda. Efter dessa fem tillfällen ansåg vi att observationen hade gett oss ett rikt underlag att arbeta med. Observationen genomfördes med hjälp av ett löpande protokoll tillsammans med videoobservation. Lökken och Söbstad (1995) anser att ett löpande protokoll förstärker observationen och att det hjälper de som observerar att komma ihåg det som hänt. Vi valde dessutom att videoobservera i samband med observationstillfällen för att komma ihåg de små detaljerna så som kroppsspråk och röstläget. Lindahl och Pramling Samuelsson (1999) påpekar att videoobservation hjälper oss att minnas det vi sett under observationen, de menar också att videon är ett bra komplement att gå tillbaka till.

Vi ansåg oss ha stor hjälp av att "metodtriangulera" för att nå ett resultat. När vi bearbetade vårt observationsmaterial var vi hjälpta av både det löpande protokollet och det videoinspelade materialet. "Metodtrianguleringen" gjorde det lätt för oss att få en tydlig överblick över det vi observerat, och det ökade tillförlitligheten i resultatet. Triangulering brukar man kanske vanligtvis förknippa med att forskaren väljer olika metoder för sin datainsamling, typ intervjuer och observation. Att observera och anteckna är metoder som ligger "lite nära" varannat som vi har valt här, men avsikten är den samma, nämligen att försöka få stöd för det man brukar tala om som rimlighet i tolkningen. Om dessa olika metoder förstärker vår tolkning och inte pekar åt olika håll ger det ett intryck av vetenskaplighet säger Patell och Tibelius (1987). De påpekar också att triangulering är ett förfaringssätt som handlar om att ge läsaren en service "och bidrar till att arbetet ger ett intryck av vetenskaplighet" (a.a. s 134). Det är det som är vår avsikt här, även om vi inte kan säga att våra metoder svarar upp mot det man vanligtvis förknippar med triangulering. Vi kanske kan säga att vi inspirerats av tanken och genomfört studien på vårt sätt, som vi försöker beskriva på ett tydligt sätt för läsaren.

Den enda nackdelen vi kan se med vårt metodval är att det kan ta lång tid och många observationstillfällen innan man kan utläsa eventuella mönster. I vårt val av en kvalitativ studie har vi kunnat se ett antal brister. För det första kan det vara så att vår observation är tunn eftersom vi valt att observera endast en pedagog. Det blir i vårt fall en form av fallstudie, allt enligt Merriam (1994) modell. Vidare kan det vara så att eftersom en av oss kände klassen och pedagogen sedan innan har tidigare erfarenheter och åsikter spelat in i det observerade materialet. Vi hade tänkt att vi skulle observera i en för oss båda okänd klass från början, men den tillfrågade pedagogen kände sig inte bekväm i situationen och drog sig ur i sista stund. Detta blev i slutet inte endast negativt då Månsson (2000) menar att det krävs en avslappnad relation under observeringsarbetet.

En annan möjlig metod att komplettera med, är att intervjua pedagogen. Fördelen med det är att vi fått en inblick i, och en större förståelse för hur pedagogen tänker kring sin roll i bemötandet utifrån ett genusperspektiv. Nackdelarna som vi kunde se med att intervjua pedagogen var att vi inte visste när vi skulle göra det, det vill säga innan eller efter observationen. Hade vi intervjuat innan observationen hade pedagogen blivit medveten om vad vi skulle titta efter i vår observation och då kanske ändrat sitt bemötande. Hade vi intervjuat efter observationen hade vi kanske varit präglade av vad vi sett under observationen och då omedvetet ställt frågor utifrån det vi sett.

5 Resultat

Utifrån vårt löpande protokoll och vår observation har vi kunnat urskilja teman. Dessa fem teman benämner vi: Under rubrik 5.1 Fysisk bemötande, 5.2 Verbalt bemötande, 5.3 Talutrymme, 5.4 Håller pojkarna lugna och slutligen sista rubriken 5.5 Ser alla eleverna men på olika sätt. Dessa fem teman är vårt resultat. Efter de olika temadelarna kommer en reflektionsdel. Vi har valt att reflektera och tolka 5.1 och 5.2 tillsammans, 5.3 och 5.4 tillsammans och den sista temarubriken 5.5 för sig själv. En sammanfattning av reflektionerna kommer sedan i slutet av resultatdelen. De olika teman har tilldelats olika rubriker som beskriver innehållet. I varje tema finns en inledande text som beskriver vad varje del kommer att handla om. Dessutom är varje tema indelat i olika kategorier för att tydliggöra för läsaren.

5.1 Fysiskt bemötande

Avsnittet avser hur pedagogen använder sig av kroppskontakt och kroppsspråk i interaktionen med eleverna.

5.1.1 Kroppskontakt

Efter en stund i samlingsringen pratar en pojke bredvid pedagogen rakt ut och pedagogen klappar då honom på armen för att tysta honom.

En av observationsdagarna kom en flicka fram till pedagogen under genomgång och sa att hon var trött och att hon hostat hela natten. Pedagogen kramar om henne och säger:

- Det är tråkigt att må dåligt.

Under observationen märktes det ingen skillnad i vad som rörde kroppskontakten då pedagogen ”pysslade” om både flickor och pojkar så de skulle känna sig uppmärksammade.

5.1.2 Kroppsspråk

Både vid undervisning och vid samtal i samlingsringen visar pedagogen tydligt vem hon lyssnar på, det spelar ingen roll om det är en flicka eller en pojke. Under undervisning eller i samtal med en elev i samlingsringen eller i det egna arbetet gav dock pedagogen tillsägelser till de andra eleverna som ”stökade” utan att titta på dem. Hon sa:

- Sitt ordentligt! eller, - Var tyst nu!

Detta skedde flera gånger under våra observationstillfällen.

Observationen visade att pedagogen har ett öppet och tydligt kroppsspråk gentemot eleverna och är noga med att titta på de elever som hon för en diskussion med. Vid tillsägelser tappar hon fokus på det hon gör eller mot den som har ordet, eftersom hon då riktar sin blick mot den som får tillsägelsen, men det förekommer också tillsägelser utan ögonkontakt.

5.2 Verbalt bemötande

Detta avsnitt belyser hur pedagogen möter eleverna genom sitt röstläge och ordval.

5.2.1 Röstläge

Vid just detta observationstillfälle var det den hörselskadade flickans tur att sköta kalendern och att hitta på en fråga. När pedagogen pratade med flickan använde hon sig av en överdrivet tydlig artikulation med mycket mjuk röst:

- Kan du komma på något som vi ska berätta om i samlingen?

Vid samma samling stör en av pojkarna hela tiden genom att avbryta, så till slut säger pedagogen till honom:

- Var tyst nu!

Pojken fortsätter att prata och pedagogen säger:

- Sa jag ditt namn nu? med en ganska ironisk ton.

Pedagogen ger pojkarna tillsägelser i en hårdare ton än flickorna, ofta finns en ton av ironi med i tillsägelsen till pojkarna. Dock ser vi att det finns två flickor som får samma form av tillsägelser som pojkarna. Vid ett av våra observationstillfällen ser vi en av dessa flickor som sitter och letar efter något i en ordbok då pedagogen kommer fram till henne och säger:

- Du behöver inte leta, du ska kunna det nu, det tar dig hundra år att hitta!

Pedagogen har en "vanlig" samtalston när hon pratar med eleverna och det tonläget genomsyrar hela observationen. Under observationerna kunde vi se att pedagogen använde sig av kortare "kommandolika" fraser till pojkarna. Dessutom anser vi att pedagogen använder en något mjukare ton till flickorna med undantag av två, så kallade pojkflickor. Flickan med hörselproblem särskiljs genom tonläge och tydlighet. Pedagogen pratar mjukt med pojkarna också, men det händer allt som oftast att hon tar till en något hårdare ton till dem. Bland pojkarna finns det tre pojkar, så kallade flickpojkar, som hon "daltar" lite mer med på grund av biologiska orsaker som till exempel omognad. Vilket pedagogen ursäktar sig med under videoobservationen.

5.2.2 Fraser och ordval

Under denna samling är det ganska stökigt. Eleverna håller på med mycket annat och pedagogen lägger inte så mycket engagemang på det utan vill istället genomföra samlingen som hon brukar. Pedagogen vill att alla skall svara på något och upptäcker att en av de så kallade pojkflickorna sitter och leker med sina spelkulor istället för att lyssna, hon säger då till henne:

- Stoppa ner kulorna i fickan. Du har inte svarat på en enda fråga. Varför då? Jo, svaret är att du inte lyssnat.

Detta skiljer sig ifrån den tillsägning som en av de andra flickorna får när hon inte riktigt är koncentrerad på vad som händer.

- Kan du titta noga och se om du ser något på bilden?

Vid samma samlingstillfälle är där en pojke som stör hela tiden, han pratar rakt ut och kan inte sitta stilla utan petar och klänger lite på de andra intill honom. Pedagogen blir irriterad och säger till honom med en ironisk ton:

- Tyst nu! Jag har inte frågat dig, konstigt va? Använd hjärnan nu!

Vid ett annat samlingstillfälle kommer en av flickorna lite sent. Hon lägger sin väska på sin plats och sätter sig i ringen. När flickan är på väg att sätta sig avbryter pedagogen det de pratar om och säger till flickan:

- Vad snygg du är idag!

Arbetet fortsätter och en av pojkarna har svårt att komma igång, pedagogen säger till honom:

- Ett, två, tre, pang, nu startar vi raketmotorn!

Senare samma dag arbetar eleverna i sina arbetsböcker i matematik och pedagogen går runt och hjälper eleverna då hon fastnar hos en pojke som har svårt att komma igång och säger ganska högt:

- Och din mamma undrar varför du inte hinner? Ska jag berätta varför?

Vi tycker oss kunna se att pedagogen använder sig av, i vårt tycke, typiska fraser och ordval för pojkar respektive flickor. Däremot kan vi inte se att hon är konsekvent när hon använder dem utan fraserna och ordvalen ges till både flickor och pojkar. Hon gör alltså ingen större skillnad i vem hon tilltalar. Pedagogen väljer att använda sig av en lite ironisk ton istället för att skälla på de elever som gjort något fel eller dumt. Till de elever som följer klassrummets oskrivna regler ger hon beröm med en vänlig röst.

Reflektion och tolkning 5.1 och 5.2

I tidigare redovisad litteratur framhåller flera författare att vi redan när barnen är mycket små gör omedveten skillnad i hur vi behandlar flickor och pojkar. Troligen finns denna omedvetenhet kvar i hur vi bemöter de äldre eleverna också. Vid vår observation av en pedagog i en årskurs ett, kunde vi inte se att hon gjorde någon skillnad i sin kroppskontakt eller sitt kroppsspråk vid interaktion med eleverna. Pedagogen behandlade och bemötte både flickor och pojkar lika. Vi tolkar detta som att pedagogen inte bryr sig om könet utan att hon ser individen bakom. Pedagogens öppna kroppsspråk antyder inte heller att hon gör någon skillnad på pojkar och flickor. Däremot kunde vi se att pedagogen gjorde skillnad i hur hon tilltalade flickor respektive pojkar. En annan skillnad som vi kunde se var att pedagogen använder sig av längre och mer beskrivande meningar till flickor och att pojkarna får en mer kortfattad och ”kommandolik” mening. Detta förekommer vid flera tillfällen och är något vi

reflekterar kring då vi i tidigare redovisad litteratur läst att det är av stor betydelse hur vi pratar med och tilltalar eleverna. När vi väljer att använda oss av korta meningar så påstår författarna att vi berövar pojkarna en stor del av deras ordförråd och språk. Vi funderar kring om detta kan stämna och anser att det kan ligga något i det. Barn och elever tar till sig allt vi säger och lagrar information tills de behöver den, ger vi då inte eleverna korrekta meningar och bjuder in dem till samtal så blir deras eget språk påverkat av detta.

Litteraturen påpekar att vi som vuxna pratar barnsligare med flickor än pojkar. Detta var inget som vi kunde se i vår observation utan vi upplevde istället att pedagogen behandlade en del pojkar barnsligare än vad hon gjorde med de andra eleverna. Vi anser och har läst oss till att risken finns att man omedvetet anpassar sitt sätt att tilltala någon efter de föreställningar man har om personen, författarna menar att man ofta bemöter pojkarna som mognare än de är och funderar över om detta kan bidra till den press som ligger till grund för den vuxne mannens prestationskrav. Vi har under vårt arbete hittat både ny och lite äldre litteratur som påpekar att vi talar olika med flickor och pojkar och att vi har olika förväntningar på dem. På detta sätt skapar vi kön i klassrummet. Vid vår observation uppmärksammade vi att de pojkar som pedagogen "daltade" med var små för sin ålder och att en av dem var född sent på året. Detta argument, att han var sent född använde pedagogen vid ett flertal tillfällen som en orsak till att pojken inte riktigt hängde med. Pedagogen behandlade alltså inte alla pojkar som stora och starka utan såg till varje individ. En annan skillnad som vi reflekterade över var att pedagogen inte någon gång under våra observationer gav komplimanger till pojkarna. Flickorna fick ibland höra komplimanger om sina utseenden.

En norsk studie av Andresen (1990) visar att pedagogerna reagerade negativt på självständiga och högljudda flickor, jämfört med hur reaktionen var på samma beteende hos pojkar. Detta kontrar Hedlin (2006) mot då hon säger att barn tidigt förstår att olika regler gäller för flickor och pojkar och att det kan uppfattas som lite tufft att, som flicka, bli kallad pojkflicka medan det omvända, att en pojke skulle bli kallad flickpojke, inte är tufft alls. Detta skulle i så fall innebära att det som är pojkaktigt har högre status. Under observationen uppmärksammade vi att det fanns två så kallade pojkflickor, som tog för sig mer i klassrumssituationer än många andra. Dock kunde vi se att pedagogen vid dessa tillfällen använde en något hårdare ton vid tillsägelser och var dessutom inte lika tolerant mot dessa flickor som mot pojkar i motsvarande situationer. Vi anser att pedagogens handlande gjorde att pojkarna fick en mer dominant roll i klassrummet, men vi kunde samtidigt se att det fanns tendenser till att i alla

fall två eller tre av flickorna började anamma pojkarnas maner och ta för sig i klassrummet. Forskare har sett samma förändring och hävdar att flickorna är mer benägna till att överskrida de traditionella könsmonster som finns uppsatta. Vi såg det som en positiv sak att flickor nu börjar ta för sig och menar att pedagogen i detta fall inte är medveten om sitt genustänkande.

En möjlig förklaring till pedagogens agerande skulle kunna vara att hennes sätt att bemöta beror på hennes erfarenhet inom läraryrket, då hon arbetat som pedagog i 40 år och har följt samhällets förändringar och syn på hur skolan skall se ut. Hon har varit med om olika skolreformer och fått ändra sitt undervisningssätt efter de olika läroplanerna. Pedagogerna verkar veta vad styrdokument och samhället kräver, men har ibland svårt att inte göra skillnad på pojkar och flickor. Hennes personlighet och tidigare erfarenheter gör att hon gör skillnad på eleverna. Litteratur vi läst visar även att genusmonster utvecklas i förhållande till samhället och traditioner samt att genusföreställningar är djupt förankrade inom oss och i våra personliga identiteter och därför svåra att förändra.

5.3 Talutrymmet

Detta avsnitt tar upp hur talutrymmet är fördelat i just detta klassrum.

5.3.1 Pojkar

Under observationen kunde vi se att pojkarna tar för sig mer av talutrymmet genom att prata rakt ut. Dessutom var pedagogen mer tillåtande gällande pojkarnas prat.

Under samlingen har pedagogen en genomgång av bokstaven Ä. En av pojkarna tar ordet mitt i pedagogens instruktioner varvid hon tappar fokus på sitt genom att lyssna på honom. Pedagogerna tappar sin tråd i genomgången och börjar diskutera med pojken istället. Diskussionen går från bokstaven Ä till hur många bokstäver de kan sammanlagt. Senare under samma genomgång, som pedagogen hittat tillbaka till, pratar samma pojke rakt ut och vill få bekräftat de tankar han har om momentet inom bokstaven. Pojken får pedagogens fokus igen och pedagogen missar att en flicka intill pojken sitter och räcker upp handen.

5.3.2 Flickor

Under observationen såg vi att flickorna blev avbrutna i större omfattning, när det fått ordet, men de protesterade inte när det hände. Pojkarna pratade rakt ut och brydde sig inte om vem de avbröt varken under samlingen eller eget arbete.

Denna dagens samling innehåller matematikarbete. En av flickorna får frågan om hur många krabbor det finns på bilden. Innan flickan hunnit svara färdigt bryter två pojkar in och börjar räkna, visa och berätta var krabborna finns någonstans.

5.3.3 Pedagog

Det är lektionsgenomgång och en av pojkarna pratar och stör hela tiden. Pedagog tröttnar till slut och säger:

- ”Om du inte stör den här instruktionen är jag tacksam!”

Som vi nämnt innan handlade en av frågorna i samlingen om vilken som var elevernas favoritblomma. Pedagogen flikar in och tycker till om alla elevernas favoritblommor och detta tar en del tid och eleverna blir otåliga. I slutet av rundan berättar pedagog om sin egen favoritblomma och det blir ett ganska långt utlägg.

Vid observationen kunde vi se att pedagog gärna drog paralleller till sina egna erfarenheter i samband med att eleverna pratade om sina upplevelser. Det gör att hon förutom den lärarledda verksamheten tar mycket eget talutrymme. Många gånger fick pedagog bryta sitt resonemang, börja om med sina instruktioner och det tog också av schematiden.

5.4 Håller pojkarna lugna

Detta avsnitt påvisar vad pedagog har för strategier för att hålla lugn i klassen.

5.4.1 Ger enkla uppgifter

Dagen börjar som vanligt med samling och någon elev har bett om att få visa något för sina kamrater. Pedagog undrar hur många stenar där finns och eleven som har stenarna med sig börjar räkna dem. Samtidigt är där en av pojkarna som börjar åla omkring i ringen. Pedagog ber då honom att räkna stenarna istället. Vid ett annat tillfälle under samma samling börjar en av de andra pojkarna att tramsa. Pedagog ber då honom att räkna hur många bokstäver de kan.

Det blir dags för eget arbete och pedagog ber eleverna att plocka fram sina läsläxor, så att hon kan lyssna på dem samtidigt som de arbetar med eget. Mitt i en flickas läsläxa kommer en

pojke och avbryter pedagogen varav hon ger honom ett uppdrag för att han ska ha något att göra medan han väntar. Under tiden som pedagogen rör sig runt i klassrummet bildas det en svans av elever som vill ha hjälp med något. Detta system är inte något system som pedagogen gillar, märker vi, eftersom hon säger till eleverna upprepade gånger att de skall sätta sig ner och räcka upp handen. Trots att hon precis sagt till kön att gå och sätta sig hjälper hon en av pojkarna med rättning.

Under observationen kunde vi se att pedagogen såg till att hålla pojkarna sysselsatta genom att tilldela dem diverse sysslor. Pedagogens tillvägagångssätt innebär att ge pojkarna uppdrag för att hålla de oroliga pojkarna lugna, vi såg aldrig att några flickor fick liknande uppgifter.

5.4.2 Handuppräckning

Vid samlingen har eleverna fått i uppgift att leta efter saker som börjar på bokstaven K på en bild. Pedagogen vill att eleverna skall räcka upp handen och på så sätt få ordet. Samtalet i samlingsringen handlar om bokstaven K och plötsligt säger en pojke:

- Jag har sett flygplan som flög rakt in i tornen i USA.

Pedagogen börjar då prata med pojken om denna händelse och tappar tråden kring bokstaven K och missar de som räcker upp handen för att svara.

Vid ett annat tillfälle av observationen sitter eleverna och arbetar i sina böcker. Pedagogen ser en flicka som suttit med handen uppräckt länge och säger

- Du har varit duktig och räckt upp handen, jag kommer.

samtidigt pratar en pojke rakt ut och pedagogen säger:

- Räck upp handen som Maja!

Pedagogens mål verkar vara att använda sig av handuppräckning för att alla skall få den hjälp de behöver. Under observationen kunde vi dock se att pedagogen inte använde sig av handuppräckning bland eleverna på ett konsekvent sätt. Flickorna satt ofta och länge med sina händer uppräckt och väntade tålmodigt. Däremot pojkarna pratade ofta högt och tydligt rakt ut om vad som föll dem in för stunden.

5.4.3 Att sitta i samlingsringen

Alla våra observationer börjar på morgonen och då sitter eleverna och pedagogen i samlingsringen. De flesta flickorna sitter tysta i samlingsringen och de flesta pojkarna småpratar, men får oftast ingen tillsägelse. Vid en av våra observationer börjar ringen att tappa form och pojkarna börjar krypa framför varandra, vilket resulterar i att inte alla ser. Pedagogen säger till eleverna att de inte behöver sitta i en klump och ber flickorna flytta på sig så att det inte blir så trångt.

När vi observerade eleverna i samlingsringen kunde vi se att pojkarna hade svårare att sitta still och vara tysta än flickorna. Dessutom fick de större rörelsefrihet än flickorna. Att sitta i samlingsringen kan vara på både gott och ont.

Reflektion och tolkning 5.3 och 5.4

I studier som vi läst inför detta arbete anser forskarna att pedagogen låter pojkar ta sig mer friheter, har lägre förväntningar på vad som gäller lydnad och får svara på fler frågor än flickorna. Vid vår observation såg vi att detta stämde. Det syntes ganska tydligt i observationen men vi tolkar det som om pedagogen var omedveten om att ordet var ojämnt fördelat mellan flickor och pojkar. Vi förmodar att pedagogens tanke var att ge pojkar och flickor lika många frågor vilket vi kunde ana när pedagogen fördelade frågorna med hjälp av den så kallade "varannan-fråga"-metoden. Trots det såg vi att pojkarna tog sig mer talutrymme på grund av att de bara pratade rakt ut, avbröt och hade svårt för att vänta. Vi funderade över om flickor är bättre på att vänta än pojkar? Och kom fram till att det verkade vara så. Flickorna väntade tålmodigt på att få ordet medan pojkarna pratade rakt ut för att få höras. En av författarna i litteraturdelen påvisar att pojkar får mycket mer tid av pedagogen och menar att om pojkarna inte får frågan så svarar de ändå för att höras och synas. Dessutom verkar det vara så att flickorna väntar förgäves på sin tur, för när de väl får ordet så är det fritt fram för pojkarna att avbryta dem. Vi har läst att 2/3 av pedagogens tid ägnas åt pojkarna men oftast är detta omedvetet, detta anser vi stämmer mycket överens med hur vårt observationsresultat artade sig.

En av författarna i litteraturbakgrunden har studerat interaktionen mellan förskolebarn och pedagoger ur ett genusperspektiv och har konstaterat att pojkar och flickor bemöts olika beroende på kontexten. Hon menar att i de lärarledda samlingarna dominerar pojkarna. Detta

såg vi tydligt på vår observation och kan då konstatera att detta mönster fortsätter upp i skolåldern. Studier från 2006 visar att vuxna har större krav på flickorna. Flickorna blir synliga genom att vara duktiga och välanpassade medan pojkarna får mer inflytande genom att höras och synas mer. I något äldre forskning hittar vi belägg för att pojkar bemöts mer vuxet och får göra utsvävningar från ämnet, ge sina synpunkter och berätta om sina erfarenheter. I observationen kunde vi se att pojkarna gärna började prata om något helt annat. Pedagogen tappade då fokus på genomgången och följde pojkens tankar. Vi tolkar det som att det ligger i pedagogens personlighet att visa sig intresserad av alla elever.

I handuppräkningsituationen såg vi tydligt att flickorna väntade på sin tur och att pojkarna pratade rakt ut och avbröt i större omfattning. I en studie av Odelfors (1996) kan man tydligt se ett mönster där eleverna lär sig sina aktiva respektive passiva positioner/roller i samlingen på så vis att flickorna backar undan i förmån till pojkarna. Detta var mycket tydligt i vår observation då vi såg att flickorna i större omfattning än pojkarna satt och räckte upp handen. Det visade sig också genom att pojkarna förändrade ringen och kröp närmare mitten medan flickorna satt kvar på sina platser och hamnade utanför. Flickorna väntade oftast med att prata tills pojkarna sagt sitt men när flickorna pratade tilläts pojkarna avbryta dem. I observationen såg vi att flickorna accepterade att bli avbrutna, där var ingen som protesterade. Vi kunde se ett mönster som utgick från pedagogen. Hon tillät att pojkarna fick avbryta henne och detta visar för flickorna att det är okej. Vi vuxna är förebilder och ger indikationer på hur det ska vara.

Under observationen såg vi att pedagogen använde sig av olika tillvägagångssätt för att få lugn i klassen och att hon gärna gav pojkarna små uppdrag för att hålla dem sysselsatta. Vi såg dock aldrig att någon flicka fick liknande uppgifter. Vi kunde inte heller se att det skulle behövas då vi tolkar det som att flickorna i större omfattning hade koll på de oskrivna reglerna och vad som förväntades av dem.

5.5 Ser alla eleverna men på olika sätt

Detta avsnitt ger exempel på pedagogens handlingar i klassrummet.

När pedagogen cirklar runt i klassrummet lyssnar hon ofta av elevernas läsläxor. Pedagogen lyssnar på en flickas läsläxa och blir avbruten av en annan flicka som frågar om sina skor. Pedagogen riktar sin uppmärksamhet mot den frågande flickan och eleven som läser fortsätter

med att redovisa sin läxa. En pojke kommer sedan och avbryter med att få hjälp till att stava ett ord och pedagogen hjälper honom att stava. Flickan säger:

- Jag är färdig!

Pedagogen fortsätter med stavningen och när den är klar säger pedagogen:

- Jättebra läst! till flickan.

Vid ett samlingstillfälle ingår det svenska och pedagogen visar eleverna olika ord med teckenspråk. Eleverna skall då gissa vilka ord hon tecknar. När eleverna lär sig en ny bokstav lär de sig också tecknet för den bokstaven. Just vid detta tillfälle sitter flickan med hörselproblematik bredvid pedagogen i samlingsringen. Pedagogen börjar teckna och eleverna berättar vad hon tecknar. Flickan med hörselproblematiken sitter hela tiden med ryggen vänd mot pedagogen. Detta uppmärksammar inte pedagogen.

Under observationen kunde vi se att pedagogen tappar fokus trots att hon verkar tro att hon ser alla eleverna lika mycket. Dock får de eleverna som tar för sig det mesta av hennes tid.

Reflektion och tolkning 5.5

I vår litteraturbakgrund har vi forskare som påpekar att flickor överlag är mer samarbetsvilliga, är med i färre konfliktsammanhang och att pojkar är mer tävlingsinriktade. Detta kunde vi tydligt se under vår observation där flickorna ofta fick stå tillbaka på grund av pojkarna. Pedagogen tillät pojkarna att ”ta plats” och utrymme, detta gör att pojkarna syns mest. Det innebär att pedagogen lägger mest fokus på pojkarna, omedvetet trots hon vill se alla elever. Vi hävdar att flickorna avstår sin tillgång till pedagogen för att pojkarna skall få hjälp. Flickorna tar istället hjälp av varandra och verkar tycka att det ger mest lugn i klassrummet. Detta innebär också att flickorna i viss mån blir bortglömda och att pedagogen inte har lika stor kunskap om hur långt flickorna kommit i sin kunskapsnivå. Vi kunde i observationen se att flickorna fick stå tillbaka och godtog detta. Det tydliggjordes bland annat i händelsen där pedagogen lyssnar av läsläxan och nonchalerar att flickan redovisar sin läxa genom att hjälpa andra under tiden. Pedagogens sätt att avbryta fokus mot en del elever ger en bild till dessa elever att de inte är så betydelsefulla.

Under observationen ser vi bitar som pekar på att pedagogen har ett tillvägagångssätt som hon anser omfattar alla eleverna. Vi har uppfattat det som att pedagogen är mån om att alla ska bli sedda någon gång under dagen. Under våra observationstillfällen såg vi detta vid samlingen då hon gav varje elev en fråga. Det som i våra ögon inte fungerar är pedagogens fokusering på eleverna. Pedagogen har lätt för att tappa fokus på det som hon håller på med genom att engagera sig i andra elever och saker som händer runt omkring.

6 Diskussion

I vår diskussion börjar vi med en tillbakablick på studiens syfte och metod. Därefter följer en diskussion av vårt resultat under rubrik 6:1 Resultatdiskussion där vi tar upp våra fem teman från resultatdelen. Diskussionen avslutas med rubrik 6.2 där vi ger förslag på vidare forskning att fördjupa sig i.

6.1 Resultatdiskussion

Avsikten med vår studie var att ta reda på hur elever bemöts i klassrummet. Vi valde att metodtriangulera för att få ett mer omfattande material. Trianguleringen bestod av upprepade observationer i form av en fallstudie enligt Merriam (1994) och videoobservationer enligt Lindahl och Pramling Samuelsson (1999). Observationerna gjordes med hjälp av löpande protokoll enligt Lökken och Söbstads (1995) metod. Vi valde att observera en årskurs ett med 26 elever och en pedagog, i en liten skola i Skåne.

Fysiskt och verbalt bemötande

Under vår fallstudie kunde vi utläsa att tanken på ett jämställt klassrum, där pedagogen inkluderar alla, fanns i undervisningen. Dock brister pedagogen i sina handlingar och sitt bemötande eftersom pedagogen tappar fokus när hon blir avbruten. Pedagogen har en förmåga att fokusera på den hon pratar med men när hon ideligen blir avbruten byter hon person att fokusera på. Vi antar att detta beror på att pedagogen vill se alla sina elever och att alla eleverna skall känna sig uppmärksammade varje dag. Då klassen består av 26 elever är det många som vill ha pedagogens uppmärksamhet och det är en bidragande orsak till att pedagogen ofta blir avbruten. Pedagogen tillåter detta och eleverna, speciellt flickorna blir drabbade av det eftersom pojkarna tar mer utrymme och pratar rakt ut. Pedagogen ger dessutom signaler om att det är okej att det är på detta sätt. Flickorna i klassen tar till sig detta förhållningssätt och pojkarna får mer och mer utrymme att prata och röra sig på. Vi kunde också se att det fanns så kallade "pojkflickor" och "flickpojkar". Pojkflickorna bemöttes med en hårdare ton och flickpojkar fick samma bemötande som de övriga flickorna det vill säga en mjukare ton, i vissa fall till och med en ännu mjukare ton. En förklaring på pedagogens bemötande är att hon är fast förankrad i tidigare erfarenheter och är omedveten om det. Pedagogen verkar vara insatt i jämställdhetsdiskussionen och tror själv att hon handlar jämställt i sina val i undervisningen, men resultaten visar det motsatta. Genom att tillåta sig att bli avbruten blir det ofta till pojkarnas förmån och flickorna kommer i skymundan. Tallberg

Broman (2002) visar även att genusmönster utvecklas i förhållande till samhället och traditioner samt att genusföreställningar är djupt förankrade inom oss och i våra personliga identiteter och därför svåra att förändra.

I vårt resultat kunde vi inte se någon skillnad i pedagogens bemötande när det gäller kroppsspråk eller kroppskontakt, däremot såg vi en skillnad i hur hon tilltalade flickor respektive pojkar i både val av tonläge och ordval. Pedagogin tilltalade pojkarna med en ironisk ton vid tillsägelser. Även pojkflickorna fick samma form av tillsägelser. Vi tycker inte att ironi är fel att använda sig av, så länge mottagaren är medveten om att det är ironi. Vi anser inte att alla elever i årskurs ett är mottagliga för ironi, varken som tillsägelse eller i samtal. Är jargongen sådan att eleverna lär sig att förstå hur ironi fungerar kan detta fungera lika bra som att använda röstläget som en markering på att något är fel. Vi anser att ironi fungerar bättre bland äldre elever.

Talutrymme och Hålla eleverna lugna

I observationen kunde vi se att pojkarna avbröt både pedagogin och sina klasskamrater vid flera tillfällen. Samtidigt såg vi att pedagogin försökte fördela ordet i samlingsringen. Vi förmodar att hon försökte vara rättvis och att hon var omedveten om att hennes tillvägagångssätt gynnade pojkarna. Detta i sin tur gör att pojkarna dominerar mycket av undervisningstiden. Pedagogin försöker använda sig av ”varannan - fråga”- metoden men pojkarnas oförmåga att vänta och flickornas tillåtande förhållningssätt gör att pojkarna syns och hörs mest. Vi kunde se att trots pedagogens försök att se till så att alla fick svara, så fungerade detta dåligt på grund av pojkarnas behov av att höras hela tiden. Flickorna däremot satt och räckte upp sina händer och väntade på sin tur. Resultatet blev att flickorna inte fick svara på så många frågor och att de dessutom blev avbrutna hela tiden. Tyvärr verkade det som om flickorna fann sig i detta precis som vi har läst i en studie gjord av SOU - statens offentliga utredning (2009).

Vidare ser vi i vårt resultat att pojkarna har svårare för att sitta stilla och lyssna. De vill gärna sitta längst fram och peta på det som ligger inne i mitten av samlingsringen. Även i det egna arbetet hade pojkarna svårare för att komma igång och att koncentrera sig på arbetsuppgifterna. Under vår observation kunde vi se att pedagogin var mer tillåtande när det gällde pojkarnas prat och att hon istället för att säga till dem gav dem små uppdrag för att hålla dem tysta och sysselsatta. Detta stämmer inte överens med den litteratur som vi läst där det står beskrivet att flickorna gör småsysslor till pedagogin, de agerar som små hjälpfröknar,

vilket vi inte kunde se i vår observation då pedagogen valde att ge pojkarna saker att sysselsätta sig med istället för att bara vänta på sin tur. Flickorna i sin tur väntade på att få hjälp eller så hjälpte de varandra. Det gjorde att det automatiskt var pojkarna som fick den mesta av pedagogens tid.

Vi anser att pedagogen måste börja tänka på vilka signaler hon ger både flickor och pojkar när hon väljer att avbryta sitt samtal. Genom att istället be de elever som avbryter att vänta på sin tur, tydliggör hon att den hon påbörjat samtalet med är viktigast just då och ska få sin tid utan att känna sig förbisedd och undanknuffad. När pedagogen tappar fokus på den elev som fått ordet visar hon med andra ord att denne inte är så viktig och pedagogens mening med att se alla elever faller bort. Detta förhållningssätt är farligt att upprepa då eleverna snabbt märker att en del elever får mer tid och uppmärksamhet än andra. Elevernas självkänsla och självförtroende ”naggas” i kanterna och bryts sakta ner. Vi tolkar pedagogens bemötande i sin undervisning som att hon vill främja jämställdheten och att hon som pedagog har genusperspektivet med i sin undervisning. Trots detta har pedagogen svårt att se förbi de erfarenheter som vi tror hennes handlingar grundar sig på.

Att se alla elever

I en studie av Forsberg (2002) visas det att flickorna överlag är mer samarbetsvilliga och mindre tävlingsinriktade. Det ser vi som en stor anledning till varför flickorna låter pojkarna ”ta plats” och störa deras diskussioner. Pedagogen i detta fall har en personlighet som gör att hon vill ge alla eleverna uppmärksamhet och hon menar väl när hon fokuserar på den som hon samtalar med. Nackdelen med detta är att hon inte ser att det är samma pojkar som tar den mesta uppmärksamheten och tiden från de andra eleverna. Pedagogen är omedveten om sitt bemötande och de signaler som hon sänder ut till både pojkar och flickor. Därmed styrker hon uppfattningen om att pojkarna får ”ta plats” utan att flickorna protesterar.

Allmän diskussion

Om vi tittar på hur vi bemöter barn redan när de är små, både genom litteraturen och genom egna erfarenheter kan vi se att det görs skillnad i bemötandet. Redan på BB görs det skillnad mellan pojkar och flickor och vi vuxna ger redan då barnen indikationer på vad som förväntas av dem. Flickorna får höra hur söta de är och pojkarna hur starka de är. Vi kan känna igen oss

själva i detta och funderar på varför det har blivit så här. Kan det vara så att det är samhället som tvingar oss att se på varandra på ett visst sätt för att vi skall passa in?

I styrdokumentet - Lpo 94 står det att pedagogen skall arbeta för att nå jämställdhet i klassrum och undervisning. Skolan skall arbeta för att motverka traditionella könsmonster och uppmuntra till förändring. Anledningen till att vi valde att göra denna studie var att vi ute i klasserna sett tendenser till att pedagoger inte alltid "har koll" på vad bemötande innebär utifrån ett genusperspektiv och vad det gör för den enskilde individen. Alla pedagoger har olika erfarenheter att utgå ifrån och vi anser att pedagogerna är medvetna om det. Däremot funderar vi över om pedagoger vet vad de kan göra för jämställdheten i samhället? Wahlström (2003) hävdar att uppväxtnönstren hänger kvar hela livet och påpekar att om det skall bli någon förändring måste det ske bland barnen, där grunden läggs. Detta är för oss självklart och vi ser oss som förebilder för våra elever. Det innebär att vi måste vara öppna för förändringar och våga ta steget utanför det som är "normalt" enligt traditionella könsmonster och ge eleverna en chans till jämställdhet, i alla fall i klassrummet. Sett ur ett genusperspektiv är vi överens att det är många faktorer som spelar in och vi knyter oss till den skaran som ser intersektionalitetens betydelse då den innefattar exempelvis religion, sociala och etniska kontextuella sammanhang.

Resultatet vi fått går i samma linje som den forskning och litteratur som vi stödjer vår undersökning på. Den visar också på en samhällelig förändring som ger flickorna mer utrymme än tidigare. Detta ser vi som en positiv förändring, men frågan är om skolan och pedagogerna är redo för den?

6.2 Förslag på vidare forskning

Under arbetets gång har vi återkommit till en fråga som gäller huruvida det är någon skillnad i hur kvinnliga pedagog och en manlig pedagog bemöter flickor respektive pojkar. Detta hade vi tyckt varit intressant att forska vidare i.

7 Sammanfattning

Syftet med vårt arbete var att ta reda på hur elever blir bemötta i klassrummet, ur ett genusperspektiv. Vi undrade hur det såg ut i verklighetens skola, om man tog sig tid att observera och valde därför att göra en fallstudie i ämnet. Vårt intresse för ämnet har väckts under våra år på lärarhögskolan där vi läst litteratur som berört ämnet genus, dessutom hade vi båda sett tendenser till att det fanns en skillnad i bemötandet mellan pedagog – pojke och pedagog – flicka under våra verksamhetsförlagda praktiker.

Vårt resultat belyser de positiva och negativa delarna som vi sett under våra observationer. Studien visade att det fanns en skillnad i hur pedagogen bemötte elever genom ordval och fraser samt att pedagogen har en strategi som innebär att ge pojkarna små uppdrag för att de skall hålla sig lugna och sysselsatta. Däremot såg vi inte att ”vår” pedagog gjorde någon skillnad i sitt kroppsspråk gentemot flickor respektive pojkar. Vi kunde tydligt se att pojkarna tog störst del av talutrymmet i klassrummet, detta hade vi läst i litteraturen innan observationen men vi trodde inte att det skulle vara så tydligt. Lika tydligt såg vi att flickorna accepterade att pojkarna tog utrymmet och att även pedagogen tillät det. Vi har tolkat det som att flickorna ser och lär sig hur pedagogen gör, och gör likadant. Både flickorna och pedagogen tycks vara nöjda med strategin och så även pojkarna.

Under våra observationer tyckte vi oss kunna se att pedagogen handlade omedvetet när hon gjorde sina val i hur hon bemötte eleverna, samtidigt uppfattade vi det som att pedagogen hade ett genustänkande i sin undervisning, men att gamla strategier lyste igenom.

Litteraturförteckning

Andresen, R (1990) Kjønn og kultur, forskjell og fortolkning. I *Sosiologi i dag* 1/1990.red.

Berge, B - M (1993) "Slöjd är väl liksom inget riktigt ämne" I Utbildningsdepartementet, Stockholm. Red. *Visst är vi olika! En antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan.*

Colnerud, G (2002) *Respekt för läraryrket* Mölnlycke: Elanders Infologistics Väst AB

Einarsson, J och Hultman, T (1985) *God morgon flickor och pojkar*. Stockholm: Liber tryck

Forsberg, U (2002) *Är det någon "könsordning" i skolan?* Umeå: Umeå universitets tryckeri.

Forskningsetiska principer. Vetenskapsrådet
http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

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

Hedlin, M (2006) *Jämställdhet – en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.

Hirdman, Y (2003) *Genus- om det stabilas föränderliga former* Malmö: Liber.

Hägglund, S (1993) Hurra det blev en pojke! I Utbildningsdepartementet. Stockholm.red.
Visst är vi olika! En antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan.

Jakobsson, A-K (1990) *Flickors och pojkars villkor i skolan en uppgift för grundskollärautbildningen*. Göteborg: Institutionen för pedagogik- Göteborgs universitet.

Lindahl, M och Pramling Samuelsson, I (1999) *Att förstå det lilla barnets värld - med videons hjälp* .Liber(video: VHS)

Lökken, G och Söbstad, F (1995) *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Merriam, S (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, G (1990) *Näbbgäddor och bråkstakar . Häften för didaktiska studier 24*. Stockholm: Didaktik Centrum.

Månsson, A (2000) *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskolan mellan pedagoger och de yngsta barnen i genusperspektiv*. Malmö: Malmö högskola.

Patell, R & Tibelius, U (1978) *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Sandquist, A - M (1998) *Visst görs vi olika! Jämställda barn- Hur skulle det se ut?* Stockholm: Svenska kommunförbundet, Kommentus Förlag.

Skeggs, B (2000) *Att bli respektabel*. Göteborg: Bokförlaget Diadalos.

Skolverket (2006) *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Stockholm: Fritzes

Skolverkets rapport nr 47 (1994) *Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor. En kunskapsöversikt om könsskillnader i skolan*. Stockholm: Liber Distribution.

SOU- Statens offentliga utredningar (2009) *Flickor och pojkar i skolan - Hur jämställt är det?* Delbetänkande av DEJA- Delegationen för jämställdhet i skolan. Stockholm <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/129434>

Steenberg, A (1997) *Flickor och pojkar i samma skola*. Solna: Ekelunds förlag.

Svenska akademien (2006) *Svenska akademiens ordlista över svenska språket – SAOL*. Norge: Nordbok.

Svenska språknämnden (2000) *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.

Tallberg Broman, I (2002) *Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel.* Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1993) *Visst är vi olika! En antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan.* Arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan.

Wernersson, I (1988) *Olika kön samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation.* F 89:1 Vad säger forskningen? SÖ

Wahlström K (2003) *Flickor - Pojkar och pedagoger.* Kristianstad: Kristianstads boktryckeri

Öhrn, E (1993) *Flickor, finns dom? Om könsmonster i klassrummet.* I Utbildningsdepartementet: Stockholm..red. *Visst är vi olika! En antologi för kunskap och debatt om likheter och olikheter mellan flickor och pojkar och deras olika villkor och förutsättningar i skolan.*

Öhrn, E (2004) *Könsmonster i förändring - en kunskapsöversikt om unga i skolan.* Stockholm: Liber Distribution.

Bilaga 1

Hej

Vi är två studenter vid högskolan i Kristianstad som gör vårt slutliga examensarbete inom lärarutbildningen. Vi har fått lov att genomföra vår empiriska undersökning i XXXXXX klass under v 47 och vi vill informera lite om hur det kommer att gå till.

Syftet med vår undersökning är att titta på hur likabehandlingsprincipen syns i klassrummet, med fokus på pedagogen. Observationen och vårt arbete är viktig för att vi som framtida pedagoger skall kunna se och lära oss något om hur likabehandlingsprincipen används i klassen, det är också av vikt för aktiva pedagoger såsom XXXXXX att få ta del av ett sådant material. Vi kommer därför att videofilma XXXXXX och föra anteckningar, detta kan komma att innebära att ert barn kommer att synas på vårt filmade material, men det är alltså inte eleven som observeras utan pedagogen.

Allt deltagande i undersökningen/observationen är frivilligt. Eftersom Jenny Uhre varit i klassen på sin sista praktik för ett par veckor sedan anser vi att lapparna som skickades ut och samlades in då angående videofilmning i klassrummet gäller. Om det trots detta skulle vara någon som inte vill vara med i undersökningen, som alltså har fokus på pedagogen, så var vänlig och kontakta någon av oss snarast.

Informationen som vi får av vårt insamlade material kommer att behandlas helt konfidentiellt av oss. Pedagogen och eleverna kommer endast att benämnas just pedagog och elev i uppsatsen. Inga namn kommer att användas, läsaren av vårt arbete kommer inte heller att kunna utläsa vilken skola som varit arena för observationen.

Med vänliga hälsningar

Jenny Uhre

Jonna Ronner

Bilaga 2

Observationsprotokoll 0911____.

Observationen påbörjas _____ avslutas _____ alltså _____.

Deltagande personer F _____st, P _____st samt pedagogen.