

Pedagoger och genus

En studie om pedagogers arbetssätt och tankar
kring talutrymmet i klassrummet

Marica Bergsmeds och Monica Strandgren

Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för Undervisningsprocesser, Kommunikation och
Lärande

Examensarbete 10 p
Allmänna utbildningsområdet (41-80 p)
Vårterminen 2007
Examinator: Per-Arne Karlsson
English title: Pedagogues and gender



Pedagoger och genus

En studie om pedagogers arbetssätt och tankar kring talutrymmet i klassrummet

Marica Bergsmeds och Monica Strandgren

Sammanfattning

Vårt syfte med den här undersökningen var att undersöka på vilket sätt pedagoger fördelar talutrymmet i klassrummet utifrån ett genusperspektiv. Vi ville ta reda på om flickor och pojkar fick lika stort talutrymme i klassrummet och samtidigt höra pedagogers egen syn på genus och deras tankar kring de specifika klassrumssituationer som vi valde att observera. Vi valde att börja vår undersökning med öppna observationer i de utvalda pedagogernas klassrum för att få ett verklighetsanknutet underlag inför de intervjuer som vi sedan skulle genomföra med respektive pedagog. Vi ville ta reda på om deras tankar stämde överens med deras handlande i den konkreta undervisningssituation som vi observerade. Den här undersökningens resultat samt vår slutsats är att det förekommer skillnader i talutrymmet mellan könen. Vi fann att pojkarna var de som dominerade talutrymmet, något som förvånade pedagogerna eftersom de trodde att talutrymmet i klassrummet fördelades rättvist. Pedagogerna själva ansåg sig dock arbeta genusmedvetet, men poängterade att de såg till individen i första hand och inte till könet. Vi kunde även tydligt se hur pedagogernas traditionella syn på manligt och kvinnligt som framkom i intervjuerna även genomsyrade observationerna, något som vi tolkar som att den traditionella synen på manligt och kvinnligt fortfarande råder på dessa två skolor.

Nyckelord

Genus, talutrymme, pedagog, genusmedvetenhet.

Förord

Vi vill passa på att tacka vår handledare Kirsten Grønlien Zetterqvist, som varit till stor hjälp och handlett oss under studiens gång. Vi vill även tacka de pedagoger som deltagit i vår undersökning. Genom att låta oss observera och intervjua dem så har de därmed gjort denna studie möjlig.

Stockholm den 7 maj 2007

Marica Bergsmeds och Monica Strandgren.

Innehåll

Förord	2
Innehåll	3
1. Inledning.....	4
1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte	4
1.3. Frågeställningar	4
2. Teori.....	6
2.1 Manligt och kvinnligt genom historien	6
2.2 Genus som social konstruktion	7
2.4 Traditionella könsmönster i skolan	9
2.5 Pedagogers syn på genus.....	11
3. Metod	13
3.1 Val av undersökningsmetod	13
3.2 Urval	14
3.3 Genomförande.....	14
3.4 Validitet	15
3.5 Reliabilitet	15
3.6 Etiska aspekter	15
4. Resultat	17
4.1 Klassrumsobservationer klass A-C	17
4.2 Intervju med pedagog 1-3 (Intervjufrågor, se bilaga 1)	18
4.2.1 Sammanfattning intervju med pedagog 1	18
4.2.2 Sammanfattning intervju med pedagog 2.....	19
4.2.3 Sammanfattning intervju med pedagog 3.....	20
4.3 Klassrumsobservationer klass D-F.....	20
4.4 Intervju med pedagog 4-6 (Intervjufrågor, se bilaga 1)	22
4.4.1 Sammanfattning intervju med pedagog 4.....	22
4.4.2 Sammanfattning intervju med pedagog 5.....	22
4.4.3 Sammanfattning intervju med pedagog 6.....	23
5. Analys	25
5.1 Differentiering av pojkar och flickor	25
5.2 Pedagogers genusmedvetenhet	25
5.3 Individen i centrum	27
5.4 Två slags arenor.....	27
5.5 Pojkars och flickors olika beteendemönster i klassrummet	28
5.6 Pojkars dominerande talutrymme i klassrummet	29
5.7 Pedagogers strategier och tankar kring att arbeta med talutrymmet i klassrummet.....	30
5.8 Sammanfattning av analysen	31
6. Diskussion och förslag till fortsatt forskning	33
6.1 Talutrymmet i klassrummet	33
6.2 Pedagoger och genus	34
6.3 Slutkommentarer	35

Referenser

Bilaga 1: Intervjufrågor

Bilaga 2: Observationsschema

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Under vår tid på Lärarhögskolan och i samhället i stort har det pågått en debatt om genus. Många menar att flickor åsidosätts i olika sammanhang och framförallt i skolan. Gunilla Molloy har skrivit flera texter samt gett ett flertal föreläsningar på Lärarhögskolan om genus och betonat hur flickor ständigt hamnar på efterkälken i vårt samhälle när det gäller status, makt, ekonomi m.m.

I Lpo94 står följande:

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 könsmonster. Den skall ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet.

En av skolans uppgifter är att motverka traditionella könsmonster. Den skall också medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Som pedagog är det alltså av största vikt att man är medveten om sin egen syn på könsmonster, men också hur samhället är konstruerat med en uppdelning av manligt och kvinnligt. Genom att vårt samhälle är uppbyggt av över- och underordnade strukturer som kan diskriminera kvinnor, är det därför av största vikt att man som pedagog inte bara gör sig medveten om strukturerna, utan arbetar aktivt och medvetet med att motverka dessa.

Vi har därför valt att undersöka pedagogers genusmedvetenhet i klassrummen och se huruvida genusmedvetenheten i Lpo 94 efterlevs utifrån aspekten att motverka traditionella könsmonster när det gäller talutrymmet i klassrummet.

1.2 Syfte

Vårt syfte är att undersöka på vilket sätt pedagoger fördelar talutrymmet i klassrummet. Vi vill ta reda på om flickor och pojkar får lika stort talutrymme och samtidigt höra pedagogers egen syn på genus och deras tankar kring den specifika klassrumssituation som vi har valt att observera.

1.3. Frågeställningar

Våra frågeställningar är följande:

- I vilken utsträckning förekommer det några skillnader mellan könen i sex olika grundskoleklasser vad gäller talutrymmet i klassrummet?
- Hur tänker och arbetar sex pedagoger kring och med talutrymmet i klassrummet ur ett genusperspektiv?
- I vilken bemärkelse anser sig dessa pedagoger vara genusmedvetna och hur tar det sig i uttryck?
- Vilka konsekvenser för interaktionen i klassrummet får denna medvetenhet – enligt lärarnas egna uppfattningar för deras sätt att arbeta med talutrymmet i klassrummet?

2. Teori

2.1 Manligt och kvinnligt genom historien

Den västerländska synen på manligt och kvinnligt går långt tillbaka i tiden. Den har sin utgångspunkt i det Aristoteliska tänkandet som härstammar från Aristoteles (384-322 f. Kr) och hans definition på man och kvinna. Han menade att kvinnan var en ofullständig man vars viktigaste uppgift var att producera nya män. Kvinnan ansågs vara oförnuftig, svag och dum medan mannen ansågs vara förnuftig, stark och klok. I antikens Aten ansågs kvinnan vara omyndig och demokratin var en angelägenhet endast för fria män. (Hirdman 1988)

"Kvinnan är i förhållande till mannen vad slaven är till sin herre, kroppsarbetaren till den intellektuelle, barbaren till hellenen. Kvinnan är en outvecklad man". /Aristoteles

Aristoteles teorier om könen kom att bli en förevändning för den manliga makten och överhögheten. Dessa föreställningar har sedan dess löpt genom historien och kommit att påverka den västerländska synen på man och kvinna fram till dags dato (Hirdman 1988)

I slutet på 1800-talet kom rösträttens begränsning att bli en stor fråga i den offentliga debatten och i samband med det utvecklades tankarna om ett demokratiskt samhälle. Under samma tid växte kvinnorörelsen fram och jämställdhetsarbetet tog sin början. Detta innebar att alla skulle behandlas lika oavsett ras, klass och kön. (Hedenborg & Wikander 2003)

John Stuart Mill kritiserade redan på 1800-talet föreställningen om att kvinnans plats var i hemmet. Han insisterade på att det inte var möjligt att uppnå mänsklig lycka, frihet och demokrati så länge ojämlikheten mellan könen fanns kvar. (Held 2002) Det kom ändå att dröja ända fram till 1921 innan den allmänna rösträtten infördes, det vill säga att även kvinnor fick rösträtt och kunde väljas in i riksdagen. Trots jämställdhetsarbetet och kvinnorörelsens kamp var det långt ifrån jämställt och kvinnor fortsatte att formellt uteslutas från den offentliga arenan gällande högre utbildning, politik och maktpositioner i arbetslivet. Det ansågs att kvinnor var förutbestämda, genom sitt kön, att arbeta med en viss typ av arbeten eller att inte arbeta alls. De var fortfarande intellektuellt och fysiskt underlägsna mannen. De arbeten som utfördes av kvinnor fick lägre status och deras löner blev lägre än männens. Denna genussegrering på arbetsmarknaden har till viss del bestått. Kvinnor och män arbetar än idag ofta på olika områden eller med olika uppgifter och kvinnor har oftare sämre arbetsvillkor och lägre löner än männen. (Hedenborg & Wikander 2003). De senaste decennierna har dock den formella uteslutningen av kvinnan från den offentliga arenan ersatts av en informell segregation, som är mera dold. Det innebär att genusordningens maktaspekter blir mer eller mindre dolda och dess konsekvenser framstår som självklara och naturliga. (Gannerud 2001).

Yvonne Hirdman, professor i historia vid Stockholms universitet, och en framträdande genusforskare menar att mannen definieras som A och kvinnan B, där kvinnan är mannens motsats och allt hon gör ställs i relation till den manliga normen. Hon refererar dessa tankar tillbaka till 400 talets Grekland, där pytagorerna vid en filosofisk skola, delade upp de manliga egenskaperna i liv, ljus, kraft, ande och renlighet. Kvinnan blir då mannens motsats med egenskaper såsom död, mörker, svaghet, materia och orenhet (Hirdman 2001). Hirdman menar att det finns en tydlig skiljelinje mellan kvinnor och män genom historien och där manligheten är överordnad kvinnligheten som norm. Enligt Hirdman är hela vårt samhälle uppdelat i över och underordnade strukturer där den manliga normativiteten är överordnad

den kvinnliga. Om man som kvinna hela tiden vänjer sig vid att vara underordnad borde följden bli att kvinnor lider av sämre självförtroende än män, eftersom de helt enkelt inte är lika mycket värda i vårt samhälle.

”Vad kvinnor är och kan är helt enkelt resultatet av mänskliga och historiska omständigheter, inte en fråga om naturliga skillnader.” (Held 2002, s.91).

2.2 Genus som social konstruktion

Tidigare betraktade man män och kvinnor olika utifrån våra biologiska skillnader. Man trodde under 1980-talet att mäns aggressivitet och kvinnors fredlighet var något naturligt. Många män lyfte fram könsskillnaderna utifrån ett biologiskt perspektiv men idag ser definitionen annorlunda ut. (Connell 2003). Säkert är dock att genus bestämmer en persons öde och möjligheter (Hedenborg & Wikander 2003).

Enligt Freud grundläggs våra könsidentiteter redan i treårsåldern då flickan förstår att hon saknar en penis. Hon förstår då också att hon är det andra könet, könet som saknar något. Pojken däremot upptäcker sin penis och blir rädd för att han ska förlora den i likhet med vad han tror att hans mamma och hans systrar har gjort. Han säkerställer då sin manliga identitet genom att vända sig bort från mamman och blir självständig och ovillig att dras in i beroenderelationer (Nowak & Thomsson 2003).

Om vi föds till flicka eller pojke, så föds vi till att leva som en feminin eller maskulin människa. Ett barn ser hur vuxna beter sig och får genom bekräftelse tidigt lära sig hur man ska vara som pojke respektive flicka för att passa in i samhället. Vad som däremot är normativt för en pojke eller flicka är ”skapad inom ramarna för mänskliga relationer, avsedd att passa här och nu i det samhälle och i den tid där livet ska levas” (Nowak & Thomsson 2003, s 25) Det är alltså föränderligt över tid vad som just nu anses vara manligt och kvinnligt och något som vi kan påverka i det sociala sammanhanget.

Om man slår upp ordet genus i Bonniers svenska ordbok från 1998 står det följande:

”Kön, med tonvikt på sociala och kulturella skillnader mellan män och kvinnor, snarare än biologiska” (Bonniers svenska ordbok 1998, s 191).

Ordet är nära besläktat med könsroll som enligt Bonniers svenska ordbok från 1998 betyder:

”Våra socialt bestämda föreställningar om hur en man respektive en kvinna ska bete sig i samhället” (Bonniers svenska ordbok 1998, s 316).

Genussystemet kan även kallas för ett könsmaktssystem där samhället är uppbyggt av ett patriarkalt system som ordnar människor efter vilket kön de har. Genom att inte ifrågasätta detta system, är vi ansvariga för att systemet bärs upp av vårt samhälle och att vi därför gör oss skyldiga till att betrakta män som överordnade och kvinnor som underordnade. Genom att gå emot dessa strukturer riskerar vi att hamna utanför samhället och anses som avvikande från det normativa (Nowak & Thomsson 2003).

Nowak & Thomsson menar att könsmaktssystemet fungerar efter två principer, isärhållandet och den manliga normen. Genom att skapa särskilda platser för män och kvinnor håller man isär dessa två grupper och pekar på våra skillnader som det främsta skälet till detta. Man befäster då köns olikheter genom ett isärhållande på samma sätt som man gjorde med svarta och vita förr i tiden. Den andra principen, den manliga normen, innebär att allt som anses vara manligt är mer normalt än det kvinnliga. Kvinnor får genom detta synsätt lära sig att de är

nästan som män, bara lite sämre. Om en kvinna mer och mer liknar en man blir hon betraktad som manhaftig och okvinnlig och blir då avvikande.

De patriarkaliska mönstren i vårt samhälle har ersatts av en hegemonisk maskulinitet som innebär att denna maskulinitet är allmängiltig och förknippas med makt, status och inflytande. Det råder alltså ett hierarkiskt förhållande mellan det manliga och det kvinnliga, där det manliga är överordnat det kvinnliga (Gannerud 2001).

Forskare menar att genus är en social struktur, ett mönster i vår sociala ordning och i de dagliga aktiviteter som styrs av denna ordning och där genusordningen betonar mäns och kvinnors skillnader på samma sätt som man tänker på hanar och honor inom biologin. Eftersom genus inte handlar om biologi, utan istället är en social konstruktion, borde vi istället se till relationerna istället för att stirra oss blinda på skillnaderna mellan könen (Connell 2003). Man menar att genus endast görs i det sociala livet där vi människor fortsätter att upprätthålla de över – och underordnade strukturer som vi har fostrats in i och som vi kommer att föra över till kommande generationer. Det förekommer alltså ett ständigt reproducerande av dessa strukturer i vårt samhälle och det är endast vi själva som kan förändra dem om vi vågar bryta mot vad som anses som normativt i vårt samhälle.

Även Hirdman talar om genus som något som skapas utifrån lagrade föreställningar om vad ”man” och ”kvinna” är. Detta skapande av kön kan man tänka sig ske på tre olika nivåer, i tre olika reproduktionsprocesser; kulturell överlagring, social integration och socialisering. Den kulturella överlagringen handlar om de föreställningar som finns om hur relationen mellan man och kvinna bör vara, t ex det Aristoteliska tänkandet, den sociala integrationen handlar om köns interaktion på institutionernas, artefakternas, arbetsdelningens nivå o s v medan socialiseringen handlar om den direkta inläringen där pojkar och flickor tidigt får lära sig hur pojkar och flickor ska vara. (Furuland & Svedjedal red. 1997).

2.3 Genus i arbetslivet

Gunilla Molloy beskrev läraryrket och dess arbetsuppgifter för en manlig flygresenär under en flygresa utan att avslöja yrkets titel. Han hade gissat på olika yrken såsom chef, ledare m.m. och när hon avslöjade att hon var lärare tittade han på henne och undrade varför hon inte bara sa att hon arbetade med barn. Molloy's slutsats var att eftersom hon var kvinna och lärare bestod hennes arbetsuppgifter främst av att arbeta med barn som den vårdande moder hon var. Att hon på samma gång skulle kunna vara chef och ledare, föreföll orimligt för den manlige flygresenären (Föreläsning Lärarhögskolan 2003-10-01).

Connell (2003) menar att man tydligt kan se inom yrken vilka som är typiska kvinnliga och manliga yrken och att det styrs av våra föreställningar om köns egenskaper. En flygvärdinna är ofta en kvinna, eftersom yrket kännetecknas av att kunna känna sympati för andra människor och få människor att slappna av. Ett vårdande yrke med andra ord. En indrivare däremot är oftast en man, eftersom yrket kräver en viss aggressivitet och framkallande av fruktan. Eftersom lärare på senare tid har betraktats som ett omsorgsyrke, ett typiskt kvinnligt yrke, är det inte konstigt att Molloy's manlige flygresenär reagerade som han gjorde.

Denna föreställning om manliga och kvinnliga yrken och vad som är normativt har Lena Sommestad i en avhandling om mejeriyrkets maskuliniseringsprocess, kunnat se hur ett från början kvinnligt yrke blir ett manligt allteftersom mjölkningen mekaniserades och kunskapen om smör och osttillverkning blev professionaliserad och en formell utbildning till mejeriyrket inrättades. För att göra yrket manligt skulle alltså mer teknik och professionalism ingå för att

förändra yrkets status. När kvinnor däremot går över till mer manligt definierade arbeten finns ingen motsvarande process och inte heller någon förändring av yrket (Sommestad 1992).

Hirdman drar följande slutsats:

”Där män går över till kvinnoområden och gör kvinnosaker, måste dessa områden och saker förändras, men där en kvinna går in på manliga områden och gör karlasaker, måste hon förändras” (Hirdman 2001, s 66).

Skolan är en plats som tidigare varit en utpräglad manlig värld eftersom det var männen som då dominerade yrket. Idag är det kvinnor som dominerar i skolans värld och Molloy menar att ”När kvinnor börjar vinna terräng i ett tidigare mansdominerat yrke, så försvinner män ut mot nya områden” (Molloy 1998, s 146). Skolan som alltså ska vara en fysiskt neutral plats, är nu istället en plats som styrs och domineras av kvinnor. Hon menar att den syn vi har på typiska manliga och kvinnliga yrken samt hur man ska bete sig som kön syns tydligt i skolan, eftersom skolan speglar det samhälle som vi lever i.

”Att kvinnor inte finns där makten finns förstärker bilden av kvinnor som mindre värda och mindre kompetenta än män.” (Wendt Höjer & Åse 2003, s.53).

Inom rättsväsendet kan man se en tydlig manlig normativitet där en kvinna som blivit våldtagen ofta bemöts med ett ifrågasättande av sitt eget beteende som om hon var den som var anklagad. Connell (2003) menar att just våldtäktsproblematiken blir ett reproducerande sätt att upprätthålla mäns makt över kvinnor som en normativitet och där fördomar om den utsatta kvinnan gällande hennes sexualitet, klädsel och levnadssätt dömer henne på förhand eftersom man menar att hon själv inbjudit till själva våldtäkten.

2.4 Traditionella könsmonster i skolan

För inte så länge sedan såg skolan helt annorlunda ut mot vad den gör idag. Det fanns ingen enhetlig skolorganisation förrän en bra bit in på 1900-talet utan de förmögna barn gick i särskilda privatskolor, medan arbetarnas barn gick i folkskolan. Det fanns ingen jämlikhet mellan samhällsklasserna och pojkarnas utbildning såg bättre ut än flickornas, som i princip skulle lära sig att knyppla och sy (Ödman 1998). Undervisning innebar länge en könssegregerad verksamhet. Flickor för sig och pojkar för sig. Kvinnliga lärare för sig och manliga för sig. Flickor och pojkar skulle inte uppfostras lika då de inte var lika och inte skulle bli lika. Kvinnan skulle ägna sig åt det praktiska, det vill säga att ta hand om andra, medan mannen skulle ägna sig åt det teoretiska.

Under årens lopp har synen på könen ändrats och de närmast gångna decennierna har en likhetsideologi, där alla ska behandlas lika, genomsyrat utbildningskulturen. (Tallberg Broman 2002). Trots att denna likhetsideologi sägs ha genomsyrat utbildningen under flera decennier visar forskning ändå på att pojkar fortfarande är de som får och tar mest plats i klassrummet. Eftersom de är de ständiga huvudrollsinnehavarna osynliggörs därmed flickorna. Dessa fortfarande traditionella könsmonster leder till en ojämn maktfördelning i det offentliga och privata livet efter skolan.

I grundskolans läroplan från 1994 står det att man som lärare skall ”Verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen”. Det står också att skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Man skall alltså som lärare

vara noga med att inte behandla flickor och pojkar utifrån traditionella könsmonster och därmed se till att pojkar och flickor får lika stort utrymme i undervisningen.

Molloy (1987) började föra statistik över talutrymmet i en klass som hon arbetade vid och upptäckte att hon gav pojkarna mer talutrymme än flickorna, trots att hon var säker på att det var jämnt fördelat. Hon började därför fördela sina frågor växelvis för att inte diskriminera någon. Pojkarna kände sig genast diskriminerade och upplevde det som om flickorna fick mer talutrymme än dem själva. Det gick så långt att pojkarna utvecklade egna strategier för att återerövra talutrymmet och vägrade acceptera i deras ögon den diskriminering som pågick från lärarens sida. Flickorna bad till slut Molloy att återgå till det sätt som det var från början, eftersom de tyckte att det hade blivit dålig stämning i klassen och pojkarna inte ville tala med dem längre. Molloy jämför diskrimineringen av flickorna med diskrimineringen av svarta och vita, med den enda skillnaden att vid rasdiskriminering hade det varit legitimt att anmäla till FN för kränkning av de mänskliga rättigheterna.

Att pojkar får mer talutrymme än flickorna i klassrummen bekräftar även Einarsson och Hultmans undersökning från 1984. Man kunde där se ett tydligt mönster där pojkarnas bus tog uppmärksamheten från de välanpassade (oftast flickor) och gjorde att de hamnade i händelsernas mitt. Flickorna var oftare hjälpfröknar som höll ordning på pojkarna och hamnade på åskådarplats i det offentliga rummet. Det fanns alltså ett tydligt mönster där flickor svarade på lärarnas frågor genom handuppräckning, medan pojkarna tog ordet utan att räkna upp handen. Lärarna ägnade mer tid åt pojkarna och flickorna avstod från undervisning för att pojkarna skulle bli hjälpta. I en klass med välartade, skolanpassade barn från akademikerhem var dock talutrymmet jämnt fördelat. Einarsson & Hultman (1984) menar att vår könsidentitet grundläggs redan som spädbarn i form av miljö och leder till att det finns en stor könsskillnad i skolvärlden där flickor förbinds med harmonisk välanpassning, medan pojkarna utgör ett hot mot idyllen i form av bråk, svordomar och bus.

Många pedagoger är ofta säkra på att skillnaderna mellan pojkar och flickor förekommer i samhället som stort och blir förvånade när det uppdagas att de själva bidrar till att förstärka pojkars och flickors traditionella könsmonster, menar Kajsa Wahlström (2003), förskolechef från Gävle som under åren 1996-2000 gjorde ett antal observationer tillsammans med sina kollegor för att studera om det förekom någon skillnad mellan pojkar och flickor på deras förskola. Alla pedagoger var säkra på att skillnaderna endast förekom i samhället som stort och blev förfärade när det uppdagades att de själva bidrog till att pojkars och flickors traditionella könsroller förstärktes. Flickorna agerade ofta hjälpfröknar vid matbordet åt de stökiga pojkarna och fick se till att måltiden blev lugn, något som uppmuntrades av pedagogerna. Flickornas samtal med pedagogerna blev oftast avbrutna av pojkarna som fick uppmärksamhet av pedagogerna i form av förmaningar. Wahlström menar vidare att vi måste se barnens agerande som ett svar på pedagogens bemötande och att det endast är vi själva som kan förändra jämställdheten om vi vågar se vårt omedvetna beteendemönster.

Förskolan har brist på manlig personal, menar Nilsson (Utbildningsdepartementet 1993) och hävdar att pojkar därför tvingas dra en skarp gräns gentemot den kvinnliga personalen. Hon menar att genom att bejaka pojkars lekar och låta dem prova olika manliga identiteter, ger vi också flickor större tillträde till dessa. Hon menar att det går en tydlig skiljelinje i skolan mellan förskolan upp till årskurs sex där flickorna fostras in i en roll som snäll, hjälpsam och där de lär sig att lyssna på pojkarna. Det blir sedan en konflikt då de på högstadiet ska lära sig att diskutera, vara kreativa och att ha ett självständigt förhållande till skolarbetet. Eftersom flickorna inte fått öva på dessa kvaliteter tidigare på de lägre stadierna, blir det svårt att plötsligt ta mer plats i det offentliga rummet. Forskning har visat att flickorna värderas högre av lärarna under större delen av grundskoletiden, men när de passerat de lägre årskurserna redovisar de ett dåligt självförtroende och bedömer sina skolprestationer lägre än vad som är

deras egentliga värde.(Tallberg & Broman 2002). Det blir alltså ännu svårare för en flicka i tonåren att ta plats i det offentliga rummet än en yngre flicka i de lägre årskurserna eftersom självförtroendet saknas.

Även Forsbergs avhandling från 2002 visar på att pojkar får mer utrymme i klassrummet på flickornas bekostnad och att man kan se större skillnader på de högre stadierna än de lägre. Detta menar Forsberg är resultatet av en hierarki som pedagogerna bidrar till att de upprätthålls genom att bekräfta de båda könen position inför varandra och på så sätt lära eleverna vilket beteende som är normativt för respektive kön.

Flickor omnämns ofta av flickor i skolan som lugnare, arbetsvilligare, håller igen, väntar oftare, är omtänksammare men också smartare i det tysta. Ann-Katrin Jakobssons studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program från 2000 visar även den att flickor tar skolarbetet på större allvar och underordnar sig skolans regler och mål på ett annat sätt till skillnad från pojkarna. Hon menar att flickorna hanterar skolarbetet som det efterfrågas och förväntas av dem och att de är medvetna om att det är viktigt för deras framtid.(Tallberg & Broman 2002).

Genom sitt sätt att agera blir pojkarna synliga i klassrummet, skriver Öhrn i tidskriften *Visst är vi olika* (Utbildningsdepartementet 1993) och talar om könsmonster och pojkars framträdande roll i klassrummet. De gör anspråk på uppmärksamheten och får den i form av framförallt kritik mot sitt uppförande, men även genom sitt sätt att göra sig hörd och utmärka sig inför en stor grupp. Flickor däremot dominerar i det undanskymda genom att etablera personlig kontakt med lärare och klasskamrater. Flickor och pojkar har alltså olika arenor i skolans värld som de dominerar, där pojkar dominerar mer i det offentliga rummet till skillnad från flickor som dominerar i det tysta rummet. Öhrn menar att man inte ska se på flickor i det offentliga rummet som passiva offer bara för att de inte agerar som pojkarna, eftersom det manliga beteendet inte behöver vara normativt i klassrummet.

2.5 Pedagogers syn på genus

Skolan uppfattas idag ofta som en könsneutral institution, speciellt av lärare själva. Att se skolan som en plats som hjälper till att skapa och upprätthålla könsmonster ger ett visst motstånd från lärarkåren. Många lärare och pedagoger säger sig inte göra någon skillnad på flickor och pojkar utan menar att de behandlas lika. Istället är det individen som är det viktiga. Forskningsresultat visar dock något helt annat. Pedagoger säger sig inte medvetet vilja göra någon skillnad mellan könen men styrs omedvetet av vad som uppfattas som kvinnligt respektive manligt, det vill säga de föreställningar de har om de olika könen. (Tallberg Broman 2002). Även Karlsson (2003) har uppmärksammat att pedagoger inte gärna talar om elever ur ett genusperspektiv utan istället lägger betoningen på individen och dess behov. Karlsson säger sig se en brist i det tänkandet eftersom pedagogerna ser andra perspektiv som mer angelägna och relevanta. Han menar att det kan påverka eller hindra utvecklingen av jämställdhetsarbetet i skolan, som han för övrigt inte anser har kommit särskilt långt. (Karlsson 2003). Gannerud (2001) nämner också betydelsen av att uppfatta skolan som en könsneutral institution då denna uppfattning kan ha betydelse för den enskilda lärarens möjligheter att uppmärksamma och reflektera över den genusregim som råder i skolan.

Idag säger sig många pedagoger arbeta aktivt med jämställdhet i sitt pedagogiska arbete för att ge barnen och ungdomarna en trygg identitet. Som pedagog finns det möjligheter att bryta ned oreflekterade eller hindrande traditionella könsmonster. (JämO 2000).

Till stor del utvecklas barnet i samspel med andra människor och eftersom skolan redan i tidig ålder upptar en stor del av barnets vardag är det viktigt att pedagoger har kunskaper i bland annat hur ens eget förhållningssätt påverkar andra människors självuppfattning. Pedagoger har en stor utmaning i att försöka bryta de för givet tagna könsmoder som värderar egenskaper hos män och kvinnor på ett ojämnt sätt. Som pedagog finns det idag stora möjligheter att inverka och påverka barns och ungas identiteter i det dagliga pedagogiska arbetet.

För att kunna bedriva ett framgångsrikt jämställdhetsarbete i skolan behövs mycket mer kunskaper om genus och maktstrukturer. (Svaleryd 2002). Detta är något Tallberg Broman också talar om, det vill säga att både forskare och lärare måste utveckla bättre kunskap och större medvetenhet om pojkars och flickors olika villkor och förutsättningar för att få en bättre handlingsberedskap. Hon menar att det är en stor brist i lärarutbildningen när det gäller genusfrågor på grund av att de pedagoger som ges utbildning är endast de som har ett engagemang i jämställdhetsfrågor. (Tallberg Broman 2002).

I dagens samhälle finns ett stort problem när man talar om jämställdhet och kön. Många diskuterar manlighet och kvinnlighet på ett sådant sätt att dessa två biologiska kön är varandras motpoler. Många menar att vi föds med olika egenskaper. Män är t ex starka, tysta och rationella medan kvinnor är pratiga, svaga och intuitiva. Svaleryd (2002) menar att om man ser jämställdheten ur denna synvinkel handlar det egentligen bara om att vi måste lära oss att acceptera, förstå och värna om olikheterna. Hon är därför tveksam till pedagoger som anser sig vara genusmedvetna om de enbart arbetar med s.k. tjej och killgrupper i skolan och inte ser den övergripande strukturen. Svaleryd anser att detta tänkande kring kön måste ifrågasättas då hon menar att resultatet av de likheter och skillnader vi tror oss finna mellan könen endast är våra egna skapade förväntningar och föreställningar. Vidare har hon stött på pedagoger som anser att deras arbete med individuell planering för varje barn är tillräckligt, att könet då inte är relevant. Så länge man ser det på det här viset kommer de dolda föreställningarna som finns kring de båda könen att omedvetet fortsätta att präglade den pedagogiska verksamheten. (Svaleryd 2002).

3. Metod

3.1 Val av undersökningsmetod

Eftersom vi ville undersöka skillnader mellan sex grundskoleklasser vad gäller kön och talutrymme, samt sex pedagogers tankar kring talutrymme och deras sätt att arbeta med frågan, valde vi att göra en empirisk undersökning. Vi valde intervjuer framför enkäter då vi anser att intervjuer är mer engagerande och mötet i en intervjusituation gör att man kan nå informanternas värderingar och tankar på ett djupare plan. Vi tror att enkäter kan upplevas som oengagerade och ge ytliga svar. Vi ville börja undersökningen med observationer i pedagogernas klassrum för att få ett verklighetsknutet underlag inför intervjuerna och se om deras tankar stämde överens med deras handlande i den konkreta undervisningssituation som vi observerade.

Som metod för vår undersökning har vi valt att använda oss av öppna observationer (Holme & Solvang 1996) samt utfört kvalitativa intervjuer (Kvale 1997) för att på bästa sätt ta reda på pedagogernas tankar kring ämnet talutrymme och genus. Kvale menar att kvalitativa intervjuer har som syfte att erhålla kvalitativa beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka deras mening. Han menar att ett kvalitativt intervjusamtal är en kunskap som byggs upp utifrån ett möte mellan två personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse. Intervjuerna är halvstrukturerade, vilket enligt Kvale innebär att;

”Den kan ses som varken ett öppet samtal eller ett strängt strukturerat frågeformulär. Den har fokus på intervjupersonens upplevelse av ett ämne och genomförs enligt en intervjuguide som koncentrerar sig till vissa teman och kan omfatta förslag till frågor.” (Kvale 1997, s.32)

Vi diskuterade innan undersökningen om vi skulle använda oss av öppen eller dold observation som metod. Efter att vi vägt för – och nackdelar mot varandra valde vi att använda oss av en öppen observationsform av etiska skäl. (Holme & Solvang 1996). I detta fall var pedagogerna helt införstådda med vad vi skulle observera men vår roll som observatör var inte aktiv i den bemärkelse som Holme talar om i sin bok *Forskningsmetodik*. Han menar att man i en öppen observation har en stor frihet i att aktivt ställa frågor, gå omkring fritt och titta på hur saker och ting fungerar i gruppen samt vara med på olika aktiviteter eftersom man i en öppen observation har tillkännagett sig och sitt syfte (i motsats till den dolda observationsformen). Vi ville att effekten av vårt deltagande skulle bli så liten som möjligt. Vi använde oss av öppen observation enbart i det syftet att pedagogerna skulle vara informerade om vad som skulle observeras men vi valde att ha en icke-deltagande roll i klassrummet för att inte riskera att påverka resultatet eller störa pedagogerna samt för att få ett så autentiskt informationsmaterial som möjligt.

För att slippa problem av teknisk natur spelade vi inte in intervjuerna utan skrev ner dem för hand samtidigt som de pågick. Kvale (1997) hävdar att Freud använde sig av samma metod när han utvecklade den psykoanalytiska teorin under terapisaftalen. Vi anser att vi ökade validiteten eftersom vi utförde intervjuerna tillsammans. Vi valde att en av oss skulle genomföra samtliga intervjuer för att pedagogerna skulle få samma utgångspunkt. Den som intervjuade antecknade i mån av tid medan den andre enbart fanns med i rummet för att ta upp anteckningar. Vi ställde samma standardiserade frågor till samtliga pedagoger, men omformulerade dem om någon av dem inte förstod frågan. Frågorna bestod av både strukturerade och ostrukturerade frågor. Kvale menar att man ska vara försiktig med att

använda ordet ”varför” i en intervjusituation för att inte låta intervjun bli alltför intellektualiserad, något som enligt Kvale kan få intervjupersonen att frammana minnen av ett muntligt läxförhör. Vi har dock valt att ta med några ”varför-frågor”, eftersom vi varit ute efter att få intervjupersonerna att tänka till kring sina svar och ge ett så uttömmande svar som möjligt.

3.2 Urval

Vi kontaktade först en pedagog som vi träffat flera gånger på Björnängsskolan. Hon var mycket positiv till att få delta i vår undersökning och genom henne fick vi kontakt med två andra pedagoger som vi inte träffat tidigare. På Hundängsskolan kontaktade vi en av våra handledare som hjälpte oss att förmedla kontakten med ytterligare två pedagoger, båda för oss okända. Vi valde att använda oss av både kvinnliga och manliga pedagoger i undersökningen för att se om deras svar kunde kopplas till genusaspekten. Vi informerade samtliga pedagoger vad vår undersökning skulle handla om och vad vi skulle observera i deras klassrum.

Samtliga av de utvalda pedagogerna har arbetat minst tre år som lärare och alla har en grundskollärautbildning i grunden. Fem av pedagogerna är i 30-40 årsåldern, en av pedagogerna är i 50-55 årsåldern och samtliga har svenska som modersmål.

3.3 Genomförande

Vi började vår undersökning med att observera hur talutrymmet fördelades mellan pojkar och flickor i de olika klassrumssituationerna. Vi observerade hur talutrymmet fördelades mellan pedagog och elev under en begränsad tid av 20 minuter per klass och markerade under tiden turordningen för pojke respektive flicka i ett observationsschema. (Se bilaga 2). Som talutrymme har vi räknat ett yttrande från en elev som bemöts av pedagogen alternativt ett yttrande från pedagogen som bemöts av eleven. Vi har med andra ord markerat deras samtalsinteraktion. Vi var även nyfikna på vilken typ av talutrymme eleverna får och om det kan skilja sig åt mellan könen. Vi skrev därför kommentarer till elevernas talutrymme utifrån vad vi såg.

Vi bestämde att vi båda två skulle utföra observationerna i samtliga klasser, dels för att vi ville vara säkra på att inte missa något och dels för att öka validiteten. Den ena markerade antalet yttrandetillfällen medan den andra noterade vilken typ av talutrymme eleverna fick.

Intervjuerna skedde i anslutning till lektionerna, antingen direkt efter lektionen eller under samma dag som observationen ägt rum. Vi ansåg att det var av betydelse att intervjuerna skedde så snart som möjligt eftersom både pedagogerna och vi själva då hade lektionen som vi observerat färskt i minnet. Vi intervjuade varje pedagog enskilt och platsen för vår intervju var antingen i klassrummet eller i lärarrummet på skolan. Vid intervjuerna använde vi oss av redan färdigformulerade frågor som såg lika ut för samtliga pedagoger men som kunde omformuleras om någon inte förstod frågan. Vi har valt att endast redovisa de intervjusvar som vi anser är relevanta för vår sammanfattning av intervjuerna och där svaret är tillräckligt uttömmande. Exempel på ett icke uttömmande svar kan vara ”ja” eller ”nej” eller ”jag vet inte”. I analysdelen ser vi observationerna och intervjuerna som en gemensam pol. Vi har därför inte koncentrerat oss på relationen mellan observationerna och intervjuerna och heller inte på jämförelsen mellan de båda skolorna som ligger till grund för vår empiri.

3.4 Validitet

Eftersom informanterna i förväg visste att vi skulle observera talutrymmet i deras klassrum ur ett genusperspektiv samt intervjua dem om ämnet, hade de möjlighet att förbereda sig i god tid innan vi kom ut till de båda skolorna. Detta skulle kunna påverka resultatet då pedagogen plötsligt blir väldigt genusmedveten och tänker på sitt beteende i klassrummet och sedan formulerar svar som pedagogen haft tid att reflektera över en tid. Platsen för vår intervju skulle också kunna påverka pedagogens sinnesstämning då flera av intervjuerna genomfördes i lärarrummet där vi kunde bli avbrutna av andra kollegor eller av ljud som störde. Några av pedagogerna hade också ont om tid, vilket skulle kunna påverka resultatet då pedagogen kanske svarade kort och snabbt, eftersom pedagogen ville bli klar snabbt med intervjun. För att få en större validitet skulle man behöva göra flera observationer med samma lärare och eventuellt intervjua läraren vid flera olika tillfällen. Då skulle man lättare kunna se ett mönster hos samma lärare, eftersom det är svårt att dra några slutsatser efter ett observationstillfälle och en intervju. Läraren kan ju ha en dålig dag eller klassen kan ha påverkats av något som i sin tur kan påverka observationsresultatet. Validiteten kan även tänkas vara beroende av intervjuarens erfarenhet av och skicklighet i att genomföra intervjuer och observationer.

3.5 Reliabilitet

Vår undersökning grundar sig på intervjuer och observationer med pedagoger som mer eller mindre valts ut slumpmässigt, men samtidigt gjort ett aktivt val och accepterat att bli intervjuade om sin undervisning, något som skulle kunna ha betydelse för resultatet.

Eftersom informanterna blev informerade om vår undersökning och dess syfte skulle det kunna ha påverkat urvalet, dvs. de som hade en öppen inställning till genus och sin roll som pedagog kan ha varit mer benägna att delta än andra pedagoger som har svårt att reflektera över sin egen roll som pedagog och de situationer som kan uppstå i mötet med elever.

Möjligheten att i en kvalitativ intervju kunna ställa följdfrågor ökar tillförlitligheten, men dock tror vi att vår egen förförståelse om ämnet och skolsituationen i sig gjorde att vi tolkade några av intervjuarens svar istället för att ställa viktiga följdfrågor. Kvale (1997) problematiserar frågan "Hur kan forskaren undvika att identifiera sig för mycket med sina intervjupersoner och därmed förlora sitt kritiska perspektiv på kunskapen som erhålls" (s 113). Bekräftelser som skratt, leenden eller bekräftande följdfrågor skulle kunna påverka informanterna, vilket kan ha minskat reliabiliteten. Även ledande frågor kan diskuteras utifrån tillförlitlighet men Kvale menar att ledande frågor inte alltid behöver minska intervjuarens reliabilitet utan istället förstärka den. Han menar att det i den kvalitativa intervjun kan vara lämpligt att ställa ledande frågor för att pröva tillförlitligheten i de svar som informanten givit samt för att bekräfta intervjuarens tolkningar.

3.6 Etiska aspekter

Enligt Närvänen (1999) är det viktigt att man tar hänsyn till etiska frågor när man gör en studie och att man som intervjuare ser till att både intervjupersonen och eventuellt arbetsplatsen behandlas konfidentiellt. Vi har därför endast kort beskrivit skolorna som våra studier grundar sig på utan att nämna var i Stockholm de ligger, och skolorna har fått

fingerade namn för att man som läsare ska kunna skilja dem åt. Informanterna har fått namnen pedagog 1 – 6 och har endast beskrivits kortfattat för att försvåra en eventuell identifikation.

4. Resultat

4.1 Klassrumsobservationer klass A-C

Björnängsskolan, som är en F-9 skola, ligger i vad vi uppfattar som ett tryggt villaområde söder om Stockholm och de flesta av eleverna har, enligt lärarnas uppfattning, engagerade föräldrar med akademikerbakgrund. Alla elever har svenska som modersmål och stämningen på skolan upplevs som god av lärare och elever. Samtliga observationer och intervjuer har gjorts på den del av skolan som tidigare kallades högstadiet, men som numera kallas grundskolans senare del. De flesta av eleverna bor i närheten av skolan och många har föräldrar och syskon som gått på Björnängsskolan.

Klass A observerades under en förmiddag. I klassen finns 13 pojkar och 15 flickor. Alla elever går i årskurs åtta och bor i närheten av skolan. Lektionen är en svensklektion och eleverna ska diskutera en bok som de både läser i skolan och hemma. För att få eleverna koncentrerade läser pedagogerna högt ur samma bok och ber dem sedan diskutera boken i smågrupper. De ska diskutera vissa litterära begrepp i boken och sedan avslutas lektionen med en helklassdiskussion utifrån vad de olika grupperna har kommit fram till.

Under den avslutande diskussionen yttrar sig pojkarna 40 gånger och flickorna 32. Diskussionen börjar lite trevande med de litterära begreppen för att sedan mynna ut i en diskussion om könsroller. Många av eleverna är väldigt aktiva och särskilt några tjejer är väldigt engagerade i frågan. Vi lägger märke till att det ofta är samma personer som räcker upp handen alternativt skriker ut sina åsikter. Pedagogerna låter de som räcker upp handen få svara och säger till dem som skriker att de måste räkka upp handen. Några pojkar får tillsägelser att ta av sig kepsen, sluta leka med ljus eller att sluta prata och börja arbeta under lektionens gång. Flickorna får tillsägelser att sluta prata och viska med varandra. Flickorna är duktigare på att räkka upp handen och vara tyst samtidigt, medan pojkarna ofta låter samtidigt som de räcker upp handen. Enda gången som flickorna yttrar sig mer än pojkarna är när pedagogerna vill ha svar på om någon är borta dvs. vid uppropet. Då kan vi tydligt se hur flickorna håller reda på var deras klasskompisar är och inte är rädda för att ta talutrymme.

Klass B observerades under samma förmiddag som klass A. I klassen finns åtta pojkar och fyra flickor. Klassen är en specialklass där elever som har svårigheter i främst kärnämnen är placerade. Några elever är även placerade på grund av svårigheter att fungera i en stor klass eller har andra problem med sin skolgång. Elevernas ålder varierar mellan tretton till sjutton år. Två stycken i klassen är tretton år, tre är fjorton, en är sjutton år och har gått om klassen och resterande är femton år.

Den lektion som vi observerade är en lektion i SO med tre lärare närvarande. Den som dock fördelar talutrymmet och har planerat lektionen är den lärare som vi sedan ska intervjua. Eleverna har fått i uppgift att förbereda en slags dialogredovisning om Norden och dess olika länder som de sedan ska redovisa inför helklass. Pedagogerna varvar redovisningarna med helklassamtal om Norden.

Under lektionen yttrar sig pojkarna 15 gånger och flickorna 19. Precis som i klass 2 är det ofta samma personer som yttrar sig flera gånger under lektionen. Eftersom klassen är relativt liten har läraren inget krav på att eleverna måste räkka upp handen, utan lämnar initiativet till talutrymmet helt till eleverna. Det som är intressant att se är att trots att flickorna är så pass få i klassen, låter de mer än pojkarna och är inte rädda för att ta utrymme i gruppen. Vad gäller tillsägelser har inte pedagogerna samma krav på eleverna att de ska ta av sig kepsen som

pedagogen i klass A och talutrymmet kommer därför att handla mest om svar på lärarens frågor.

Klass C observerades samma dag som klass A och B och lektionen pågick precis innan lunchavbrottet. I klassen finns 13 pojkar och 15 flickor och klassen är en årskurs åtta. Lektionen är en helklassdiskussion inom ämnet SO som sedan mynnar ut i självständigt arbete med läroböcker. Pedagogen står framme vid katedern och fördelar talutrymmet medan han skriver på tavlan.

Pojkarna yttrar sig 44 gånger mot flickornas 12 gånger och precis som i klass A får pojkarna oftast talutrymme i form av tillsägelser eller om de har räckt upp handen och låtit samtidigt. På så vis uppmärksammar pedagogen ett ljud och vänder sig dit innan han fördelar ordet till pojkarna. Flickorna däremot räcker tyst upp handen och får visserligen förmaningar precis som pojkarna, men enbart i de fall de sitter i klunga och viskar. Eftersom pedagogen samtidigt som han skriver på tavlan ska vara uppmärksam på att fördela talutrymmet noterar vi att han inte alltid ser vad som händer i klassrummet och därför oftast låter talutrymmet gå till de elever som låter mest.

4.2 Intervju med pedagog 1-3 (Intervjufrågor, se bilaga 1)

4.2.1 Sammanfattning intervju med pedagog 1

Pedagog 1 är 40 år och har arbetat fyra år som lärare. I botten har hon en lärarexamen med ämneskombinationen SO/svenska, men det är svenska hon undervisar i på den här skolan. Platsen för vår intervju är lärarrummet och vi har gott om tid för samtal. Hon är kvinna och väldigt genusmedveten både i sitt yrke och i sitt privata liv. När vi intervjuar henne märks det att hon brinner mycket för genusfrågor och att hon är van att reflektera över sitt eget beteende som pedagog. Hon säger:

”Jag har själv introducerat ett temaarbete om genus och det blev jättediskussioner i arbetslaget när jag introducerade detta. Jag är väl den på skolan som brinner mest för genusfrågor. Jag har även själv funderat mycket över dessa frågor. Mitt mål är att göra eleverna uppmärksamma på de strukturer som finns i samhället och jag vill ha en levande diskussion om detta” (Svar på intervjufråga 2).

Hon är dock noga med att påpeka att det är individen som räknas i hennes klassrum, hon försöker undvika att dela in eleverna i pojkar och flickor. Hon betonar också problemet med starka och svaga elever i klassen och menar att det är ett lika stort problem som tysta flickor och högljudda pojkar. Hon har försökt skapa ett tryggt klimat i sitt klassrum där alla åsikter är välkomna och hon tycker att det märks stor skillnad från årskurs sju då hon började undervisa klassen.

Pedagog 1 berättar att hon särskilt har uppmärksammat de tysta flickorna i klassen och låter dem diskutera i mindre grupper för att de ska få lika stort talutrymme som de övriga i klassen. Hon försöker hela tiden ha genustänkandet i bakhuvudet när hon arbetar som pedagog för hon vill göra eleverna uppmärksamma på de över- och underordnade strukturer som finns i vårt samhälle, och de könsroller som är konstruerade utifrån dem. Om klassen läser litteraturhistoria är hon noga med att göra eleverna uppmärksamma på varför det finns så många manliga författare inom litteraturhistorien. När någon i klassen har klippt sig försöker hon berömma alla oavsett kön. När klassen läser boken *Ondskan* försöker hon få eleverna att reflektera kring hur boken hade sett ut om huvudpersonen hade varit en tjej i stället för en

kille. På frågan om hon har några strategier för att ge pojkar och flickor lika mycket uppmärksamhet svarar hon:

”Ibland försöker jag fördela ordet varannan tjej och kille. Ibland efter vem som räcker upp handen. Då kan killar bli sura. De upplever det som om tjejer då får mer utrymme än de faktiskt får. Om någon har klippt sig försöker jag berömma det men är noga med att fråga killarna: är det okej om jag känner lite? Jag vet dock inte om jag lyckas” (Svar på intervjufråga 11).

Hon kan dock hålla med om att det finns könsskillnader i klassen vad gäller elevernas strategier för att få utrymme och menar att pojkarna tar generellt mer plats i det offentliga rummet, medan flickorna dominerar i det privata rummet exempelvis vid katedern efter lektionen. Pojkarna får oftare fler tillsägelser än flickorna, eftersom hon menar att de ibland kan ha utvecklat en smitstrategi för att dölja brister i ämnet. Flickorna kan ofta ha press på sig att vara flitiga och duktiga, något som hon menar kan leda till större stress hos dessa. Som pedagog är hon medveten om dessa skillnader och vill arbeta för att förbättra situationen för respektive kön.

När vi frågar henne om hon tror att talutrymmet i klassrummet är könsavgörande eller om det finns andra orsaker svarar hon:

”Jag upplever en konflikt mellan pedagogen och människan. Som människa är man ibland omedveten om strukturerna men pedagogen försöker lägga ett genusperspektiv på mycket. Man måste vara medveten om strukturerna och försöka förändra det man kan. Jag gillar inte uppdelningen pojkar och flickor, jag är mer för individen. Tysta killar respektive framåt tjejer finns ju också” (Svar på intervjufråga 16).

4.2.2 Sammanfattning intervju med pedagog 2

Pedagog 2 är 38 år och har arbetat nio år som pedagog. Han undervisar i SO och idrott och har den ämneskombinationen i sin lärarexamen. Han är man och har en lugn framtoning. Platsen för vår intervju är lärarrummet och vi får vänta en stund på honom, eftersom det har dykt upp ett akut mobbingfall som han måste ta tag i. När han kommer är han lätt andfådd och lite stressad.

Precis som Pedagog 1 anser han att det handlar mer om individer än kön och att det kan variera mycket mellan olika klasser. Han har försökt skapa ett tryggt gruppklimat i sin klass och menar att det är en avgörande faktor till varför hans flickor dominerar talutrymmet i klassen. Inom idrotten anser han att det är mer relevant att prata om genusaspekten, eftersom flickor och pojkar är olika rent fysiologiskt och därför behöver differentieras. Han menar dock att många flickor inte vill det och att man då måste lyssna på eleven.

Pedagog 2 säger att han har en mjukare röst mot flickorna och att han försöker underlätta för flickorna inom idrotten genom att exempelvis ha snällare regler, könsskisser samt ge flickorna mer beröm. Han tror precis som pedagog 1 att pojkar tar mer utrymme i det offentliga rummet på grund av sin stökighet och att pojkar och flickor har olika strategier för att få uppmärksamhet. Han upplever det som om flickorna oftare ber om hjälp när det gäller skolarbetet och får uppmärksamhet på så sätt, medan pojkarnas utspel kanske är mer av en socialiseringsprocess, ett sätt att delta i det sociala samspelet. Han ställer sig dock frågan om pojkarna i själva verket kanske behöver lika mycket pedagogisk hjälp som flickorna men inte vågar och utvecklar smitstrategier istället, precis som pedagog 1 funderade över.

Pedagog 2 återkommer ofta till att det ser så olika ut i olika klasser att det är svårt att generalisera. Han betonar istället individen framför kön och säger: *”Ja, men jag tror att det handlar mer om svaga och starka elever än genus. Ibland är det bra med starka elever i en klass för att inte sänka nivån för mycket”* (Svar på intervjufråga 3).

Han menar att det är många faktorer som påverkar en elev och dess talutrymme. Han säger: *”Det handlar mer om olika klasser och olika individer, starka och svaga elever helt enkelt”* (Svar på intervjufråga 16). Han kan dock tänka sig att helst undervisa flickor inom idrotten eftersom han menar att de generellt är lugnare än pojkarna.

4.2.3 Sammanfattning intervju med pedagog 3

Pedagog 3 är 52 år och har arbetat 20 år som lärare. Han är endast utbildad inom ämnet SO, men har även arbetat som obehörig idrottslärare när han var yngre. Han har en lugn framtoning och försöker tänka länge innan han svarar på våra frågor. Platsen för vår intervju är lärarrummet på skolan. Vi har begränsad tid till vårt förfogande då han ska resa bort efter arbetsdagen.

Pedagog 3 ser talutrymmet som något viktigt eftersom han vill att alla elever ska komma till tals i hans klassrum. Han blir mycket förvånad över vårt observationsresultat eftersom han brukar se till att fördela talutrymmet efter varannan pojke och flicka. Varför han inte fördelade utrymmet så just idag har han inget bra svar på. Han tycker att det är stor skillnad på pojkar och flickor eftersom flickor generellt är mognare och lugnare och pojkar på högstadiet är mer omogna och har inte lekt av sig. Han säger: *”Tjejer är lugnare generellt. Det varierar mycket i olika klasser men tjejer är mognare i den här åldern och de kommunicerar på ett mognare sätt”* (Svar på intervjufråga 4). Pojkar kräver mer än flickor som han menar inte tar lika mycket uppmärksamhet. Precis som pedagog 2 föredrar han att undervisa flickor, eftersom de är mognare och man kan ha en bättre diskussion med dem än med pojkar.

För att få ett mer jämlikt klassrum tycker han att man kan förändra placeringen och styra gruppindelningen när eleverna ska arbeta självständigt. Han brukar också medvetet ge vissa uppgifter som han vet att flickorna behärskar bättre än pojkarna och tvärtom så att respektive kön ska kunna glänsa lika ofta. Precis som pedagog 1 har han uppmärksammat att flickorna ofta stannar kvar efter lektionen och behöver hjälp med olika saker, medan pojkarna kräver mer talutrymme i form av tillsägelser under lektionstid. Han tror dock inte att talutrymmet är könsavgörande, utan tror istället att *”Det som påverkar är nog omognad och mentalt/röstmässigt starka och svaga individer i en klass”* (Svar på intervjufråga 16).

4.3 Klassrumsobservationer klass D-F

Hundängsskolan som är en F-6 skola, ligger i ett vad vi uppfattar som relativt lugnt område söder om Stockholm. De flesta elever kommer från arbetarfamiljer där många av föräldrarna, enligt lärarnas uppfattning, inte är engagerade i barnens skolgång. Ca 70 % av skolans elever har inte svenska som modersmål och stämningen på skolan är ofta ganska stökig enligt flertalet av lärarna. Detta är dock något som lärarna och eleverna tillsammans försöker förbättra genom att arbeta en del med bland annat konflikthantering samt att skapa en lugnare och tryggare miljö på skolan. Observationerna har ägt rum i årskurserna 2, 3 och 4.

Klass D observerades under en förmiddag. I klassen finns 13 pojkar och 11 flickor. Observationen utfördes under en allmän genomgång, där läraren tog upp praktiska saker med eleverna, som sedan övergick i en matematikgenomgång.

Under tiden för observationen yttrar sig pojkarna 78 gånger och flickorna 41 gånger.

Under den allmänna genomgången handlade talutrymmet övervägande om att svara på frågor som pedagogen ställde. Många av pojkarna svarade rakt ut utan att räcka upp handen vilket ledde till många tillsägelser från pedagogen om att de ska vara tysta och räcka upp handen. Pedagogen lät de som räckte upp handen svara på frågorna och vi la märke till att pedagogen vände sig mest till flickorna när det handlade om vad de hade för uppgifter. Det märktes tydligt att flickorna hade mer koll på det praktiska än pojkarna. Flickorna var duktiga på att räcka upp handen och vara tysta och invänta deras tur medan många av pojkarna glömde att räcka upp handen och pratade istället rakt ut. Flickorna fick två tillsägelser om att vara tysta varav den ena var ganska arg.

Generellt bemöttes flickorna något mjukare av pedagogen än pojkarna. Under matematikgenomgången uppstod det stor förvirring bland ett antal av pojkarna som rörde sig runt i klassrummet. Dessa fick tillsägelse att gå tillbaka till sina platser och lyssna. Under denna genomgång märktes det att pedagogen försökte låta flickorna och pojkarna svara varannan gång även fast pojkarna även här svarade utan att räcka upp handen. Flickorna satt tysta på sina platser medan pojkarna pratade mer med varandra och rörde sig runt i klassrummet.

Klass E observerades under samma förmiddag som klass D. I klassen finns 11 pojkar och 9 flickor. Observationen utfördes under en matematikgenomgång där läraren började med att läsa en matematiksaga. Läraren avbröt läsningen när det förekom svåra ord och frågade eleverna om de visste vad orden betyder.

Under tiden för observationen yttrar sig pojkarna 62 gånger och flickorna 14 gånger.

I denna klass märkte vi att det ofta var samma personer som pratade och det var nästan uteslutande pojkar. Flickorna i klassen var väldigt tysta och räckte alltid upp handen vid frågor. Flickorna fick sällan ordet eftersom pojkarna pratade rakt ut, och fick inga tillsägelser om det från pedagogen. Pojkarna fick några enstaka tillsägelser om att sitta på sina platser, ta av sig mössan eller sluta bråka med kompisen de satt bredvid. Vid uppläsningen av sagan sprang flera pojkar runt i klassrummet medan flickorna satt tysta vid sina platser.

Klass F observerades samma dag som klass D och E men under eftermiddagen. I klassen finns 10 pojkar och 10 flickor. Observationen utfördes under en svenskgenomgång som handlade om sammansatta ord. I denna klass har de pojkbord och flickbord där pojkborden är placerade längst fram i klassrummet.

Under tiden för observationen yttrar sig pojkarna 42 gånger och flickorna 27 gånger.

Ett av flickborden blir under genomgången väldigt fnittrigt och tillsägelsen kommer efter en ganska lång stund. Några av pojkarna låter mycket men ignoreras av pedagogen i 9 fall av 10. I de fall tillsägelser förekom mot pojkarna var dessa ganska hårda. Pedagogen lät mer bestämd mot pojkarna än mot flickorna som behandlas lite mildare. Talutrymmet handlade till övervägande delen om att svara på frågor och här märktes det tydligt att varannan fråga gick till pojkarna och varannan till flickorna. I denna klass var både pojkarna och flickorna väldigt duktiga på att räcka upp handen och vänta på sin tur att svara. De allra flesta satt också på sina platser under genomgången. Pedagogen gav mycket beröm och uppmuntran jämnt fördelat till pojkarna och flickorna.

4.4 Intervju med pedagog 4-6 (Intervjufrågor, se bilaga 1)

4.4.1 Sammanfattning intervju med pedagog 4

Pedagog 4, som är kvinna har arbetat 3 år som lärare. Hon har en lärarexamen mot de yngre åldrarna. Platsen för vår intervju är klassrummet och vi har ca 20-25 minuter till vårt förfogande.

Hon försöker att arbeta genusmedvetet men påpekar vid flera olika tillfällen att hon i många fall ser till individen i första hand. Eftersom hon är relativt ny som lärare är det många andra saker som hon anser går före genustänkandet men hon säger sig vara medveten om att det är en viktig fråga. När vi frågar henne om hon har olika krav på flickor och pojkar svarar hon:

”Jag har olika krav på alla barnen beroende på deras förmåga. Duktiga barn har jag självklart högre krav på. Man måste tänka på att alla ligger på olika nivåer beroende på individen. Här handlar det inte om könet utan andra saker som är viktigare, som går före genus.” (Svar på intervjufråga 12)

Pedagog 4 arbetar mycket med klassrumsklimatet så att både hon och eleverna ska trivas och känna sig trygga. I hennes klass är det eleverna själva som har kommit fram till olika klassrumsregler som handlar om att man ska vara snäll mot sina kompisar och att man ska räcka upp handen om man vill något. Hon arbetar också så att hon utgår från det som är positivt och har valt att ge mycket beröm om barnen gör något som är bra. Berömmet försöker hon fördela rättvist mellan pojkarna och flickorna under dagen. Berömmet kan handla om allt från att elev 1 sitter duktigt på sin stol till hur duktig elev 2 har varit på hemläxan.

Hennes mål är att bli bättre på genustänkandet i framtiden men redan nu försöker hon fördela talutrymmet efter varannan pojke och flicka. Men hon anser även att det finns andra faktorer som spelar in på talutrymmet, som t ex uppfostran, hur mycket hjälp de behöver och deras personlighet. Hon poängterar flera gånger under intervjun att hon i första hand arbetar individanpassat, och inte utifrån kön. På frågan om hon tror att flickor och pojkar har samma möjligheter i skolan svarar hon:

”Målet är att de ska ha det men här tror jag det är mycket annat som spelar in, t ex deras koncentration, vad de har för föräldrar, egen vilja, hemförhållanden och trygghet är några faktorer som jag tror också påverkar deras möjligheter.” (Svar på intervjufråga 6)

Hon säger sig också vara medveten om att flickor ofta har större press på sig att vara duktiga, både från sig själva men också från omgivningen. Hon säger att hon försöker tänka på att själv inte hamna i den ”onda cirkeln” som hon kallar det.

4.4.2 Sammanfattning intervju med pedagog 5

Pedagog 5 är man och har arbetat i 6 år som lärare. Han har en lärarexamen mot årskurs 4-9. Platsen för vår intervju är klassrummet och vi har gott om tid för intervjun.

Pedagog 5 tror inte att talutrymmet i klassrummet är direkt könsavgörande utan han anser att det handlar mycket om elevernas förutsättningar och behov. På frågan hur han tänker på fenomenet talutrymmet i klassrummet svarar han: *”Killarna får mer talutrymme än tjejerna men samtidigt är det ju dom som är aktiva och räcker upp händerna och som pratar mest.”* (Svar på intervjufråga 1) Han menar också att det finns en generalisering att tjejer är lugna och tysta och killar är högljudda men att det inte alltid behöver vara så. Det kan variera från klass till klass menar han även om han säger sig vara medveten om att det oftast är så som

generaliseringen säger. Pedagog 5 tycker att det är viktigt att uppmärksamma alla elever och inte glömma bort de som är tystlåtna och blyga, och det kan man enligt honom göra genom att ställa direkta frågor.

Han tycker också det är viktigt att dela in pojkar och flickor i separata grupper under t ex gymnastiken eftersom pojkarna oftast är mer aggressiva än flickorna. Han anser också att det kan vara nyttigt att ibland ha separata flickor – och pojkgrupper när det ska göras grupparbeten.

Pedagog 5 betonar att han arbetar utifrån individ i första hand och att talutrymmet inte bara är könsavgörande. På frågan om han har olika krav på pojkar och flickor svarar han: *”Omedvetet kanske men jag tror att jag har olika krav beroende på individen. En duktig elev har jag högre förväntningar på än en lite sämre elev.”* (Svar på intervjufråga 12)

Han säger sig försöka ha genustänkandet i bakhuvudet lite då och då men att det är svårt att bedöma sig själv och sina lektioner för att se vad man kan förbättra.

Han säger att han inte blev förvånad över hur talutrymmet fördelades i klassen och han menar att det kan bero på vilka personligheter som finns i klassen. Han menar att tjejerna är väldigt tystlåtna till sin person medan killarna tar för sig på ett helt annat sätt och är mer aktiva till sina personligheter.

4.4.3 Sammanfattning intervju med pedagog 6

Pedagog 6 är kvinna och har arbetat i 8 år som lärare. Hon har en lärarexamen för årskurs 1-7. Platsen för vår intervju är i klassrummet och vi har gott om tid till vårt förfogande.

Pedagog 6 säger sig vara väldigt genusmedveten men betonar även hon att hon i första hand arbetar individanpassat. Det märks tydligt i hennes klassrum att hon har arbetat mycket med att skapa ett bra klassrumsklimat och hon säger att det är en otroligt viktig del i det stora hela. Hon har lagt mycket tid och energi på att få ett tryggt klassrumsklimat där alla respekterar sina kompisar och deras åsikter.

Hon säger sig ofta försöka reflektera över sin roll som lärare och vad som är viktigt i det dagliga arbetet. Hon anser att det är mycket viktigt att alla elever får komma till tals, på ett eller annat sätt, och att alla får samma chans utifrån deras egna förutsättningar. När vi frågar henne hur hon tänker på fenomenet talutrymmet i klassrummet svarar hon: *”Viktigt att ge alla lika mycket talutrymme, alla måste få komma till tals. Det är jätteviktigt och det beror inte bara på kön”*. (Svar på intervjufråga 1) På frågan om hon tror att flickor och pojkar har samma möjligheter i skolan svarar hon:

”Det tror jag. Skillnaden ligger mer hos ”talarna” och ”tigarerna”. ”Talarna” är dock oftast killar medan ”tigarerna” oftast är tjejer, men inte alltid. Detta är också väldigt individuellt. Den pedagogiska rollen handlar om att uppmuntra alla barn, oavsett kön, förutsättningar, personligheter m.m. att ta för sig och ta plats.” (Svar på intervjufråga 6)

Hon säger sig ha en medvetenhet om hur hon fördelar ordet och att inte bemöta pojkar och flickor olika bara för att de har olika kön utan istället se dem som olika individer. När vi frågar henne om hon tror att det är viktigt att arbeta utifrån ett genusperspektiv svarar hon:

”Jag har inte största fokus på det men det är viktigt att ta hänsyn till det, absolut. Att tänka på att inte hamna i fällan manligt och kvinnligt. Det är också viktigt att skapa olika förebilder för barnen, både manliga och kvinnliga sådana.” (Svar på intervjufråga 3)

Pedagog 6 säger att hon arbetar utifrån strategin att endast försöka uppmuntra ett bra beteende. Prat rakt ut i klassrummet försöker hon nonchalera i största möjliga mån. Hon ser en stor skillnad nu mot i början när hon undervisade klassen, hon känner att hon har lyckats åstadkomma en del av det hon hade satt upp som mål.

5. Analys

5.1 Differentiering av pojkar och flickor

Vi märkte under våra intervjuer att flera av pedagogerna på skolorna ansåg sig vara genusmedvetna om de arbetade med olika slags forum för pojkar och flickor. Den manliga idrottsläraren, pedagog 2, svarar på frågan om han har några idéer om hur man kan arbeta för att få ett jämlikt klassrum att *”Inom idrotten kan man ha pojk och flickklasser”* (Svar på intervjufråga 8). Han själv arbetar en del med livskunskap samtidigt som han upprepar att han har särskilda pojk och flick klasser inom idrotten, något som enligt honom gör att de båda könen får lika mycket uppmärksamhet. Även pedagog 5 talar om pojk och flickklasser inom idrotten, men även pojk och flickgrupper när eleverna arbetar med grupparbeten som ett sätt att för honom arbeta genusmedvetet. Pedagog 1 betonar sin genusmedvetenhet och sin drivkraft att få eleverna uppmärksamma på de strukturer som finns i vårt samhälle. Även hon differentierar pojkar och flickor genom att låta de tysta flickorna diskutera i mindre grupper som en strategi för att få ett jämlikt klassrum. Pedagog 4 placerar pojkarna längst fram och refererar även hon till jämlikheten i klassrummet som anledning. Pedagog 3 svarar liksom de övriga pedagogerna att han arbetar genusmedvetet och svarar på frågan om hur man kan arbeta för att få ett jämlikt klassrum att *”Man kan variera uppgifterna, att vissa uppgifter man ger kan tjejerna glänsa lite extra och tvärtom beroende på vad de är bra på”* (Svar på intervjufråga 8). Han ger alltså olika uppgifter som passar olika kön.

Många menar att vårt samhälle är uppbyggt efter ett könsmaktssystem som ordnar människor efter vilket kön de har och som fungerar enligt två principer, isärhållandet och den manliga normen. Isärhållandet innebär att man skapar särskilda platser för män och kvinnor och befäster könens olikheter genom samma slags isärhållande som man gjorde med svarta och vita förr i tiden (Nowak & Thomsson 2003). Tidigare forskning visar på undervisning i skolan som en könssegregerad verksamhet i början av 1900 talet då flickor undervisades för sig och pojkar för sig och då man höll isär könen eftersom man ansåg att könen var olika och inte skulle uppfostras lika (Ödman 1998 m.fl.)

Det är tydligt att dessa pedagoger håller isär könen enligt ovan nämnda könsmaktssystem men att de ändå anser sig vara genusmedvetna. Många forskare menar att det finns risker med ett sådant sätt att se på genus och om man ser jämställdheten ur denna synvinkel handlar det om att vi enbart måste lära oss att acceptera, förstå och värna om könens olikheter istället för att se de övergripande strukturer som Hirdman (2001), Connell (2003) m.fl. menar finns i vårt samhälle. Detta tänkande kring kön, menar Svaleryd (2002) är endast våra egna skapade förväntningar och föreställningar istället för faktiska likheter och skillnader mellan könen. Hon är därför tveksam till pedagoger som säger sig vara genusmedvetna enbart genom att arbeta med pojk och flickgrupper.

5.2 Pedagogers genusmedvetenhet

Samtliga av våra pedagoger svarade att de arbetar genusmedvetet, några i större utsträckning än andra. Pedagog 1 hade som mål att göra eleverna uppmärksamma på de strukturer som finns i samhället och de könsroller som är konstruerade utifrån dessa. En annan av

pedagogerna, pedagog 4, tycker det är jätteviktigt att tänka på att inte särbehandla könen samt att skapa rättvisa mellan pojkar och flickor så att alla får lika mycket utrymme.

Enligt Tallberg Broman (2002) säger många pedagoger att de inte medvetet gör någon skillnad på flickor och pojkar, utan att de behandlar alla lika. Forskning visar dock att pedagogerna ändå styrs av de inre föreställningarna de har om de olika könen även fast de säger sig arbeta genusmedvetet. (Tallberg Broman 2002). Detta var något vi såg tydligt under våra observationer och under våra intervjuer. Pedagog 5 t ex ansåg sig vara genusmedveten och försökte behandla flickorna och pojkarna lika men sa under intervjun att han använder sig av en skarpare röst mot killarna, att han kan bli extra arg på dem när de är stökiga, och att han nog är lite mjukare mot tjejerna. Vidare ansåg pedagog 4 att det är jätteviktigt att inte särskilja könen men sa under intervjun att flickor i regel är lite bättre än pojkarna och att de är mer självgående. Hon menade också att det är roligare att undervisa pojkarna för att de är mer kreativa och kommer med mer förslag, att det helt enkelt händer lite mer runt dem.

Trots att pedagogerna anser sig arbeta genusmedvetet såg vi under fem av de sex observationerna att det var pojkarna som fick den största uppmärksamheten av pedagogerna. Vi såg också att flickorna i många fall behandlades lite mildare av pedagogen, vilket också bekräftades av flera av pedagogerna i intervjuerna, medan pojkarna behandlades med mer bestämdhet. Detta trots att många pedagoger sade sig behandla alla lika, oavsett kön. Det var också pojkarna som hördes och tog för sig medan flickorna var tystare och räckte upp händerna. Resultatet av det blev en del förmaningar och tillsägelser från pedagogen till pojkarna som i och med det fick ännu mer uppmärksamhet och talutrymme.

Två av pedagogerna, pedagog 2 och pedagog 5, svarade att de arbetar genusmedvetet genom att på gymnastiklektionen dela in klassen i en tjejgrupp och en killgrupp. Detta för att "*Killar oftare är mer hårdhänta och för att de är mer drivna inom idrotten*". "*Tjejer är liksom lugnare*." I dessa fall blir det tydligt det som Tallberg Broman (2002) talar om, det vill säga att många pedagoger säger att de inte gör någon skillnad mellan könen men att de ändå omedvetet styrs av vad som uppfattas som typiskt manligt och kvinnligt beteende.

Några av pedagogerna säger sig hellre vilja undervisa flickor än pojkar. Pedagog 3 föredrar flickor för att "*De är mognare och man kan ha en mer mogen diskussion med dem*" (Svar på intervjufråga 7). Detta synsätt bekräftar också det som Tallberg Broman (2002) menar att pedagoger faktiskt styrs av deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och vad som är manligt.

Eftersom genusfrågan det senaste årtiondet har blivit så uppmärksammat är pedagogerna väl medvetna om att detta är något som är viktigt att tänka på i deras vardagliga arbete. I och med Lpo94 har skolan idag ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster samt att också aktivt och medvetet ska främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. (Lpo94, s.6).

Vår slutsats är att dessa sex pedagoger gärna vill arbeta utifrån ett genusperspektiv men att deras inre omedvetna föreställningar om vad som är manligt och kvinnligt ändå styr deras undervisning och hur de bemöter flickorna och pojkarna i klassrummet. Hirdman (1988) talar om att vår syn på manligt och kvinnligt är djupt förankrat i vårt samhälle och att den bilden vi har omedvetet påverkar våra handlingar, något som stödjer vårt resultat.

5.3 Individen i centrum

Samtliga av de sex intervjuade pedagogerna var noga med att poängtera att de i första hand såg till individen och dess behov. Pedagog 6 svarade på frågan om hon har några idéer om hur man kan arbeta för att få ett jämlikt klassrum att:

”Man bör ha en medvetenhet om hur man fördelar ordet, hur man ger talutrymmet och hur man bemöter pojkar respektive flickor men det viktigaste är ändå att arbeta individuellt, alla måste få samma chans” (Svar på intervjufråga 8).

Karlsson (2003) har uppmärksammat att pedagoger inte gärna talar om elever ur ett genusperspektiv utan istället lägger betoningen på individen och dess behov. Han tycker sig se en brist i det tänkandet eftersom han anser att det kan påverka eller hindra utvecklingen av jämställdhetsarbetet i skolan, som han för övrigt inte tycker har kommit särskilt långt. Detta är även något som Gannerud (2001) påtalar då hon anser att denna syn kan komma att påverka pedagogernas möjligheter att uppmärksamma och reflektera över den genusregim som råder i skolan.

Samtliga av de sex intervjuade pedagogerna svarade att de i första hand ser till individen i olika situationer, samtidigt som de säger sig arbeta någorlunda aktivt med jämställdhet i deras pedagogiska arbete. Tallberg Broman (2002) talar om att skolan ofta uppfattas som en könsneutral institution där det är individen som är det viktiga. Trots det präglas skolan av samhällets uppfattningar om vad som är manligt respektive kvinnligt. För att kunna bedriva ett framgångsrikt jämställdhetsarbete i skolan menar de att lärarna måste utveckla en bättre kunskap och större medvetenhet om pojkars och flickors olika villkor och förutsättningar för att få en större handlingsberedskap. Svaleryd (2002) menar att så länge man anser att könet inte är relevant och endast utgår från individen kommer de dolda föreställningarna som finns kring de båda könen att omedvetet fortsätta prägla den pedagogiska verksamheten.

5.4 Två slags arenor

Flera av pedagogerna som vi intervjuade svarade på frågan om vilka elever som kräver mest uppmärksamhet att: *”Pojkar i det offentliga rummet dvs. korridoren, matsalen, klassrummet. Tjejer i det intima rummet dvs. vid katedern efter lektionen”* (Svar på intervjufråga 13).

Pedagog 1 svarade på frågan om vem som tar mest initiativ till kommunikation att: *”Pojkar på lektion. Flickor efter lektion/på rasten. Flickor är mer uppsökande, gråter och vill prata”* (Svar på intervjufråga 9).

Även pedagog 2 och pedagog 3 har uppmärksammat pojkars plats i det offentliga rummet på högstadiet och flickors dominans i det privata rummet efter lektionen. Pedagog 5 var den enda på mellanstadiet som talade om flickor som kommer efter lektionen och vill småprata och ha beröm. Dock bekräftade alla pedagoger det vi också såg under våra observationer och som styrks av forskning, att pojkar i skolan generellt dominerar i det offentliga rummet eftersom de vill höras och synas.

Öhrn (Utbildningsdepartementet 1993) bekräftar vårt resultat att pojkar dominerar i det offentliga rummet och hävdar att pojkar gör sig synliga i klassrummet genom att göra sig hörda och utmärka sig inför den stora gruppen. Flickor däremot dominerar i det undanskymda genom att etablera personlig kontakt med lärare och klasskamrater. Pedagog 3 samtalar om kommunikation och säger att:

”Båda vill ha hjälp lika mycket men under lektionen är det fler killar som stör. De har svårt att ta av sig kepsarna. Efter lektionen kommer tjejerna fram och vill prata om prao, jag är praosamordnare. De stannar även kvar för att prata om andra saker”.

Inom skolan ska pojkar och flickor få lika stort utrymme i undervisningen och inte behandlas enligt traditionella könsmonster (Lpo 94). Forskare talar om att pojkar och flickor fostras in i skilda könsroller redan från förskolan och upp mot de högre stadierna i grundskolan. Flickorna lär sig att lyssna på pojkarna och att vara snälla och hjälpsamma samtidigt som de värderas högre av lärarna än pojkarna. Eftersom det ofta saknas manlig personal på förskolan drar pojkarna en skarp gräns mot den kvinnliga personalen och tar tidigt en stor plats i det offentliga rummet. Det blir därför svårt för flickor på högstadiet att ta mer plats i det offentliga rummet, eftersom de enligt Nilsson (Utbildningsdepartementet 1993) inte tidigare har fått tillträde dit. Tallberg & Broman (2002) anser dessutom att flickorna får sämre självförtroende på högstadiet än i de lägre årskurserna och att även det bidrar till att flickorna tar mindre plats i det offentliga rummet.

Vi tolkar pedagogernas svar samt klassrumsobservationerna om det offentliga och privata rummet att pojkar generellt dominerar i det offentliga rummet, men att pedagogerna på högstadiet är särskilt medvetna om de båda arenorna eftersom både Tallberg & Broman (2002) samt Nilsson (Utbildningsdepartementet 1993) betonar flickors svårigheter att ta plats i det offentliga rummet i synnerhet på högstadiet.

Dock menar Öhrn (Utbildningsdepartementet 1993) att flickor inte ska ses som passiva offer bara för att de tar plats i det undanskymda eftersom det manliga beteendet i det offentliga rummet inte behöver vara normativt i klassrummet.

5.5 Pojkars och flickors olika beteendemönster i klassrummet

Under våra klassrumsobservationer såg vi tydligt i fem av de sex klasserna att det var pojkarna som tog mest utrymme. Det var de som hördes och syntes mest och det märktes tydligt att pojkarna var vana vid att få mycket av pedagogens tid och uppmärksamhet. Flickorna däremot var lugnare och tystare och höll sig mer i bakgrunden. När pedagogen ställde frågor till klassen räckte flickorna alltid upp händerna och väntade på sin tur medan pojkarna räckte upp handen, men orkade inte vänta på att få ordet eller så räckte de inte upp handen alls utan pratade rakt ut. Några av pedagogerna gav pojkarna tillsägelse att räkka upp handen, medan några av pedagogerna helt enkelt lät ordet tillfalla pojkarna eftersom de redan hade svarat. Endast en av pedagogerna nonchalerade pojkarna helt och lät frågan enbart gå till dem som satt tysta och räckte upp handen. Dock fick pojkarna i denna klass en hel del tillsägelser från pedagogen och fick på så vis ändå mer talutrymme än flickorna.

Pojkars och flickors olika beteendemönster i klassrummet kan kanske förstås utifrån Connell (2003) och Nowak & Thomssons (2003) syn på genus som en social konstruktion. De menar att barn ser hur vuxna beter sig och får genom bekräftelse tidigt lära sig hur man ska vara som pojke respektive flicka för att passa in i samhället. Flickorna får redan i tidig ålder lära sig att de ska vara tysta och väluppfostrade medan pojkarna får lära sig att ta för sig. Detta beteendemönster var något vi kunde urskilja under våra observationer och som även bekräftades av de flesta av pedagogerna under våra intervjuer. Pedagog 5 svarade t ex på frågan om han tror att det finns skillnader mellan hur pojkar och flickor kommunicerar med honom som pedagog i klassrummet att: *”Killarna är i regel mer högljudda och tar mer plats”* (Svar på fråga 4).

Något som vi också upptäckte under våra observationer var att flickorna oftare agerade "hjälpfröknar" som både höll ordning på pojkarna och hade mer koll på praktiska saker. Detta var något som pedagog 1 och pedagog 4 hade uppmärksammat. Pedagog 1 talade om fenomenet "duktig flicka" där hon menar att flickorna oftare har press på sig att vara flitiga och duktiga vilket kan leda till en större stress hos dessa flickor. Nilsson menar att flickorna under grundskolans tidigare år fostras in i en roll som snäll, hjälpsam och där de lär sig att lyssna på pojkarna (Utbildningsdepartementet 1993). Även Molloy (1987), Wahlström (2003) och Einarsson & Hultman (1984) har i sin forskning funnit samma resultat, att flickorna agerar hjälpfröknar åt de stökiga pojkarna. Vi såg också att pojkarna oftare avbröt flickornas samtal med pedagogen. Pedagog 1 hade reflekterat över det då hon menar att pojkarna är otåliga och därför avbryter eller stör i andra samtal för att de inte orkar vänta. Hon tror att det kan bero på att pojkarna är mer vana att ta plats än flickorna.

De närmast gångna decennierna har en likhetsideologi genomsyrat utbildningskulturen. Trots det visar forskning ändå att pojkar fortfarande är de som får och tar mest plats i klassrummet. På grund av det osynliggörs flickorna, vilket leder till att de traditionella köns mönstren fortsätter att upprätthållas, både i det offentliga livet och i det privata livet efter skolan. (Tallberg Broman 2002). Under våra intervjuer märkte vi att pedagogerna inte ser lika på pojkar och flickor. Samtliga av de intervjuade pedagogerna anser att flickor är lugnare än pojkar. Pedagog 5 svarade på frågan "Tror du att flickor och pojkar har samma möjligheter i skolan?" att "*Flickorna har det lättare eftersom de är lugnare och har lättare för att sitta tysta och stilla*". Samma pedagog svarade också att han hellre undervisar flickor än pojkar just för att de är lugnare och mognare. Många av pedagogerna säger sig också vara lite mjukare mot tjejerna och att de får mer beröm för att de är lite duktigare än killarna.

Flera av de intervjuade pedagogerna svarade att pojkar bråkar mer, gör mer dumma saker och är mer högljudda än flickorna. Pedagog 6 svarade på frågan om hon tror att pojkar och flickor har olika strategier för att få uppmärksamhet av henne att: "*Killarna över lag är mer utåtagerande och låter mer för att få min uppmärksamhet.*" Pedagog 4 svarade på samma fråga att: "*Pojkarna busar och bråkar mer och gör dumma saker för att få min uppmärksamhet. Tjejerna försöker istället vara så duktiga som möjligt*" (Svar på intervjufråga 10). Enligt Einarsson & Hultman (1984) förbinds flickor i skolvärlden med harmonisk välanpassning, medan pojkarna utgör ett hot mot idyllen i form av bråk, svordomar och bus.

Vår slutsats är att den traditionella synen på könen fortfarande råder i dessa pedagogers praktiker och föreställningar. Det innebär att flickors och pojkars olika beteendemönster fortsätter att upprätthållas i klassrummet på grund av att synen på vad som är typiskt manligt och kvinnligt fortfarande lever kvar. Tidigare forskning har kommit fram till att pojkar är de som får ett större utrymme i klassrummet, vilket även vi har funnit i våra klassrumsobservationer och under våra intervjuer.

5.6 Pojkars dominerande talutrymme i klassrummet

Under våra observationer fann vi att pojkar dominerade talutrymmet i alla klasser utom i klass B där flickorna dominerade talutrymmet. Precis som tidigare forskning visar bestod talutrymmet till största delen av tillsägelser från pedagogerna rörande pojkars uppförande i klassrummet. De tog även talutrymme i form av att prata samtidigt som de räckte upp handen så att pedagogen på det viset lät dem svara på frågan och uppmärksammade deras sätt att ta för sig i klassrummet, till skillnad från flickorna som ofta satt tysta och räckte upp handen. I klass A tog flickorna mer talutrymme än pojkarna när det gällde att svara på frågor om någon

i klassen var frånvarande under pedagogens närvaroupprop. Detta liknar Wahlströms (2003) resultat från förskolan i Gävle där flickorna ofta fick agera hjälpfröknar och bistå pedagogen med hjälp till skillnad från de stökiga pojkarna.

Vi såg att talutrymmet i klass B kom att handla mest om svar på pedagogens frågor. Klassen var även betydligt mindre än de övriga klasserna och vi tolkar det därför som att det inte blir lika stora skillnader mellan det offentliga och det privata rummet och att de båda könen arenor därför inte blir lika markerade.

Tidigare forskning visar att pojkar generellt dominerar talutrymmet i klassrummet (Molloy, Einarsson & Hultman m.fl.). Ofta är det pojkars bus som uppmärksammas av pedagogerna och därför ges mer talutrymme i form av förmaningar, och de välanpassade flickorna hamnar på åskådarplats i det offentliga rummet och avstår från undervisning för att pojkarna ska bli hjälpta. Forsbergs avhandling (2002) bekräftar samma resultat och visar även på större skillnader på de högre stadierna i skolan än de lägre.

I klass D och E bestod pojkars dominerande talutrymme av dels tillsägelser att räcka upp handen istället för att tala rakt ut, men även tillsägelser att sitta still på sina platser, eftersom många av pojkarna ville springa runt i klassrummet eller bråka med kompiserna bredvid. Här ser vi en skillnad mot klass A-C på högstadiet (årskurs åtta) där pojkarna satt på sina platser under hela lektionen. I vårt begränsade resultat fann vi att det förekom större skillnader mellan könen i talutrymme på mellanstadiet än högstadiet, till skillnad från Forsbergs avhandling från 2002 där resultatet var det omvända.

5.7 Pedagogers strategier och tankar kring att arbeta med talutrymmet i klassrummet

När vi frågade pedagogerna hur de tänkte kring talutrymmet i klassrummet svarade alla att det var viktigt att så många elever som möjligt får komma till tals. Pedagog 1 såg dock ett problem under diskussioner i helklass eftersom man som pedagog både vill ha ordning och en levande diskussion. Det blir därför svårt att inte ge pojkar talutrymme i form av tillsägelser eftersom man som diskussionsledare blir ansvarig för ordningen i gruppen. Även pedagog 6 erkänner att pojkar ofta får mer talutrymme på grund av att man som pedagog vill ha lugn och ro i klassrummet. Tidigare forskning visar att flickor i skolan ofta är lugna, arbetsvilliga och underordnar sig skolans regler. De hanterar skolarbetet som det förväntas av dem och får därför inga svårigheter med ordningen i helklass (Tallberg & Broman 2002). Vi tolkar pedagogernas svar som att pojkar generellt bryter mot ordningen i klassrummet och att pedagogerna ofta väljer att upprätthålla ordningen framför att tillåta en levande diskussion där alla som begär ordet får komma till tals.

Som svar på frågan om pedagogerna hade några strategier för att ge pojkar och flickor lika mycket uppmärksamhet svarade pedagog 6 att:

"I början av min karriär använde jag mig av en "klicker". Jag hade en i varje hand och klickade i höger hand om pojkarna fick mer uppmärksamhet eller frågan och i vänster hand om uppmärksamheten gick till tjejerna. Detta gav mig ett ganska bra hum om hur jag fördelade tiden mellan pojkar och flickor. Idag försöker jag så långt det går ge varannan fråga till killarna och varannan till tjejerna. Jag har det i medvetande hela tiden" (Svar på intervjufråga 10).

Pedagog 3 låter varannan pojke och flicka svara under läxförhör och han försöker även tänka på placeringen när de diskuterar politik så att klassen sitter i cirkel. Även pedagog 4 försöker

fördela talutrymmet så att pojkar och flickor får varannan fråga och pedagog 1 har även hon försökt göra samma rättvisa fördelning. Dock märkte pedagog 1 att när hon fördelade talutrymmet efter varannan pojke och flicka, upplevde pojkarna det som om flickorna fick mer talutrymme. Samma respons på sin undervisning fick Molloy (1987) när hon började fördela talutrymmet efter varannan pojke och flicka. Pojkarna kände sig genast diskriminerade och gjorde allt för att återerövra talutrymmet som de menade att flickorna dominerade.

Flera av pedagogerna nämner även ett tryggt gruppklimat som strategi för att arbeta med talutrymmet. Framförallt pedagogerna 2 och 4 har arbetat mycket med gruppklimatet och pedagog 2 hävdar att det framförallt är därför som flickorna i hans klass dominerar talutrymmet.

När det gäller tillsägelser erkänner flera av pedagogerna att pojkar får flest tillsägelser av dem och de manliga pedagogerna 2 och 5 erkänner till och med att de ger flickorna mer beröm än pojkarna. Pedagog 5 hävdar därför att de båda könen får lika mycket uppmärksamhet av honom fastän uppmärksamheten består av olika slag. Han går dessutom ett steg längre och säger att flickorna och de övriga blyga eleverna skulle kunna få lika stort talutrymme i klassrummet om de ville ha det. Vi tolkar det därför som om han anser att talutrymmet är något som man väljer att ta eller inte. Inte något som man får tilldelat. Vår tolkning är att han därför inte ser sin egen del i fördelandet av talutrymmet eller skolans ansvar att motverka traditionella könsroller som det står i Lpo 94.

De flesta av pedagogerna var helt säkra på att de fördelade talutrymmet rättvist i klassrummet och blev mycket förvånade när vi presenterade vårt observationsresultat för dem. Framförallt pedagog 3 och 6 blev förvånade eftersom de sade sig försöka fördela talutrymmet efter varannan pojke och flicka. Både Wahlström (2003) och Molloy (1987) har fått samma resultat i sina undersökningar där de själva var helt säkra på att de fördelade talutrymmet rättvist mellan pojkar och flickor. Pedagog 5 var den enda som var fullt medveten om resultatet och förklarade det på följande sätt:

”I det här fallet så var det helt enkelt fler killar som tog för sig och räckte upp handen och var aktiva. Ibland försöker jag låta frågorna vandra runt i klassrummet så att alla får en chans att svara. Resultatet förvånar mig inte. Jag hade kunnat ställa direkta frågor för att få bättre statistik men det gjorde jag inte” (Svar på intervjufråga 15).

Det kan också vara så att flera av pedagogerna inte ser en tillsägelse som ett talutrymme. Pedagog 3 svarar på frågan om han tror att pojkar och flickor får lika mycket tillsägelser/talutrymme/beröm av honom som pedagog att: *”Det är jämnt fördelat vad gäller beröm och talutrymme men förmaningar får killar flest”* (Svar på intervjufråga 14).

5.8 Sammanfattning av analysen

Vi såg att det förekom skillnader i talutrymmet mellan könen i de sex grundskoleklasser som vi observerade. Pojkarna dominerade talutrymmet i fem av de sex klasserna, något som förvånade flera av pedagogerna, eftersom de trodde att de fördelade talutrymmet rättvist. Under intervjuerna framkom det att pedagogerna ansåg att det var viktigt att så många elever som möjligt ska få komma till tals i klassrummet, men att några även ser problem med detta. Två av pedagogerna upplever en konflikt mellan ordning och lugn och ro i klassrummet gentemot ett rättvist fördelat talutrymme och vi tolkar deras svar som att ordningen ofta blir överordnad talutrymmet. Pedagogerna har även varierande strategier för att arbeta med

talutrymmet i klassrummet. Några försöker fördela talutrymmet efter varannan pojke och flicka och andra arbetar med placeringen i klassrummet eller ett tryggt gruppklimat. Dock menar samtliga pedagoger att talutrymmet handlar mer om individer än kön eftersom det finns starka och svaga individer även inom könen.

Under våra intervjuer framkom det att flera av pedagogerna ansåg sig vara genusmedvetna om de arbetade med olika slags forum för pojkar och flickor. Samtliga pedagoger svarade att de arbetar genusmedvetet och att de behandlar alla elever lika, oavsett kön. Trots det såg vi i våra observationer att pojkarna fick den största uppmärksamheten i klassrummet och att de fick fler tillsägelser och behandlades med mer bestämdhet, till skillnad från flickorna som ofta satt tysta och behandlades mildare. Några pedagoger sade även emot sig själva i intervjuerna eftersom de erkände att pojkar får flest tillsägelser och flickor får mest beröm av dem. Pedagogerna bekräftade även det vi såg i våra observationer, att pojkar tar mer plats i det offentliga rummet än flickorna som dominerar i det tysta. Vi kunde även tydligt se hur pedagogernas traditionella syn på manligt och kvinnligt som framkom i intervjuerna även genomsyrade observationerna, något som vi tolkar som att den traditionella synen på manligt och kvinnligt fortfarande råder på dessa två skolor.

6. Diskussion och förslag till fortsatt forskning

6.1 Talutrymmet i klassrummet

I vår studie av sex grundskoleklasser på två olika skolor har vi sett att det förekommer skillnader i talutrymmet i klassrummet mellan pojkar och flickor. Pojkarna dominerade talutrymmet i samtliga klasser utom en och tog mer plats i det offentliga rummet än flickorna. Man kan dock fråga sig om det hade blivit lika stor skillnad om klasserna hade varit lika stora och haft lika många elever av varje kön. Den klass där flickorna dominerade talutrymmet (klass B) är en liten klass med elever som har svårigheter i skolan och där tre lärare oftast är närvarande. Pedagog 2 som arbetar med klassen säger i intervjun att han arbetar mycket med gruppklimatet och vi såg även under observationerna att han inte var lika hård med förmaningar gällande kepsar i klassrummet, tuggummi och andra förhållningsregler. I hans klass kom talutrymmet därför att handla mest om sådant som gällde skolarbetet. Vi funderar därför om talutrymmet som gäller skolarbetet kan göra att flickorna har lättare att ta för sig än talutrymmet som rör förmaningar, något som vi märkte oftast gällde pojkarna och som bekräftas av tidigare forskning som visar att pojkar har större problem med ordningen i klassrummet än flickorna. Den konflikt som flera av pedagogerna upplevde mellan att ha ett tillåtande klassrumsklimat i t.ex. diskussioner och lugn och ro och ordning skulle även det kunna påverka talutrymmet. Om man som pedagog anser att ett rörigare klassrumsklimat där eleverna tillåts tala och agera öppet är normativt, skulle ett sådant talutrymme även det kunna handla om skolarbete och inte främst förmaningar, vilket självklart skulle kunna påverka resultatet.

Vi har valt att inte göra en jämförelse mellan Björnängsskolan och Hundängsskolan men vi såg att det förekom större skillnader i talutrymme mellan könen på mellanstadiet (Hundängsskolan) än högstadiet (Björnängsskolan). Det kan därför vara intressant att göra en fortsatt forskning om skolstadier och dess skillnader eller lägga ett sociokulturellt perspektiv genom att undersöka dessa två skolområden, eftersom Hundängsskolans barn kommer från arbetarfamiljer till skillnad från Björnängsskolans barn som kommer från akademikerfamiljer.

En annan aspekt är klassrummet som ett offentligt rum där vi såg att pojkarna dominerade i alla klasser utom klass B. Eftersom klass B är en mindre klass skulle det kunna göra att det blev mindre uttalade gränser mellan det offentliga och det privata rummet och att flickorna därför dominerade rummet. Flera av pedagogerna betonade hur olika klasser kan vara och att det inom varje klass och kön finns starka och svaga individer. Det skulle därför vara intressant att undersöka samma klasser utifrån perspektivet svaga och starka individer för att se om det förekom lika många starka som svaga individer inom de båda könen.

Slutligen frågar vi oss vad ett talutrymme egentligen består av och hur subtilt det kan vara utifrån hur man tolkar det. Vi har definierat talutrymme som en muntlig interaktion mellan pedagog och elev oavsett initiativ och det skulle därför vara intressant att göra en studie utifrån initiativet till talutrymme ur ett elev och lärarperspektiv. Ett talutrymme är ju även en slags uppmärksamhet och man kan därför fråga sig om en handuppräckning från en flicka där läraren kommer fram och hjälper till ger henne mindre uppmärksamhet än en förmaning till en pojke som leker med ett ljus.

De flesta pedagoger blev väldigt förvånade när vi redovisade vårt observationsresultat eftersom de var säkra på att de gav pojkar och flickor lika mycket talutrymme. Vi anser därför att det är av största vikt att man som pedagog ständigt är öppen för sitt eget beteende och vågar utveckla sina tankar och handlingar som en del i en lärande process.

6.2 Pedagoger och genus

Under våra intervjuer med de sex olika pedagogerna fann vi att samtliga har valt att vända perspektivet från genus till individ då de anser att det viktigaste är att se till individen och dess behov hellre än att sätta könets betydelse först. Vissa forskare menar att det finns en problematik i att man som pedagog väljer bort genusperspektivet, då de menar att skolan i och med det bidrar till att upprätthålla det genussystem som råder. Vi håller med forskare om att frågan är problematisk då man som pedagog både måste se till gruppen i stort och till individen och dess behov. Vi håller samtidigt med pedagogerna om att det inom varje kön även finns svaga och starka individer och att det därför kan vara svårt att generalisera utifrån kön.

Vi fann även att pedagogerna hade en omedveten syn på manligt och kvinnligt trots att de sade sig behandla alla lika och trots att de ansåg sig vara genusmedvetna. Fyra av pedagogerna ville hellre undervisa flickor än pojkar, eftersom de ansåg att flickor är både mognare och lugnare. Man kan därför fråga sig om pedagoger idag verkligen har ett gemensamt synsätt på vad det innebär att vara genusmedveten. Under våra intervjuer ansåg samtliga pedagoger att de var genusmedvetna i större eller mindre utsträckning. Två av pedagogerna pratade mycket om de strukturer som forskare anser att samhället är uppbyggt av. De var dessutom de enda som inte föredrog att undervisa ett av könen framför det andra. Deras drivkraft var att lägga ett genusperspektiv på så mycket som möjligt av undervisningen, medan de övriga sade sig vara genusmedvetna genom att endast differentiera pojkar och flickor. Genom att differentiera pojkar och flickor, menar forskare att man värnar om olikheterna istället för att se till de strukturer som vårt samhälle och även skolan är uppbyggd av.

De pedagoger vi har intervjuat menar att de är genusmedvetna om de arbetar med att differentiera flickor och pojkar på t ex gymnastiken. Vi håller med om att det är en viss genusmedvetenhet när man differentierar pojkar och flickor, eftersom man uppmärksammar könen och ser till de olika könen behov, men samtidigt som man håller isär könen så fortsätter man att bidra till det genussystem som råder, eftersom man accepterar att pojkar och flickor har olika plats och förutsättningar i samhället, och därmed också i skolan. Att kategorisera flickor och pojkar utifrån de mönster som säger hur dessa ska vara och bete sig innebär en medverkan till skapandet av den över och underordning som finns i samhället. Dock kan det finnas en poäng med att differentiera pojkar och flickor inom gymnastiken, eftersom vi anser att det råder fysiska skillnader mellan könen som är biologiska.

Att vara genusmedveten förefaller alltså variera från pedagog till pedagog. Vi frågar oss därför om lärarutbildningen verkligen har lyckats med att examinera genusmedvetna pedagoger. Det skulle även vara intressant att följa nyexaminerade pedagoger för att jämföra deras genusmedvetenhet med pedagoger som har arbetat hela sitt liv som lärare och tagit del av en annan slags lärarutbildning.

De pedagoger vi intervjuade bestod av lika många män som kvinnor, och det intressanta som vi fann var att de två pedagoger som aktivt arbetade utifrån ett genusperspektiv och var väl medvetna om de strukturer som samhället är uppbyggt av var kvinnor. Man kan därför ställa

sig frågan om män inte behöver vara intresserade av genusfrågan, eftersom forskare menar att de tillhör den överordnade gruppen i samhället som redan har en väl utvecklad maktposition.

6.3 Slutkommentarer

Lpo 94 talar om att man som pedagog ska ge elever lika rätt och möjligheter i skolan samt att man ska motverka traditionella könsmonster. Om ett talutrymme handlar om att ge lika mycket uppmärksamhet till alla elever, anser vi att man som pedagog måste vara noga med att se alla individer i klassen och möta dem utifrån deras eget behov. Att motverka traditionella könsmonster skulle samtidigt innebära att man inte bara ska försöka ge flickorna mer plats i det offentliga rummet, utan även ge pojkarna mer plats i det privata rummet som generellt domineras av flickor. Vi anser heller inte att man ska lägga flickors beteendemönster i klassrummet som något normativt, eftersom man då exkluderar pojkarna och deras beteendemönster. Vi tror att man som pedagog ska vara uppmärksam på de strukturer som finns i vårt samhälle och att skolan är en produkt av dessa så att alla elever får komma till tals, men att man även måste se hela klassen som en helhet där många olika individer ryms. Genom att arbeta utifrån ett genusperspektiv och göra eleverna uppmärksamma på samhällets strukturer tror vi att man skapar bra förutsättningar för skolan att vara en könsneutral plats där eleverna tillåts vara sig själva och samtidigt pröva nya roller. Som pedagog har man ett stort ansvar för hur klassrumsklimatet tar sig i uttryck och man måste därför arbeta mycket med sig själv som instrument och hela tiden reflektera över sitt eget handlande.

Referenser

Connell, Robert (2003) *Om genus*. Göteborg: Daidalos

Einarsson, Jan & G. Hultman, Tor (1984) *God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Stockholm: Liber förlag.

Forsberg, Ulla (2002) *Är det någon könsordning i skolan. Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0- 6*. Umeå: Umeå universitet: Pedagogiska institutionen

Furuland Lars & Svedjedal Johan (red.) (1997) *Litteratursociologi. Texter om litteratur och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Györki, Iréne & Sjögren, Peter (1998) *Bonniers svenska ordbok*. Stockholm: Bonniers förlag

Gannerud, Eva (2001) *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Falköping: Liber AB.

Hedenborg, Susanna & Wikander, Ulla (2003) *Makt och försörjning*. Lund: Studentlitteratur

Held, David (2002) *Demokratimodeller - från klassisk demokrati till demokratisk autonomi*. Uddevalla: Mediaprint

Hirdman, Yvonne (2001) *Genus: Om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber AB.

Hirdman, Yvonne (1988) *Genussystemet – teoretiska funderingar kring kvinnors sociala underordning*. Rapport/maktutredningen, nr 23. Uppsala: Maktutredningen.

Holme, Idar & Solvang, Bernt (1996) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur

JämO (2000) *JämOs handbok mot könsmobbing i skolan*. Stockholm: Jakobsbergs Tryckeri AB

Karlson, Ingrid (2003) *Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gräsnuppluckande och gränsöverskridande*. Linköping: Parajett AB

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

Läraryrket (2001) *Läroplaner*. Solna: Tryckindustri Information

Molloy, Gunilla (1987) "Men killarna är så sura på oss". *Kritisk utbildningsskrift*, nr 48, ss. 50-53,82. Stockholm: Föreningen Kritisk utbildningsskrift.

Molloy, Gunilla (2003-10-01) *Genusperspektiv på liv och lärande*. Föreläsning k-aulan Stockholm, Lärarhögskolan.

Nowak, Y & Thomson, H (2003) *Att göra kön – Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Stockholm: Albert Bonniers förlag AB.

Närvänen, Anna Liisa (1999) *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur

Sommestad, Lena (1992) *Från mejerska till mejerist: en studie av mejeriyrkets maskuliniseringsprocess*. Avhandling: Uppsala universitet

Svaleryd, Kajsa (2002) *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB

Tallberg Broman, Ingegärd (2002) *Pedagogiskt arbete och kön*. 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*. Stockholm: Fritzes: Norstedts Tryckeri.

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

Wendt Höjer, Maria & Åse, Cecilia (2003) *Politikens paradoxer: en introduktion till feministisk politisk teori*. Lund: Academia adacta AB.

Ödman, Per-Johan (1998) *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets – och pedagogikhistoria*. Stockholm: HLS Förlag.

.

.

Intervjufrågor

1. Hur tänker du kring fenomenet talutrymmet i klassrummet?
2. Har genus diskuterats på din arbetsplats? I vilket sammanhang?
3. Tycker du att det är viktigt att arbeta utifrån ett genusperspektiv? Varför?
4. Tror du att det finns skillnader mellan hur pojkar och flickor kommunicerar med dig som pedagog i klassrummet samt hur du som pedagog kommunicerar med dem?
5. Arbetar du genusmedvetet?
6. Tror du att flickor och pojkar har samma möjligheter i skolan?
7. Om du fick välja, vilka skulle du föredra att undervisa, pojkar eller flickor?
8. Har du några idéer om hur man kan arbeta för att få ett jämlikt klassrum?
9. Vem tar mest initiativ till kommunikation med dig som pedagog? Pojkar eller flickor?
10. Tror du att pojkar och flickor har olika strategier för att få uppmärksamhet av dig?
11. Har du några strategier för att ge pojkar och flickor lika mycket uppmärksamhet?
12. Har du olika krav på pojkar/flickor?
13. Vilka elever kräver mest uppmärksamhet? Pojkar eller flickor?
14. Tycker du att pojkar och flickor får lika mycket tillsägelser/talutrymme/beröm av dig som pedagog?
15. Under lektionen fick pojkarna mer talutrymme än flickorna. Varför tror du att det blev så?
16. Tror du att talutrymmet i klassrummet är könsavgörande eller finns det andra saker som påverkar?

Observationsschema

Klass:

Ämne:

Kommentarer:

	Antal yttrandetillfällen:	Olika exempel på talutrymme:
FLICKOR Antal:		
POJKAR Antal:		

