



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# Genus och maktstrukturer i klassrummet

En studie om relationer mellan  
pedagoger och elever i gymnasieskolan

Nehal Seifeddine & Therése Stigmarker

”Inriktning/specialisering/LAU690”

Handledare: Ulla-Britt Wennerström

Examinator: Bo G Eriksson

Rapportnummer: HT10-2480-12





## GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Abstract

#### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Genus och maktstrukturer i klassrummet – En studie om relationer mellan pedagoger och elever i gymnasieskolan.

**Författare:** Nehal Seifeddine & Therése Stigmarker

**Termin och år:** HT 2010

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Ulla-Britt Wennerström

**Examinator:** Bo G Eriksson

**Rapportnummer:** HT10-2480-12

**Nyckelord:** Genusvetenskap, kön, skola, undervisning, genussystem, genusordning, maskulinitet, femininitet, könsmaktsordning.

#### **Sammanfattning:**

Målet med skolans jämställdhetsarbete är att flickor och pojkar skall få samma möjligheter och få en likvärdig utbildning. Jämställdhetsarbetet handlar om att bryta traditioner, attityder och ifrågasätta normer. Tidigare forskning visar att vi har en bit kvar innan skolan når detta mål. Skolan har ofta fått kritik för att inte ha arbetat tillräckligt med jämställdhet och att det finns kunskapsbrister. Skolan speglar i många fall en traditionell könsordning. Flickor och pojkar möts av olika förväntningar och tillskrivs olika behov, egenskaper och intressen.

Syftet och forskningsproblemet med den här studien är att undersöka och beskriva de genus- och maktstrukturer som gör sig synliga i undervisningen samt belysa hur viktigt det är att arbeta genusmedvetet. Vi vill ta reda på om en medveten pedagog kan utmana eleverna att bryta traditionella könsmonster.

Vi använder oss av kvalitativa forskningsmetoder för att utveckla vår kunskap och kompetens inom ämnet genus. Vi har genomfört intervjuer med två lärare på olika skolor och gjort direktobservationer av två gymnasieklasser. I vår framtida yrkesroll som lärare anser vi, då det enligt läroplanerna och styrdokument ingår i läraruppdraget, att det är viktigt att arbeta medvetet för att motverka negativa könsmonster och diskriminering.

I vår analys har vi kommit fram till att det krävs en teoretisk grund inom ämnet genus för att lärare ska kunna arbeta medvetet och fungerande med genus- och jämställdhetsfrågor. I den ena observationsgruppen såg vi att genusordningen upprätthålls på ett tydligt sätt. I den klassen kunde vi se att tjejerna visar på en mer utvecklad samarbetsförmåga än pojkarna och att pojkarna har ett större rörelsebehov. I den andra gruppen var inte gränserna i genusordningen lika tydliga. Vi ser även att femininiteterna och maskuliniteterna uttrycks olika i de två grupperna. Vi tolkar det som att genus skapas i relationer, det vill säga, mellan lärare och elever och elever emellan.

## Förord

Vårt allra största tack vill vi rikta till vår handledare, Ulla-Britt Wennerström. Din erfarenhet, kunskap och uppmuntran har varit ovärderlig! Tack för ditt stöd, omtänksamhet och glädje i arbetet med oss.

Ett stort tack går till Paula, som utan att behöva, tog sig tid att hjälpa till med relevanta kontakter för arbetet. Vi vill även passa på att tacka de lärare och elever som har låtit oss ta del av deras skolvardag och undervisning. Utan er hjälp och deltagande hade den här uppsatsen inte kunnat genomföras.

Sist men inte minst, vill vi tacka varandra för det goda samarbetet. Det har varit intressant och roligt. Vi har stöttat, haft stor förståelse och respekt för varandra under arbetets gång.

Nehal Seifeddine & Therése Stigmarker  
Göteborg, januari 2011

# Innehållsförteckning

Förord.....	4
Innehållsförteckning.....	5
Inledning .....	6
Disposition .....	7
Tidigare forskning och studiens bakgrund .....	8
Forskning om kön och genus .....	8
Studier av kön i skolan .....	8
Sammanfattning .....	9
Styrdokument .....	11
Skollagen och diskrimineringslagen .....	11
Läroplan och kursplan för gymnasiet.....	11
Sammanfattning .....	12
Teoretiska utgångspunkter .....	13
Jämställdhet.....	13
Feminismen .....	13
Genusvetenskap.....	14
Kön och Genus.....	14
Femininiteter, maskuliniteter, dominans och normalitet.....	15
Hirdmans genussystem i studier av relationer i skolan.....	16
Åtta härskartekniker .....	17
Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter .....	18
Syfte och frågeställningar .....	19
Metod och tillvägagångssätt.....	20
Material .....	21
Urval.....	21
Lilla trädets gymnasieskola.....	22
Maj-Brith Nilssons gymnasieskola .....	22
Datainsamling .....	23
Direktobservation.....	23
Djupintervju .....	25
Översikt av material och datainsamling .....	27
Analysmetod .....	27
Etiska överväganden .....	27
Validitet och reliabilitet.....	28
Resultat och analys.....	29
Maskuliniteter och femininiteter i klassrummet .....	29
Makt, frihet och jämlikhet.....	31
Kamratrelationer och grupperingar .....	31
Upprätthållandet av genusordningen.....	33
Pedagogik för jämställdhet i genusrelationer .....	34
Slutdiskussion .....	37
Referenser .....	39
Tryckta källor .....	39
Internet .....	40
Bilagor.....	41

Tabell 1 – Översikt av material och datainsamling – sida 27

# Inledning

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 därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Lpf94, Lpo94, s.6).

Det ingår i lärares uppdrag att sträva mot jämställdhet på skolan. Arbetet med jämställdhet är inte en attitydfråga utan bygger i grunden på en socialt ojämlig fördelning av resurser i samhället som påverkar mänskliga livsvillkor och möjligheter. Analys av jämställdhet mellan kön utgår från teoretiskt förankrad kunskap där man ifrågasätter den manliga normen och samhällets könsstruktur vad gäller makt och sociala hierarkier (Hedlin 2004:3). Enligt skollagen och läroplaner skall skolan vara en likvärdig utvecklings- och lärandemiljö för både flickor och pojkar (Skollag SFS 1985:1100; Lpfö 98; Lpo94).

Flickor och pojkar bör ges lika villkor och förutsättningar för att växa och utvecklas mot målen. Men läroplanerna och de ämnesspecifika kursplanerna är mycket öppna för tolkningar som ligger på den lokala nivån vilket i praktiken innebär att undervisningen i landets skolor skiljer sig mycket åt. När skolan inte har en tydligt definierad läro- och kursplan gällande arbetet med genus överläts ansvaret på enskilda lärare att definiera vad som är rätt och fel gällande genus. Det problematiska är att lärare i många fall inte har någon genusutbildning och kunskaper om vilken betydelse den har för lärandet. Det innebär att genusmedvetenhet kräver mer än en vardagsförståelse som för att utövas professionellt måste bygga på vetenskaplig grund och kunskap om teorier. En lärare med genusperspektiv är således en person som studerat genusvetenskaplig forskning och har kunskap om dess innebörd. Ett arbete med jämställdhet utan kunskap om genus kan dessvärre leda till att man istället för att motverka reproducerar traditionella könsmonster och förstärker könsordningen (Hedlin 2004:3 och Berge 2001:29).

I detta examensarbete som utförs inom lärarprogrammet är vi intresserade av att undersöka skolans uppdrag att ge flickor och pojkar samma möjligheter och förutsättningar. Vi behandlar ämnet utifrån ett genusperspektiv och fokuserar på de sociala relationerna mellan lärare och elever samt mellan eleverna själva. Dessa relationer bildar mönster som man inom den sociala teorin kallar *strukturer* (Connell 2002; Hirdman 2007). Sociala handlingar och den sociala ordningen styrs i sin tur av dessa strukturer. Vi kommer främst att titta på hur man som lärare bemöter flickor och pojkar, vilka kommunikationssätt, metoder och material som används medvetet i undervisningen för att ge könen lika villkor och förutsättningar.

För en god pedagog är kunskap om jämställdhet en förutsättning, anser vi. Vi ser en brist i vår utbildning på korta lärarprogrammet där vi knappt snuddat vid ämnet genus och hur det påverkar undervisningen trots att detta är en omtalad problematik i skolvärlden och som berör olika delar av samhället (Skolverket 2010). Vi hoppas att vi med vårt arbete ska kunna ge en nyanserad bild av hur en genuspedagogiskt utbildade lärare arbetar i klassrummet och vi vill finna användbara metoder och idéer för att så småningom ge våra elever bra förutsättningar för lika villkor istället för att omedvetet reproducera traditionella könsmonster.

# Disposition

Examensarbetet består av sju kapitel med ett antal underrubriker.

I första kapitlet, *Inledning*, ger vi en beskrivning av ojämställdhet och förklarar hur arbetet för lika villkor i skolan kan se ut samt bakgrunden till varför vi är intresserade av att göra denna undersökning.

Efter inledningen följer i kapitel 2, *Tidigare forskning och studiens bakgrund*, en genomgång av tidigare forskning kring kön- och genus och vi redovisar studier gjorda i skolan. Sedan presenteras studiens bakgrund, det vill säga skol- och diskrimineringslagen och 1994 års läroplan som ligger till grund för arbetet med jämställdhet i skolan.

I Kapitel 3, *Teoretiska utgångspunkter*, beskriver vi relevanta begrepp och definitioner som jämställdhet, feminism, genusvetenskap, kön och genus. Dessutom guidar vi genom de teoretiska utgångspunkterna vi använder oss av i analysarbetet som exempelvis femininiteter och maskuliniteter, Hirdmans genussystemsteori och härskartekniker. Avsikten med upplägget är att ge läsaren en bra förståelse och en gedigen genomgång av de begrepp och styrdokument som har relevans i arbetet med genus i skolan och för att lättare följa med i undersökningen.

I kapitel 4, *Syfte och frågeställningar*, presenterar vi vårt syfte med studien och de frågeställningar som vi utgår från.

Efter syfte och frågeställningar följer kapitlet *Metod och tillvägagångssätt* där berättar vi om urvalet av skolor, lärare och klasser som ingår i undersökningen och kort om de observationer samt intervjuer som vi utförde.

I Kapitel 6, *Resultat och analys*, förenar vi resultat och analys. Vi presenterar resultatet och analyserar genom att ge exempel från verkligheten och koppla till tidigare forskning, teori och egna tankar. Vi har valt att dela upp analysen i tre rubriker: Pedagogik för jämställdhet i genusrelationer, Maskulinitet och femininitet samt Makt, frihet och jämlikhet.

I kapitel 7, *Slutdiskussion*, diskuterar vi det material som vi har berört tidigare och redovisar slutresultaten.

## Tidigare forskning och studiens bakgrund

Kön och genus är ämnesområden som rymmer många aspekter. I detta avsnitt presenterar vi tidigare studier av kön och genus med inriktning på skola och utbildning som relevant bakgrund för vår egen undersökning och till vilket vårt resultat kommer att relateras i analys och slutsatser. Vi bygger bakgrunden främst på läsning av forskningsgenomgång som är gjord av Tallberg-Broman et al.

### Forskning om kön och genus

Kön och genusforskningen började ta fart under 1960-talet men ökade markant under 1990-talet. Till en början bestod forskningen av kvantitativa studier vilka allt eftersom ersattes av kvalitativa undersökningsmetoder (Tallberg-Broman et al. 2002). I de tidiga kvantitativa studierna studerades flickor och pojkar ur ett könsperspektiv där kön var en variabel i betydelsen biologiskt kön vilket man såg som grundläggande för idéer om uppfostran och föreställningar om könen (Connell 2003). I modern forskning som rör kön används genusbegreppet istället för kön som har utvecklats inom den feministiska teoribildningen (Gothlin 1999). Genus innefattar och markerar en maktdimension; dominans och ett underordningsmönster mellan könen (Connell 2003; Hirdman 2007). Den kvalitativa forskningen möjliggjorde ett fördjupat individ- och kontextorienterat synsätt, det vill säga ett flerdimensionellt synsätt med fokus på den situationella, sociala och kulturella betydelsen och sammanhanget (Tallberg-Broman et al. 2002).

### Studier av kön i skolan

Att man ska behandla flickor och pojkar lika har inte alltid varit fallet i skolan i Sverige. Tidigt i skolhistoriken skapade man medvetet ett skolsystem som byggde på könsåtskillnader men idag strävar man efter en likvärdig utbildning (Lpo 94). Forskningen visar dock på fortsatta brister i praktiken av skolideologin. Arbetet med jämställdhet är ofta omedvetet och oformulerat vilket leder till att ojämställda mönster och strukturer återkommer och reproduceras, till exempel, att pojkar uppmärksammas på särskilt vis genom fler tillsägelser och tillåts störa i högre utsträckning (Einarsson, J. & Hultman, T.G. 1984). Einarssons och Hultmans forskning genomfördes på 1980-talet i alla skolåldrar och uppmärksammade det språkliga samspelet som visade resultat på att pojkar är de mest verbala (ibid: 69 och 227). Under det senaste decenniet har många studier handlat om hur mycket uppmärksamhet och utrymme flickor respektive pojkar får i pedagogiska situationer. Den typen av forskning har studerat elevgruppen och individerna istället för läraren, innehållet i studierna eller aktiviteten i sig (Tallberg-Broman et al. 2002:113). Under 90-talet har genusforskningen också bidragit till förståelsen av främst interaktionsmönster, relationer och kommunikation samt om hur pedagoger aktivt bidrar till att skapa könsmonster (ibid:181).

I en norsk studie från förskolan (Andrésen 1995) fann man att personalen hjälper och ger mer beröm till pojkar än till flickor. Flickorna blev oftare avbrutna, överröstade och nonchalerade. När pojkar fick beskriva hur pojkar är så beskrev dem sig själva med ord som: starka, busiga, coola och okoncentrerade. Flickor beskrev pojkarna som: bråkiga, högljudda och bestämmande (Skarbys 1999). I samma studie beskrevs flickor som tystare och att de tar mindre plats.

Etnologen Anna Sofia Lundgren (2000) beskriver i sin avhandling *Tre år i g – perspektiv på kropp och kön i skolan* elevernas egna funderingar kring vem som i skolan tar mest plats, fysiskt och verbalt. I studien visade det sig att det är mest pojkar som tar plats men hon är noga med att inte generalisera och dra alla pojkar över en kam.



Berggrens (2001) doktorsavhandling *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*, beskriver flickors syn på övergången till högstadiet. Flickorna uttrycker att högstadiet begränsar och underordnar flickors position mer än tidigare samt att pojkarna får mer kontroll och ett mer sexistiskt språk. Vid övergången sker även andra förändringar i skolkontexten som förstärker könsmönstren ytterligare. För det första är det nu oftare så att ämnena är uppdelade och med fler manliga lärare. För det andra är det fler lärare att förhålla sig till och goda lärarrelationer svårare att skapa, vilket visar sig vara till nackdel för flickorna (ibid: 272).

Elisabet Öhrn diskuterar i sin bok *Könsmonster i förändring* (2002) de könsmonster som finns i skolan och hur de har förändrats över tid. Studien speglar könsmonstrens beroende av typ av aktivitet i relation till hur aktiviteten är organiserad och menar att maskulinitets- och femininitetsmonster skapas i samspel mellan kulturen på skolan och de föreställningar om kön som eleverna har. Öhrns genomgång bygger främst på svensk forskning men även nordisk och internationell.

Boken *Att göra kön* (2003) är skriven av två forskare inom psykologi, Ylva-Elvin Nowak och Heléne Thomsson. Boken beskriver omgivningens betydelse i identitetsskapandet. Flickor och pojkar har olika krav på sig och lär sig tidigt vad som är rätt och fel för respektive kön. Författarna betonar de svårigheter som finns med att överskrida och trotsa traditionella könsmonster. Människor anpassar sig under barndomen och hittar sätt att göra sig till man eller kvinna, det vill säga skapa en egen könsidentitet (ibid: 106).

Kajsa Svaleryd (2003) menar att barn lätt förstår, tolkar sin omgivning och lär sig att göra det som förväntas av flickor respektive pojkar genom de uttalade och outtalade signaler som ständigt möter dem. Regler, normer och krav är olika beroende på vilket kön man tillhör. Svaleryd beskriver den roll som pedagoger har för att skapa lika möjligheter för flickor och pojkar. I sin bok *Genuspedagogik* ger hon exempel på hur pedagoger omedvetet tillskriver flickor och pojkar olika egenskaper beroende på könstillhörighet (ibid: 8).

Avhandlingen *Relationer i skolan: en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9* (2008) har varit en inspiration i vårt examensarbete. Författaren, Ann-Sofie Holm skriver om hur pojkar och flickor på olika sätt framträder och formas i relation till varandra och i förhållande till den kontext och de normer som råder i skolan. Hon undersöker de normer, ramar och regler som finns för att bli en god elev och de förväntningar på hur man som flicka och pojke ska se ut och vara för att passa in och bli accepterad. Hennes syfte är att ta reda på vad som händer i skolan och hur elever formas till pojkar och flickor och hur de framträder i skolvardagen. Med framträder menar hon vad som är synligt, det vill säga visar sig i både bildlig och rumslig bemärkelse.

## **Sammanfattning**

Forskningen som beskrivs ovan visar på att det är pojkar som tar det största utrymmet, både kommunikativt och fysiskt, i skolan. Einarssons och Hultmans (1984) studie fokuserar på talmönster och den språkliga kommunikationen som likt Öhrns (2002) studie visar att det är pojkarna som dominerar språkligt i skolan. Studierna är främst gjorda på förskolan upp till högstadiet och riktar in sig på elevernas upplevelser och möjligheter utifrån kön. De metoder som används är film och intervjuer. Studierna har alla lyft pedagogens roll i skapandet av könsmonster. Svaleryds (2003) studie beskriver specifikt lärarens roll och hur lärare har en central och viktig uppgift att ge elever lika möjligheter och förutsättningar oavsett könstillhörighet. Holm (2008) diskuterar våra föreställningar om att Sverige är ett jämställt land och hur det sätter käppar i hjulet för motverkandet av traditionella könsmonster och större tolerans och frihet samt om vilka maskuliniteter och femininiteter som finns och hur de framträder i skolan. Det är främst med

inspiration av Holms avhandling om maskuliniteter och femininiteter och även Svaleryds bok om genuspedagogik, det vill säga hur läraren påverkar eleverna i sitt skapande av kön som detta examensarbete söker ge ett kunskapsbidrag till tidigare forskning.

## Styrdokument

Skollagen, diskrimineringslagen och läroplanerna som presenteras här nedan uttrycker att jämställdhet är ett obligatoriskt uppdrag.

### Skollagen och diskrimineringslagen

Det är skollagen och diskrimineringslagen som styr arbetet med jämställdhet i förskola och i skola (Skollagen SFS 1985:1100, Diskrimineringslagen SFS 2008:567) Redan i första kapitlet talas det om jämställdhet i skollagen som syftar till förskolan, grundskolan, gymnasieskola och vuxenutbildning.

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom (1 kap. 2§).

Diskrimineringslagen menar att inga barn eller elever bör utsättas för diskriminering och trakasserier på grund av köns-, etnisk- eller religionstillhörighet. Inte heller accepteras det att människor med funktionshinder, annan sexuell läggning än den heterosexuella, ålder etc. bör behandlas illa. I lagen ingår förutom förbud att diskriminera och kränka någon även en skyldighet att utreda och vidta åtgärder som dokumenteras i en likabehandlingsplan.

I arbetet med jämställdhet är kön och sexuell läggning samt könsöverskridande uttryck centrala. Med könsöverskridande uttryck menas att en person genom sin klädsel eller på något annat sätt uttrycker en annan könstillhörighet än den egna. Genusmönster och normer som styr hur flickor och pojkar ska bete sig skapar diskriminering och kränkningar. Det är viktigt att ha kunskap om genus och jämställdhet för att bättre kunna hantera; det vill säga utreda, åtgärda och arbeta för att förebygga att trakasserier och diskriminering på grund av kön uppstår (Wedin 2009:27).

### Läroplan och kursplan för gymnasiet

Först i 1970 års läroplan bestämdes det att gymnasieskolan också skall främja jämställdhet och behandla flickor och pojkar lika. I 1994 års läroplan blir jämställdhet en del av skolans värdegrund som beskriver de värden som skolan vilar på. Detta ställde krav på att pedagoger i sitt förhållningssätt och verksamhetens utformning måste vara noga med att inte påverka eleverna i stereotypa uppfattningar om vad som är manligt och kvinnligt. I jämställdhetsarbetet vill man ge pojkar och flickor samma möjligheter att pröva, utveckla förmågor och göra egna val.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna skall uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är manligt och kvinnligt (Lpo 94).

Kursplanerna berör innehåll, mål och betygskriterier i respektive kurs. I grundskolans kursplaner finner man flera hänvisningar till jämställdhet vilka blir betydligt färre i kursplanerna på gymnasieskolan (Wedin 2009:37). På grundskolan finns i kursplanerna för, till exempel, svenska, historia och religion en betoning på genusperspektivet så att alla, oavsett kön, kan gynnas av undervisningen.

En vanlig uppfattning är att personal på skolan tror att de behandlar och ska behandla flickor och pojkar lika. Enligt Wedin (2009:35) är de könsblinda. Hon menar att likvärdiga villkor inte

handlar om att behandla alla exakt lika. Ibland kan åtgärden för att uppnå jämställdhet innebära att behandla dem olika. I Sveriges Riksdags proposition 1994/95:164 om jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet anses att kunskap är en viktig förutsättning för att kunna uppfylla läroplanens uppdrag. Det handlar om kunskap om strukturer som gör att de kan distansera sig från invanda mönster och kunskap om könstillhörighetens betydelse för lärandet (ibid:36-37).

## **Sammanfattning**

I skollagen och diskrimineringslagen står det att diskriminering eller trakasserier inte får finnas i skolans miljöer. Respekten för individen ska visas oberoende av kön, etnicitet, sexuell läggning och religionstillhörighet. Läroplanen ställer krav på att skolpersonal ska tilldela pojkar och flickor lika värde, främja jämställdhet och erbjuda en likvärdig utbildning.

## **Teoretiska utgångspunkter**

Alla människor har en uppfattning om vad som är "normalt" flickaktigt eller pojkaktigt. Dessa är föreställningar vilka pedagoger inte kan utgå från i ett professionellt jämställdhetsarbete på grund av att uppfattningarna är oreflekterade. Som nämndes i inledningen av detta arbete kan okunskap leda till att vi, professionella, liksom alla andra i barns omgivning, förstärker de rådande negativa könsskillnaderna.

De begrepp som används genomgående i examensarbetet definieras under enskilda rubriker som Jämställdhet, Feminismen, Genusvetenskap, Kön och genus och Femininiteter, maskuliniteter, dominans och normalitet. De teoretiska utgångspunkter som vi använder för att analysera resultaten är Yvonne Hirdmans genussystemsteori och Berit Ås härskartekniker.

I forskningssammanhang, och även här, används genus och *gender* ofta för att tydliggöra att kön är något man gör och inget som man är (Elvin-Nowak & Thomsson 2003:21). I detta examensarbete har vi valt att använda genus och kön som synonymer. Det innebär att begreppet kön alltså innefattar även sociala och kulturella uttryck. Med makt menar vi i den här undersökningen, att den som har makt blir sedd som en individ, med egen identitet och blir subjekt i sitt eget liv. Makt är även att ha möjlighet till att vara med och påverka och att få definiera sanningar, att kunna röra sig fritt och ha resurser till sitt förfogande (ibid: 35f).

### **Jämställdhet**

Begreppet jämställdhet används på olika sätt och i olika sammanhang. I förskolan och skolan är jämställdhet ett mål i att ge flickor och pojkar lika möjligheter till utveckling. Jämställdhet handlar i det här sammanhanget om flickor och pojkars villkor i skolan och om jämställdhetsarbetet om att skapa ett balanserat maktförhållande. Arbetet strävar mot att ge elever oavsett könstillhörighet en rättvis och demokratisk skolgång. Till skillnad från jämlikhet som innefattar alla människors lika värde avser jämställdhet endast förhållandet mellan könen (Wedin 2009:17).

Eva-Karin Wedin (2009) skriver att jämställdhet kan lyftas fram både kvantitativt och kvalitativt. Ser man på det kvantitativt strävar man efter en jämn könsfördelning av kvinnor och män (s 18). Den kvalitativa synen avser att kvinnor och mäns erfarenheter och kunskaper tillvaratas och att de får en jämn maktrelation.

Denna uppsats behandlar begreppet jämställdhet ur en kvalitativ aspekt. Vi studerar de föreställningar om könsmonster som finns samt över- och underordningar mellan könen som styr elevers sätt att vara i klassrum på gymnasieskolan.

### **Feminismen**

Feminism är en intellektuell och politisk rörelse för kvinnans fulla ekonomiska, sociala och politiska jämställdhet med mannen (Gemzöe 2002:11-19). Den feministiska rörelsen har sin utgångspunkt i den franska revolutionens synsätt om att alla människor skall ha lika rättigheter. Filosofen, John Stuart Mill, gav tidigt i liberalismen stöd åt feministernas strävan efter lika medborgerliga och politiska rättigheter och skyldigheter. Han kom att skriva liberalfeminismens viktigaste verk, boken *Förtrycket av kvinnor* (1869). Mill inkluderade kvinnorna i det liberala tänkandet och menade att en tradition endast kan försvaras om den är förnuftig (Gemzöe 2002). Mill var utilitarist vilket innebar att han ansåg att samhället förlorade hälften av sin kapacitet då kvinnorna inte hade samma rättigheter som männen. Hans ideologi var att man alltid skall handla

så att konsekvenserna blir så goda som möjligt för så många som möjligt, oavsett kön (ibid). I Sverige var bland annat två tidiga feminister Fredrika Bremer och Ellen Key framträdande (s 40).

Feminismens utveckling går i två övergripande vågor (Gemzöe 2002). Den första vågen började växa i samband med att liberalismen blev starkare. Feminismen såg som sitt viktigaste uppdrag kvinnors rätt till utbildning, förvärvsarbete, juridiska reformer för både gifta och ogifta kvinnor samt till rösträtt till lagstiftande församlingar. Det var med kraven på utökad rösträtt för kvinnor som feminismen gjorde sig synbar.

När första världskriget började upphörde den kvinnliga kampen och kvinnor uppmuntrades att arbeta när männen var i krig. Kvinnorna blev mer självständiga och visade förmågor som tidigare varit dolda vilket ledde till en förändrad syn på kvinnan som oförmögen att rösta. När feministerna vunnit kampen om kvinnlig rösträtt (1922) fortsatte det feministiska arbetet mestadels med juridiska frågor som abort, preventivmedel och arbetsförhållanden. (Gemzöe 2002:31).

Den andra vågen av feminism fortsätter arbeta för kvinnans rättigheter. Man talar om en tredje våg från 1980-talet då feminismen uppmärksammar olika kvinnor och man inkluderar nya grupper i feminismen. Till exempel uppmärksammas förtrycket mot hbt-personer, det vill säga personer som är homosexuella, bisexuella eller transsexuella. Sexualiteten och genus ifrågasätts och definieras som kulturella och sociala fenomen (ibid: 53, 99, se även Ljung 1997:221-256).

## Genusvetenskap

Genusvetenskap är en vetenskaplig disciplin som framför allt fokuserar på att undersöka och beskriva den roll som kön och genus har i samhället. Inom genusvetenskap studeras även sexualitet, klass, etnicitet och maktförhållandet mellan könen och då är genusperspektivet det viktiga. Ett "genusperspektiv" studerar livet och samhället som präglad av förhållanden mellan könsroller som finns i mänsklig erfarenhet och verksamhet och kan sägas ligga till grund för hur sociala könsstrukturer konstrueras. Genusforskning är omfattande och innefattar allt från analyser av resursfördelning i samhället till studier av olika sorters maktstrukturer. Genusperspektivet används även inom andra ämnesområden då man, bland annat, kan se att könets betydelse har stor betydelse inom samhällsstrukturens uppbyggnad med mera. En vidareutveckling är att man börjat titta på maskulinitet, manliga könsroller och de för- och nackdelar som följs av den plats som tilldelas män i det könsstrukturerade samhället (Tallberg-Broman et al. 2002).

## Kön och Genus

Sedan 1970-talet har dikotomibegreppen kön och genus använts i kvinnoforskningen för att förklara relationen mellan pojkar och flickor, män och kvinnor (Gothlin 1999). Med begreppen ville man göra skillnad och förklara relationen mellan könen som socialt konstruerade och därmed inte biologiskt bestämda. Man menar att begreppen män och kvinnor, manligt och kvinnligt är kulturellt anknutna vilket innebär att likheter och skillnader mellan könen kan se olika ut beroende på social situation och kultur. Den franska filosofen Simone de Beauvoir uttryckte redan 1949 "*Man föds inte till kvinna, man blir det*" (Beauvoir 2006). Den syn som samhället hade på kvinnan under Beauvoirs tid upprätthålls än idag inom vissa av samhällets sfärer. Beauvoirs term "*den Andra*" förklarar den traditionella sociala synen på kvinnan. I positionen som den Andra är kvinnan begränsad genom lagar och andras syn på vad en kvinna är och bör vara. Mer generellt anses mannen vara norm och kvinnan, det feminina, en avvikelse från normen.

Inom genusforskningen är *kön* och *genus* centrala begrepp. Kön och genus skiljer i betydelse av

att kön översätts till biologiskt kön med genetiska, hormonella och organiska särdrag och genus syftar till den sociala strukturen som styr människors beteende. Genus innefattar mentala och beteendemässiga skillnader mellan män och kvinnor som ter sig olika i relation till levnadstid, plats och kulturella särdrag (Connell 2002). R.W. Connell förklarar i sin bok *Om genus* (2002) att man inte kan se kvinnlighet och manlighet som något endast av naturen givet men inte heller som något som vi påtvingats genom sociala normer eller myndigheter. Han menar att människor själva konstruerar maskulinitet och femininitet. Under uppväxten lär vi oss hur vi ska bete oss för att vi skall uppfattas som kvinnor och män och var gränserna går. Politiken, ekonomin, populärkulturen etc. är olika sfärer som hjälper till att bilda och omskapa mönster som vi här kallar samhällets genusordning (Connell 2002). Genusordningen är inte stabil utan förändras i takt med andra förändringar i samhället.

Genus är en struktur av sociala relationer koncentrerade till den reproduktiva arenan och en samling praktiker (styrda av denna struktur) som drar in reproduktiva skillnader mellan kroppar i de sociala processerna (Connell 2002: 21).

I svensk kontext är Yvonne Hirdman den forskare som argumenterar för användningen av *gender* (genus) som konstruerat för att ersätta ordet "könsroll". Genus blir och formas olika beroende på kultur, språk och tänkandet. För att förklara hur man föds med ett kön och formas till ett genus delar Hirdman in genusskillnader i kategorier där mannen är den norm som kvinnan hela tiden ska förhålla sig till, jämföras med och bedömas utifrån. "*Att vara kvinna, tänker jag bittert, det är att alltid vara relaterad till man*" (Hirdman 2007:174) skriver hon och problematiserar förhållandet mellan könen som har kvinnors lägre värde och sociala underordning som utgångspunkt.

I utformandet av vår studie och i vår tolkning och analys av det insamlade data är vi influerade av Martin Heideggers och Maurice Merleau-Pontys filosofi om att människan inte kan skilja på sin kropp och sin själ, utan att hon existerar som en helhet: "vi *är* våra kroppar". Dessutom kan vi inte förbise människans kulturella kontext. Hon lever alltid i en viss tid och i ett visst rum (Claesson 2009:58-59). Den kroppsliga dimensionen är central för individens erfarenheter och för hur kön konstrueras socialt. Genom kroppen erfar vi vår omvärld och vi blir bärare av socialt tilldelade positioner i den ojämlika fördelningen av resurser. För vår studie relaterar vi till den kroppsliga nivån och hur tjejer och killar uppfattar och konstruerar sin könsidentitet i relationerna i skolan.

## **Femininiteter, maskuliniteter, dominans och normalitet**

Femininiteter och maskuliniteter konstrueras aktivt i skolans miljö. Med begreppen femininitet och maskulinitet avser man de handlingar och beteenden som förknippas med och tolkas som kvinnliga respektive manliga. Genom att tala om feminina och maskulina handlingar blir det lättare att förstå varför elever beter sig som de gör och man kan synliggöra och förstå beteenden och handlingar hos individer bättre. I detta finns en överordnad position, en norm, som är en kulturell föreställning om hur man bör vara, agera och hur man skall tänka. En norm som, i mångt och mycket, styrs av det manliga och maskulina och där det ofta finns ett avståndstagande till det feminina (Connell 1996). Connell (1996) menar att det är en atletisk och tävlande typ av maskulinitet som är central. Det är långt ifrån alla män som kan leva upp till den manliga normen men den lever kvar som ett ideal för hur en man och pojke skall vara. Detta skapar ett maktförhållande mellan männen. Längst ner i ordningen finns homosexuella män eller de svaga och klena männen vilka kan tolkas som män med mer feminina drag (Hirdman 2007). Vidare utvecklar Hirdman att normen för det feminina skapas i relation till den överordnade manliga normen. Ett feminint ideal är till exempel att ägna mycket tid och tanke åt sitt utseende för att behaga män. På samma sätt som maskuliniteter kan se olika ut ser även femininiteter olika ut. Långt ner i den feminina ordningen befinner sig de som avviker mot de kvinnliga normerna och

identifierar sig med manliga normer. Hur flickor och pojkar förhåller sig till det maskulina och feminina, det vill säga, idealtyperna har med sammanhanget att göra. Med andra ord kan både pojkar och flickor inta feminina och maskulina positioner om miljön de befinner sig i tillåter det (Wedin 2009).

I *Jämställdhetsarbete i förskola och skola* (2009) skriver Wedin att gränserna mellan det manliga och kvinnliga hårda och synliga i ojämställda miljöer. De markeras bland annat genom utseende, språk och handlingar. Det är oftast de som definierar normen som har makten. Makt och upprätthållandet av makt hör ihop. De som överskrider dessa normer blir lätt utsatta för diskriminering och är en vanlig anledning till mobbning. Jämställda miljöer har lösare gränser mellan det feminina och det maskulina. I dessa miljöer kan både flickor och pojkar bete sig könsöverskridande utan att de hindras i sitt lärande på grund av könsgränser (Wedin 2009: 53). Gränserna för vad som är norm och vad som inte är norm är föränderliga och kan missförstås för att representera det som är vanligast bland majoriteten av människor i samhället. Wedin menar att det inte är så, utan att normen alltid relateras till icke-funktionshindrade, heterosexuella, svenska män (Wedin 2009).

Som pedagog utgör man en central roll i genusskapandet. Skolan speglar samhället och styrs av de värderingar och mönster som finns i samhället. Vi tycker att det är viktigt att lärare i skolan är medvetna om var gränserna går för det feminina respektive manliga i den egna verksamheten. Genom kunskap om gränserna blir det lättare att förstå vilka hinder på grund av könstillhörighet eleverna kan möta i skolan.

## **Hirdmans genussystem i studier av relationer i skolan**

Yvonne Hirdman utvecklar genusbegreppet och menar att det sociala samspelar med det biologiska. Enligt henne utnyttjas den biologiska skillnaden mellan könen vilket leder till att föreställningar och sociala praktiker uppstår och därav kan biologin påverkas. Hon förklarar det som "en mer symbiotisk kategori än bara 'roll' och 'socialt kön'" (Hirdman 2007:212). I boken *Gösta och genusordningen* (2007) beskriver Hirdman den genussystemteori som hon lanserade i slutet av 1980-talet. Begreppet genussystem beskriver könets föränderlighet i relation till tid, kultur och etnicitet. Hon menar att det finns två mönster som styr människors tankar och handlingar. Det ena mönstret är isärhållande; ett åtkiljande och segregeringande mönster i tid och rum. Det manliga och kvinnliga ses som varandras motsatser och tillskrivs olika egenskaper, beteenden och intressen. Isärhållandet är även kallat dikotomi och handlar om en uppdelning som innefattar att män och kvinnor inte bör blandas. Förklaringen till uppdelningen finns i den arbetsfördelning som finns mellan könen och de föreställningar om manligt och kvinnligt som omringar oss. Hirdman menar att mannen förknippas med det som är positivt (A) och kvinnan med det negativa (B) vilket delar oss och leder till ett maktskapande. Hon anser att A, det vill säga mannen, inte kan vara A utan att förtrycka B, det vill säga kvinnan (Hirdman 1988: 52). Det andra mönstret är hierarki och handlar om den manliga normens logik, ett maktförhållande. Mer generellt anses mannen vara norm och kvinnan, det feminina, en avvikelse från normen. I den bemärkelsen ses mannen ha högre status än kvinnan. Han är överordnad och kvinnan underordnad. Enligt denna logik kan pojkar ta plats på flickors bekostnad bara genom att de är pojkar (Hirdman 2004:62).

Hirdman menar att dessa principer, även kallade osynliga regler, genomsyrar den grundläggande ordningen i samhället så som den sociala, politiska och ekonomiska. Segregeringen mellan könen upprätthålls av män och kvinnor genom något hon kallar för genuskontrakt där både man och kvinna får på förhand bestämda platser, sysslor och även egenskaper att förhålla sig till (Hirdman 2007:179). Begreppet genuskontrakt är en teori kring stereotyper skapad av Yvonne Hirdman. Genuskontrakt används för att förklara de relationsmönster som är idealiska mellan män och



kvinnor. Genuskontraktet skapar förutsättningar för genusbundenhet och innehåller regler för män och kvinnors rättigheter, skyldigheter och ansvar som känns naturliga för ordningen i samhället. För att nämna något exempel är kvinnans roll som omhändertagande av barnen och mannen som försörjare och beskyddare. Könens olika positioner, möjligheter och förutsättningar innefattas i genuskontraktet på en både personlig och social nivå. För att en förändring av ett genuskontrakt ska kunna ske måste en förändring av kringliggande omständigheter ske som gör att det inte längre är eftersträvansvärt att följa kontraktets paragrafer.

## **Åtta härskartekniker**

Berit Ås, professor i socialpsykologi i Oslo skapade i slutet av 1970-talet en teori om fem härskartekniker. Dessa har senare av andra utökats med ytterligare tre härskartekniker. ROKS (Riksorganisationen för Kvinnojourer i Sverige) har skapat härskartekniken objektifiering och svenska feministgrupper de två sista härskarteknikerna våld och hot om våld, och splittring (Studieförbundet Bilda 2011). Härskarteknikerna används för att i olika situationer utöva makt över andra. De används mer eller mindre av alla människor, både kvinnor och män i alla åldrar, och tillämpas i sammanhang där människor relaterar till varandra i grupper. Härskartekniker skapar dock hinder i jämställdhetsarbetet och används ofta i diskrimineringsituationer. (Svaleryd 2003; Wedin 2009). Empowermentnätverket (ENSU) vid Stockholms universitet har utvecklat motstrategier, så kallade bekräftartekniker för att förebygga och motverka härskartekniker när de används (Jonasson et al. 2011).

Härskarteknikerna förklaras nedan med exempel och kommer att vara del av våra analysverktyg.

### **Osynliggörande**

Man osynliggör någon genom att inte se personen, lyssna på, prata i mun, skratta åt eller utelämnas. Osynliggörandet berövar elevers identitet. Elever som osynliggörs känner sig mindre värda och oviktiga. Det kan vara svårt att identifiera osynliggörandet eftersom det kan ske genom kroppsspråk och subtila gester (Jonasson et al. 2011). Till exempel: En elev säger något men läraren/klasskamrater fortsätter som om att eleven inte sagt något.

### **Förlöjligande**

Förlöjligande betyder att någon gör sig lustig på en annan persons bekostnad. Denna härskarteknik har flera former som till exempel, fniss, grimaser, glåpord i form av könsord och svordomar (Wedin 2009:54-55). Ett annat sätt är att ifrågasätta det personen säger eller komma med förklenande kommentarer. Förlöjliganden uttrycks både på skoltid och fritid, via mobil och på internet. Konsekvensen för personen som blir förlöjligad kan bli att den i framtiden inte vågar säga vad den tycker (Svaleryd 2003:68). Till exempel: när en elev säger något och kommenteras med: det kan du inte säga, tänka eller göra.

### **Undanhållande av information**

Att en person har information eller kunskap som andra är i behov av ger henne/honom en avgörande maktposition. Kunskap används som ett maktmedel. Undanhållandet av information är ett sätt att hålla kvar sin maktposition (Wedin 2009:54). Till exempel: en elev delar inte med sig av information till sin klasskompis eller håller undan den genom att viska så att kompisen inte hör.

### **Påförande av skuld och skam**

När man får en människa att känna skam och skuld utan att personen har varit orsak till en handling, egenskap eller för något utanför personens kontroll (Wedin 2009:55). Påförande av skuld och skam framträder ofta genom dubbel bestraffning, osynliggörande och förlöjligande (Jonasson et al. 2011). Till exempel: Att en elev som blir sexuellt trakasserad skambeläggs och får höra att den klär sig opassande.

### **Dubbel bestraffning**

Hur du än betar dig så blir det fel (Wedin 2009:55). Ett vanligt exempel är att flickor uppmuntras till att ta för sig mer i klassrummet men när de gör det tycker läraren att de blir jobbiga (Svaleryd 2003:69). Det är även vanligt att tjejer förväntas bry sig om sitt utseende- gör en tjej inte det kan hon uppfattas som annorlunda och gör hon det kan andra uttrycka att hon är utseendefixerad. Till exempel: en pojke får höra att han ska lära sig att ta mindre plats i klassrummet, när han gör det uppfattas han som allt för ordningsam.

### **Objektifiering**

Att känna sig som ett *objekt*, det vill säga, bli värderad av sin omgivning utifrån utseende, klädsel och stil med mera. I den feministiska diskursen är ett objekt passivt, kontrolleras och definieras av andra. Ett subjekt väljer egna vägar och har ett eget perspektiv på världen (de Beauvoir 2006 och Hirdman 2001). Till exempel: en elevs kropp är i blickfånget och hans eller hennes utseende fångar andra elevers intresse (Wedin 2009:55).

### **Våld och hot om våld**

Genom att skrämma, hota någon eller i extrema fall ta till våld, till exempel på grund av kön eller sexuell läggning (ibid:56). Hot om våld är en faktor som leder till underordning i olika situationer. Till exempel: en pojke vågar inte säga att han är homosexuell till sina kompisar eftersom han är rädd för att bli slagen.

### **Splittring**

När en grups gemenskap motarbetas och splittras i smågrupper. Till exempel: att dela upp elever i klassen med höga och låga betyg i olika grupper (ibid:56).

## **Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter**

Människor skiljer tidigt på pojkar och flickor och åtskiljandet fortsätter livet ut men det kan se olika ut beroende på tid, kultur, etnicitet, klass, med mera. I möten med andra i vårt samhälle är betydelsen av vilket kön en människa har centralt och dessa relationer mellan kön framstår som en både föränderlig och stabil struktur (Hirdman 2001). Det finns normer, makt- och belöningssystem som driver män och kvinnor att leva upp till traditionella, patriarkala ideal och uttrycka sig manligt respektive kvinnligt vilket leder till ojämställda förhållanden. Feminism handlar om att genomlysna och förklara den maktobalans som finns mellan kvinnor och män och en strävan att motverka det (Freeman 2003:7). En feminist vill alltså förändra könsmaktsystemet och de strukturer som gör att kvinnor och män lever på olika villkor (Elvin-Nowak & Thomsson 2003:60).

Genusforskningen intresserar sig för relationen mellan kvinnligt och manligt och har som syfte att beskriva och ifrågasätta de ordningar; över- och underordningar som finns mellan könen (Wedin 2007). Teorin om genusordningen är en förklaringsmodell som behandlas som ett verktyg för att kunna analysera och försöka förklara olika situationer och relationer bland och mellan flickor och pojkar i skolans miljö (Tallberg-Broman 2002, Svaleryd 2003 och Holm 2008). Det finns alltid avvikelser från ordningen som beskrivs ovan men genussystemsteorin och de konkreta härskarteknikerna hjälper oss att synliggöra och problematisera mönster som vi tidigare inte kunnat uppmärksamma.

Utifrån vår teorigenomgång presenteras nu vårt syfte och specifika frågeställningar för vår egen studie i detta examensarbete.

# Syfte och frågeställningar

## Syfte

Vårt övergripande syfte med examensarbetet är att synliggöra de genusstrukturer som förekommer och skapas i skolan genom relationer i klassrummet mellan elever och lärare samt på vilket sätt pedagoger kan påverka genusrelationer.

## Frågeställningar

- Vilka könsmönster framträder och skapas genom relationerna i klassrummet såväl elever sinsemellan, som mellan elever och lärare?
- Hur uttrycks dominans respektive jämställdhet i klassrummet?
- Vilken betydelse har lärares pedagogiska förhållningssätt för elevernas könskonstruktioner?
- Vad innebär en medveten genuspedagogik?

## Metod och tillvägagångssätt

Vi har valt att genomföra denna studie med en *kvalitativ* metoddesign med hänsyn till våra frågeställningar eftersom vi vill ”förstå mer eller hitta mönster” om elevers konstruktioner av kön (Trost, 2005:14). Esaiasson et al. beskriver i *Metodpraktikan* (2007) att en kvalitativ metod går ut på ”att ta fram det väsentliga innehållet genom en noggrann läsning av textens delar, helhet och den kontext vari den ingår” (s 237). Vårt empiriska material består av intervjumaterial och observationsprotokoll. De transkriberade texterna som vi har läst och analyserat har varit observationsanteckningar från fyra lektionstillfällen och transkriptionsdokument från intervjuer med två lärare. Det som man ser hända och det man hör i ett klassrum är komplext och om man dessutom deltar i det som försiggår är det i princip omöjligt att inta en helt igenom analyserande position. I och med att vi var två personer som kunde närvara som observatörer utan att delta i det observerade sammanhanget i klassrummet och att vi då antecknade vad vi såg och hörde har vi efteråt med perspektiv på våra intryck kunna studera de processer och strukturer som framträder i våra observationstexter (Esaiasson 2007:343). Och, eftersom vi spelade in och transkriberade de två intervjuer vi genomförde har vi även där i lugn och ro kunnat bearbeta och tolka det som lärarna berättar. Vi har då, utifrån en teoretisk analys, fått djupare förståelse av deras pedagogik och livsvärldsperspektiv och vi har kunnat utgå från deras erfarenheter för att svara på våra frågor (Kvale 1997:9).

För att uppnå vårt syfte med arbetet och svara på frågorna som vi ställer har vi valt vi att besöka två gymnasieklasser. Mer om vilka de är och hur besöken gick till kommer under rubrik *Material* nedan. I vår studie gör vi ett antagande om att lärarna och eleverna som vi har observerat lever och verkar inom *genusordningen*. I kapitlet Teoretiska utgångspunkter förklarar vi vad begreppet betyder.<sup>1</sup> Vi undersöker alltså om det som lärarna och eleverna gör och säger följer en bakomliggande logisk struktur som innebär att det manliga är norm och det feminina anses vara en avvikelse från det manliga och dessutom underordnat.

Genusordningen skulle kunna uppfattas som deterministisk och oföränderlig, men den engelska sociologiprofessorn Mac an Ghail förklarar med begreppet *kontextuell rörlighet* att ”tiden, platsen, sammanhanget och inblandade spelar roll” för hur människor är och hur människor uppfattas (Holm 2007:27 citerar Mac an Ghail 1994:93). Vad som är manligt respektive kvinnligt, som alltså är högst föränderligt och situationellt, motiverar vår egen studie.

I denna undersökning av könsmonster i skolan och lärares pedagogiska förhållningssätt antar vi en livsvärldsansats och med det menar vi att vi ”accepterar” hur mångtydig och komplex verkligheten som vi vill studera är (Claesson 2009:56). Men i förgående kapitel redogjorde vi med teoretiska begrepp för den kontext som vi avser beskriva och förklara. Vi har således redan förklarat och specificerat den verklighet vi ämnar tala om. Vi har där utvecklat studiens utgångspunkter i förekomst av sociala strukturer som rör kön och individer som påverkas av dessa, samt har förmåga att överskrida och förändra, beroende av situation (Hirdman 2008 och Connell 2002).

För undersökningens validitets skull vill vi även redogöra för vilka vi är och vilka erfarenheter vi har, eftersom våra personer påverkar vår tolkning av empirin, till exempel.<sup>2</sup> Både Nehal och Therése är vid slutet av sina respektive utbildningar till språklärare för grundskolans senare år vid Göteborgs Universitet. Vi har båda haft praktik på grundskolor inom lärarprogrammet, Nehal har vikarierat både på grundskolor och gymnasium, och Therése har varit heltidsvikarie som lärare en

---

1 Se under rubriker *Kön och genus, Femininitet, maskulinitet, dominans och normalitet* och *Hirdmans genussystem av studier av relationer i skolan*.

2 Begreppet validitet kommer att förklaras nedan under stycket Validitet och reliabilitet.

termin på en grundskola. Så, vi är väl bekanta med skolmiljön, skolsystemet och skolkulturen i och med att vi själva varit elever i det svenska skolsystemet relativt nyss (tio år sedan), varit verksamma som (obehöriga) lärare och haft praktik inom vår utbildning.

Något som också rör vår förförståelse av undersökningens ämne könsmonster är att vi ju är kvinnor och därmed har vi direkterfarenhet av vad det innebär; att göra sig till kvinna och att bli bemött som kvinna. Att vi inte är män eller androgyna tror vi spelar roll för vår tolkning av empirin. Slutligen har vi båda ett intresse för genusproblematiken och jämställdhet i skolan och vi har läst många böcker som behandlar ämnena. Therése har läst 30 högskolepoäng genusvetenskap vid Göteborgs Universitet dessutom.

## Material

Under den här delen av examensarbetet redogör vi för hur urvalsprocessen av skolorna som vi undersöker har gått till. Vi kommer att presentera skolorna, lärarna och klasserna. Studien bygger på empirin från två gymnasieskolor i Göteborgsområdet.

## Urval

I början av tredje arbetsveckan på examensarbetet (när vi hade läst in oss mer i ämnet genus och specificerat vårt syfte och våra frågeställningar) kontaktade vi en genuspedagogisk organisation och fick en lista av dem med e-postadresser till lärare som genomgått en genuspedagogisk utbildning. För undersökningen hade vi alltså intentionen att göra ett strategiskt urval av genuspedagoger. Med ett brev i vilket vi presenterade oss själva, kort beskrev vad vår undersökning gick ut på och skulle innebära för dem, kontaktade vi dem som var verksamma i vårt område. Av praktiska skäl och på grund av den begränsade tiden vi har för arbetet med vårt examensarbete valde vi alltså att kontakta skolor i Göteborg. Tyvärr fick vi bara ett fåtal svar från genuspedagogerna och de var dessutom negativa.

Samtidigt kontaktade vi slumpmässigt även ett tiotal ”högstadieskolor” i Göteborg via e-post där vi frågade om de hade någon genuspedagogiskt utbildad lärare och om vi fick komma och besöka dem. Dagen efter att de hade tagit emot vår förfrågan via e-post ringde vi även upp dem, men vi fick inget positivt svar om välkomst av någon av skolorna.

Tack vare tips från en bekant lärare till en av oss, som under vårt arbetes gång studerade genuspedagogik, kontaktade vi två gymnasieskolor som hon hade hört talas om arbetade med genus. I mitten av fjärde veckan skickade vi e-mail till dessa två skolors ledning, fick svar och besökte dem senare samma dag med vårt informationsbrev i handen (se bilaga nr 1). På båda skolorna träffade vi rektorerna som då redan hade vidarebefordrat vårt e-postmeddelande till potentiella lärare. Den ena skolan kallar vi *Lilla trädets gymnasieskola* här i studien och den andra *Maj-Brith Nilssons gymnasieskola*. På Maj-Brith Nilssons gymnasieskola fick vi dessutom träffa en lärare som välkomnade oss att vara med på två lektioner på måndagen i vår femte arbetsvecka. Sent på kvällen samma dag som vi hade besökt de två skolorna fick vi ett e-postmeddelande från en lärare på Lilla trädets gymnasieskola som också välkomnade oss: ”09.40 i morgon torsdag och 12.25 fredag denna vecka”.

I uppstarten av vårt examensarbete tänkte vi observera och skriva om elever i år 8 eller 9 eftersom det är i de åldrarna vi ska börja vårt yrkesverksamma liv som lärare. Arbetet skulle därmed bli intressant och angeläget för oss. Som läsaren redan har förstått hade vi inte möjlighet att välja den specifika åldersgrupp vi ville ha, men faktumet att vi studerar elever i år 1 och 3 på gymnasiet förändrar faktiskt inte undersökningens frågeställningar. Vi har funnit det intressant och vi har lärt

oss mycket genom att studera könsmönster och lärarnas pedagogiska förhållningssätt på två gymnasieskolor.

### **Lilla trädets gymnasieskola**

Det var en lärare i svenska och engelska som vi här kallar Ewa som mailade oss från Lilla trädets gymnasieskola. Hon tyckte att vår undersökning verkade intressant och spännande och kände sig träffad i vår förfrågan om någon som var intresserad av genus. Ewa hade ingen formell, genuspedagogisk utbildning, men hon förklarade att hon, sedan 70-talet, hade följt genusproblematiken i böcker och media. (Intervju med Ewa 101203). Genusmedvetenheten fanns hos henne också tack vare hennes familjebakgrund, enligt henne själv. I *Jämställdhetsarbete i förskola och skola* presenterar författaren en "genustrappa" och enligt den skulle Ewa istället vara "könsmedveten", det vill säga, hon "uppmärksammar och synliggör relevanta skillnader mellan kvinnor och män" (Wedin 2009:64-65). På Lilla trädets gymnasieskola hade hon arbetat sedan några år tillbaka och dessförinnan arbetat på andra skolor i Göteborg.

Lilla trädets gymnasieskola ligger i centrala Göteborg och den erbjuder både teoretiska studieförberedande program och yrkesförberedande program. De två lektionstillfällena som Ewa lät oss vara med på var för en klass med 19 elever, 3 killar och 16 tjejer. De gick tredje året på ett yrkesförberedande program som vi här kallar Yfp3A och Ewa berättar om dem att de är "vansinnigt trevliga att undervisa" och att de är trygga med varandra (ibid). (Nedan finns en informationsöversikt av materialet och även datainsamlingen i tabellform.)

Detta yrkesförberedande program har ett riksintag av elever och en del av eleverna i Yfp3A pendlar till skolan från andra ställen, stora som små. Så, för att knyta an till vårt val av område, kom ju eleverna att få en större geografisk spridning än vi hade kunnat hoppas på. Det finns nämligen statistik som säger att elever har högre betyg i storstäder och förorter än elever i mindre samhällen, och det finns forskning som visar på att föräldrarnas socioekonomiska bakgrund har stor påverkan på barnens val av utbildning (se Utbildningsstatistiksenheten, Tabell 3 B, 2007/08 och 2009/10 och Broady & Börjesson 2006).

När dessa 19 elever sökte in till programmet 2008 var gruppens meritvärde, det vill säga medelbetyg, från år 9 208<sup>3</sup>. Alltså låg gruppen bara ett halvt poäng över det genomsnittliga meritvärdet, 207.5, av alla Sveriges elever under läsåret 2007-2008 i kommunala skolor, enligt Utbildningsstatistiksenheten (se Utbildningsstatistiksenheten, Tabell 3 B, 2007/08).

Ewa berättade för oss under vår intervju med henne att alla i klassen var etniskt svenska.

### **Maj-Brith Nilssons gymnasieskola**

Läraren som Nehal och Therése fick kontakt med på Maj-Brith Nilssons gymnasieskola kallar vi här Josefine. Hon presenterade sig för oss som ny på skolan eftersom hon "bara" hade varit där sedan fem år tillbaka. När vi träffade henne undervisade hon i svenska och historia. Till skillnad från Ewa har hade hon ett antal genusrelaterade högskolepoäng: Kvinnohistoria 30 hp, Tvärvetenskapliga kvinnostudier 30 hp (som bland annat innehöll litteratur och statsvetenskap), Feministisk teori (på dåvarande institutionen Tvärvetenskapliga kvinnostudier) och en liten feministisk kurs inom Litteraturvetenskap.<sup>4</sup> Enligt Wedins tankesätt har då Josefine

---

3 På grund av löfte om anonymitet mot skolan och eleverna väljer vi att dölja referensen för uppgiften. "Meritvärdet utgörs av summan av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg (G=10, VG=15 och MVG=20). Det möjliga maxvärdet är 320 poäng" (Utbildningsstatistiksenheten, Tabell 3, Förklaringar och definitioner).

4 En termins heltidsstudier på universitet eller högskola är värda 30 högskolepoäng.

förutsättningarna att vara en ”genusmedveten” lärare, och med det menas att hon ”undersöker och ifrågasätter traditionella könsmonster och diskuterar hur dessa kan förändras eller arbetar aktivt för att förändra dessa” (Wedin 2009:65).

Maj-Brith Nilssons gymnasieskola ligger också i centrala Göteborg, men den har bara teoretiska studieförberedande program. Gruppen som vi fick observera var en samhällsvetenskaplig klass som hade valt ekonomiinriktning. Klassen, som vi kallar Spek1A, bestod av 13 killar och 20 tjejer (varav en frånvarande tjej). Till skillnad från Yfp3A har de inte gått i samma klass så länge, bara fyra månader om man jämför med den andra klassens två år och fyra månader. (Observera att vi inte har räknat bort tiden när eleverna i Yfp3A har varit borta på praktik. Då är de ju borta från varandra). Josefine berättar utifrån sin erfarenhet att ettor på gymnasiet brukar ha en ”jättefantastisk gemenskap” där ”alla bjuder in varandra och så där” och att hon har sett det fenomenet även i Spek1A den här hösten. Ännu har inga problem dykt upp med grupperingar som brukar komma i tvåan, utan tjejerna umgås med killarna, och tvärt om. Fast hon berättar också att det finns några ”renodlade killgrupper som inte riktigt liksom pratar med tjejerna” och att ”det finns rätt många blyga pojkar också” (Intervju med Josefine 101206).

När ungdomarna som skulle komma att utgöra Spek1A sökte programmet på Maj-Brith Nilssons gymnasieskola vårterminen 2010 var gruppens medelbetyg 235 poäng<sup>5</sup>. Till skillnad från eleverna på Lilla trädets gymnasieskola, som i princip var som en miniatyrkopia av Sveriges elever, sett till betygsstatistiken, låg Spek1A med medelbetyget 235 poäng 28.7 poäng över 2010 års genomsnittsbetyg för i Sveriges elever (se Utbildningsstatistiksenheten, Tabell 3 B, 2009/10).

I Spek1A är det två, tre elever som skulle kunna vara av en annan etnicitet än svensk. De har lite mörkare hy och hår som är naturligt svart. Ingen av dem bryter på något annat språk vad vi kan höra.

## Datainsamling

Vi har valt att låta metoderna direktobservation och djupintervju komplettera varandra så att det empiriska underlaget blir bredare och djupare och vi kan få ”goda förutsättningar att finna variationer och mönster” (Holm 2009:55 och Kvale 2009:133). Ytterligare en anledning varför vi har valt att kombinera djupintervju med direktobservation är att vi vill studera något som vi tror är så självklart för lärare att de inte tänker på att berätta om det i intervjuer och att det kanske finns en diskrepans mellan vad de säger att de gör och vad de sedan faktiskt gör (se Esaiasson 2009, s. 344).

## Direktobservation

Metoden direktobservation har för denna undersökning inneburit att både Nehal och Therése uppmärksammat iakttagit vad som hänt och vad som sagts under fyra lektionstillfällen (Esaiasson 2009:344). Men först, innan lektionerna och observationerna har börjat, har vi gått in i klassrummet tillsammans med respektive lärare på de två olika skolorna och presenterat oss, förklarat varför vi är där och bett om elevernas tillåtelse att sitta och anteckna. Vi har inför varje lektion, sagt att vi antecknar det vi ser och det vi hör, samt att de gärna får titta i våra anteckningar om de vill. Vi har också talat om att deltagandet är frivilligt och att de kan ångra sig och be oss radera informationen som vi skrivit om dem efter att observationerna genomförts. Vi lovade eleverna att anonymisera dem, läraren och deras skola genom att fingera namnen och att bara vagt

---

<sup>5</sup> Precis som ovan, i stycket om Lilla trädets gymnasieskola, undanhåller vi informationen om referensen på grund av anonymitetslöftet.

beskriva skolan, så att man inte skulle kunna härleda den. I samband med den informationen nämnde vi att uppsatsen skulle publiceras på internet.

Varken Nehal eller Therése hade tidigare träffat eller haft kontakt med någon av eleverna och vi kände inte lärarna sedan tidigare. Den sammanlagda tiden för observationstillfällena uppgick för Yfp3A och deras lärare Ewa till 70 minuter för lektion 1 och 75 minuter för lektion 2 som summerar 2 timmar och 25 minuter. Lektion 1 hölls på morgonen den 2 december 2010 och lektion 2 dagen efter, på eftermiddagen den 3 december 2010. Ämnet var svenska.

Hos Spek1A och deras lärare Josefine genomförde vi två observationer på samma dag. På morgonen den 6 december 2010 hade de en 80 minuter lång historielektion (lektion 3) och på eftermiddagen samma dag hade de ytterligare 60 minuter historia (lektion 4). Tiden som vi observerade Spek1A och Josefine summerar 2 timmar och 20 minuter.

De båda lärarna, Ewa och Josefine, hade fått vårt informationsbrev, så de visste att vi hade för avsikt att studera pedagogiken utifrån ett genusperspektiv och elevernas skapandeprocesser av genus. Eleverna fick däremot ingen kännedom om våra specifika avsikter med undersökningen. Vi hade i åtanke att eleverna eventuellt skulle kunna ”göra sig till” och ”spela” och att empirin då inte skulle bli lika trovärdig

Inför de fyra observationstillfällena skapade vi ett observationsprotokoll att utgå från i våra iakttagelser och anteckningar (se bilaga nr 2). Utifrån våra frågeställningar som berör lärarens pedagogiska förhållningssätt, skapandet av genus, maskulint och feminint, funderade vi alltså innan över hur genuspedagogiken och skapandet av genus kunde ta sig i uttryck. Hur var de synliga? Utifrån den teoretiska bakgrund som vi presenterar tidigare i examensarbetet och med influenser från Ann-Sofie Holms avhandling *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9* bestämde vi oss för att observera så mycket som handlingar, yttringar och ljud, rörelser, fysisk kontakt och blickar (Holm 2008, Svaleryd 2003:49-51). Både för att underlätta för oss själva i observationssituationerna och effektivisera och bredda datainsamlingen delade vi upp områdena mellan oss. Nehal kom att huvudansvara för att observera och anteckna om vad som sades och vad för ljud som hördes. Vi båda försökte anteckna om vad som hände i klassrummet. Therése fokuserade extra på rörelser, den fysiska kontakten och blickarna.

Efter att vi hade presenterat oss för eleverna i Yfp3A och Spek1A och fått deras tillåtelse, satte vi oss vid varsina bänkar. Vi försökte passa in så naturligt som möjligt i deras klassrum (Esaiasson 2009:346). Under lektion 1, på Lilla trädets gymnasieskola, satt Nehal uppe på en bänk vid väggen längst bak i klassrummet. Alla elever, 10 stycken av 19 närvarande, satt vända framåt mot katedern och tavlan längst fram i klassrummet. Katedern stod på ett podium. Therése satte sig vid ett tomt bänkar som var placerat längst fram i klassrummet vid fönsterväggen. Therése satt vänd mot eleverna så att de såg henne och hon såg dem framifrån. Under lektion 2 dagen efter med samma klass satt Nehal återigen längst bak i klassrummet uppe på en bänk och Therése satt på en stol i främre hörnet av klassrummet. Therése satt alltså också nu vänd mot eleverna och hon satt nära tavlan och nära den projektorduk som hängde framför tavlan under lektion 2.

På Maj-Brith Nilssons gymnasieskola på lektion 3, det vill säga den första lektionen med Spek1A, satte sig Therése i mitten på en bänklänga längst bak i klassrummet. De 28 eleverna som var närvarande fyllde de flesta av bänkarna i salen. Nehal placerade sig först vid den allra främsta bänken, i mitten, framme vid katedern, sedan till en annan bänk där framme vid katedern. Under lektionens gång förflyttade hon sig i klassrummet för att bättre kunna höra och fånga de flesta elevers konversationer eftersom grupparbete pågick och ljudnivån var aningen hög. Under lektion 4 då eleverna hade redovisningar i grupp satt Therése på en stol precis framför dörren ut till korridoren, framme vid tavlan. Nehal satt i nedre delen av klassrummet, vid en pelare.



I våra direktobservationer eftersträvade vi ett så passivt deltagande som möjligt. Eleverna accepterade vår närvaro och vi utbytte så gott som inga ord under något av de fyra lektionstillfällena. Vissa situationer var roliga och många av dem som vi observerade skrattade, men vi var diskreta. När vi satt så att vi kunde se eleverna framifrån försökte vi också observera på ett diskret sätt, det vill säga, vi dröjde inte kvar med blicken för länge vid någon och vi sökte inte få någon längre ögonkontakt med eleverna (Esaiasson 2009:346). Hur vår närvaro inverkar på gruppernas och individernas agerande har vi inte fullständig kontroll över. Men vår uppfattning är att relationerna som vi kunde iaktta varade tillräckligt länge för att vår närvaro inte skulle inverka negativt.

Observationsanteckningarna som vi båda hade fört för hand resulterade i 14 renskrivna sidor för vardera skola. I renskrivningen sammanfogade Nehal och Therése sina anteckningar och eleverna som vi hade namngivit med antingen bokstav eller nummer, eftersom vi inte visste deras namn, gav vi nya, påhittade namn. Det renskrivna materialet är en tämligen saklig återbeskrivning och innehåller inga värderingar eller kommentarer från vår sida.

## Djupintervju

Frågeställningarna i detta examensarbete är komplexa och innefattar mycket, men intresset för ämnet är också stort hos Nehal och Therése. Vi har bland annat inspirerats av Ann-Sofie Holms doktorsavhandling i utformningen av vårt syfte och frågeställningar och hade tyckt att det vore intressant och bra för studien att, precis som hon, genomföra intervjuer med både elever och lärare. Men i detta tioveckors examensarbete är det orimligt, med tanke på tiden och arbetets storlek. Alltså valde vi att endast genomföra två djupintervjuer. En intervju med Ewa, läraren på Lilla trädets gymnasieskola och en med Josefine, läraren på Maj-Brith Nilssons gymnasieskola.

Som vi redan har nämnt tidigare under rubrik *Metod och tillvägagångssätt* har vi valt att kombinera direktobservationer med djupintervjuer, för att med hjälp av intervjuerna kunna förstå lärarnas pedagogiska livsvärld, och för att kunna utgå från deras erfarenheter i vår strävan att svara på våra frågeställningar. Empirin från djupintervjuerna tillsammans med den empiri från direktobservationerna har gett oss ett rikt material att analysera. I djupintervjuerna har vi nämligen kunnat ta del av lärarnas "föreställningar, attityder och värderingar" om genus, om elevgruppen och relationerna (Wibeck 2000:10).

Intervjun med Ewa genomfördes på eftermiddagen den andra dagen som vi var på Lilla trädets gymnasieskola och observerade, 3 december 2010. Samtalet, som tog 45 minuter, hölls efter att båda observationstillfällena hade genomförts i hennes klass. Nehal, Therése och Ewa satt vid ett bord i ett av skolans lärarrum och vi upplevde det som att vi kunde prata relativt ostört. Bara vid ett tillfälle "stördes" vår intervju när en specialpedagog kom in och Ewa och hon kort utbytte några ord.

Intervjun med Josefine på Maj-Brith Nilssons gymnasium genomfördes vid lunchtid efter det första observationstillfället med hennes klass och innan det sista. Det var den 6 december 2010 och samtalet tog 30 minuter. Vi satt inne på hennes arbetsrum som hon delade med en kollega. Det var en lugn, ostörd miljö att samtala i.

Inför intervjuerna, liksom inför observationerna, funderade vi över vårt syfte och våra frågeställningar. I samråd med vår handledare utformade vi en intervjuguide som vi följde under våra samtal med Ewa och Josefine (se bilaga 3), (Kvale 1997:121 och Holm 2008:Bilaga 4). Vi planerade även att spela in samtalen, och skaffade därför en inspelningsapparat. Med den ville vi skapa så goda förutsättningar som möjligt för att kunna bearbeta och analysera materialet

(ibid:147-149). När vi skulle påbörja intervjuerna frågade vi alltså respektive lärare om vi fick spela in samtalet. Vi berättade att vi hade för avsikt att radera ljudfilerna efter att arbetet med undersökningen var helt färdigt, för deras skull. Både Ewa och Josefine gav sina medgivanden, alltså kunde vi utnyttja den metoden.

Vi beaktade faktumet att det är bra att inleda intervjuer av denna djupgående karaktär med en mer generell fråga som dessutom är relativt enkel att svara på för att skapa en god atmosfär och en god kontakt mellan oss. Vi ville ju att våra två intervjupersoner skulle känna sig trygga med att dela med sig av sina tankar och erfarenheter (ibid:118, 120 och 124). Vår intervjuguide följde vi uppifrån och ner då den var ordnad tematiskt. Det var Therése som ansvarade för att ställa frågorna och vara den som aktivt lyssnade på intervjupersonerna. Nehal lyssnade också, men för säkerhets skull, om det i efterhand skulle ha visat sig att inspelningstekniken inte skulle ha fungerat, antecknade hon samtidigt vad Ewa och Josefine sa.

Så, i intervjuerna började Therése med att inledande fråga om elevgruppen: hur många eleverna var, hur könsfördelningen såg ut och även hur gruppdynamiken fungerade. Därefter bad Therése lärarna berätta om hur deras kontakter och relationer med eleverna såg ut, vidare bad Therése dem berätta vad det tänkte om läroplanens strävan att erbjuda elever ”en likvärdig utbildning” och sist frågade Therése om deras tankar kring tjejer och killar, det vill säga genus och genusordningen.

Utformningen på intervjuerna var ju strukturerade i och med intervjuguiden. Frågorna som ställdes var av olika typer. Dels var de inledande, som vi redan nämnt, dels direkta. Under samtalen signalerade vi flera gånger att det som intervjupersonerna berättade var intressant och angeläget med nickar och instämmande ljud. Vid några tillfällen upprepade vi vad intervjupersonerna hade sagt och frågade om vi hade uppfattat dem korrekt och vi bad dem också några gånger att vidareutveckla sina tankar (Kvale 1997: 124-125).

Efter att djupintervjuerna genomförts transkriberade vi dem. Vi var noggranna och skrev även ner en del ljud och informerade om pauser som intervjupersonerna gjorde. Intervjun med Ewa resulterade i 15 renskrivna sidor och Josefines intervju blev 6 sidor. Intervjusamtalens innehåll kunde vi sedan relatera till våra observationer i klassrummen.

## Översikt av material och datainsamling

Tabell 1

	<b>Lilla trädets gymnasieskola</b>	<b>Maj-Brith Nilssons gymnasieskola</b>
Lärare	Ewa, lärare i svenska och engelska med ca 20 yrkesverksamma år. Har ingen formell genusvetenskaplig utbildning	Josefine, lärare i svenska och historia med 5 yrkesverksamma år. Har läst genusvetenskapliga universitetskurser
Klass	Yfp3A, yrkesförberedande program år 3	Spek1A, samhällsvetenskapligt program med ekonomiinriktning år 1
Elever	19 elever varav 3 är killar och 16 är tjejer	32 elever varav 13 är killar och 19 är tjejer (+1 tjej som är frånvarande vid observationstillfällena)
Observations-tillfällen	Lektion 1. Morgonen 2 dec 2010. Svenska 70 minuter	Lektion 3. Morgonen 6 dec 2010. Historia 80 minuter
	Lektion 2. Eftermiddag 3 dec 2010. Svenska 75 minuter	Lektion 4. Eftermiddagen 6 dec 2010. Historia 60 minuter
Intervju med lärare	Eftermiddag 3 dec 2010. 45 minuter	Förmiddag 6 dec 2010. 30 minuter

## Analysmetod

Med all den litteratur som vi har läst, och med alla teorier som vi har bekantat oss med, bearbetade och läste vi empirin. När vi sammanförde våra observationsanteckningar och diskuterade sinsemellan oss materialet och kommenterade det. Och när vi transkriberade intervjuerna förde vi anteckningar i marginalen som innebar en kategorisering i relation till teoribildning och tidigare studier. Så, med teoretiska begrepp i bakhuvudet kommenterade och tolkade vi materialet relativt fritt, var och en för sig. Vi gjorde även vissa kategoriserande kodningar av materialet. Nehal läste även materialet specifikt med härskarteknikerna i åtanke. Therése samlade alla kommentarer hon och Nehal gjort för varje elev och lärare och kom då att se ett mönster, ett könsmonster (Kvale 1997: 170-173).

Våra analyskategorier som vi fann genom analysarbetet kom att utgöras av *Maskuliniteter och femininiteter*, *Makt, frihet och jämlikhet* och *Pedagogik för jämställdhet i genusrelationer* som redovisas i *Resultat* nedan. Dessa analytiska kategorier utgör vår studies huvudsakliga resultat av de empiriska studierna som har säkerställts genom en teoretisk och begreppslig analys i relation till tidigare studier av kön och genus i skolan respektive teoriutveckling.

## Etiska överväganden

Under rubrik *Direktobservation* redogjorde vi utförligt för hur vi gick tillväga i våra möten med eleverna i Yfp3A och Spek1A. Det är Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som vi har utgått från (Vetenskapsrådet 2011). I enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer informerade vi rektorerna på respektive skola och därefter lärarna om vår undersökning och dess syfte. I fallet med Yfp3A fick tyvärr inte eleverna i förhand veta något om vår ankomst. Nehal och Therése fick förlita sig på att läraren kände sina elever så väl, att hon trodde att de skulle ge sitt samtycke och ställa upp. Därför var vi extra noga med att informera dem inför båda lektionerna och försäkra oss om att de samtyckte. Det insamlade empiriska materialet i form av bandinspelningar och utskrifter

garanterade vi skulle bara användas för uppsatsen och lovade vi förvara säkert.

Notera att vi däremot inte informerade gymnasieklasserna vare sig innan eller efter om vilka examensarbetets frågeställningar var. Vi gjorde bedömningen att det ändå var etiskt försvarbart eftersom skolorna, lärarna och eleverna faktiskt skulle garanteras anonymitet.

## Validitet och reliabilitet

För att studien ska bli så tillförlitlig och användbar som möjligt har vi, först och främst, varit noga med att tydligt redovisa våra metoder och tillvägagångssätt.<sup>6</sup> Vi har även utförligt presenterat vår förförståelse (Esaiasson 2007:23). När vi utarbetade observationsprotokollet, intervjuguiden och valde analysmetoder tog vi hänsyn till tidigare studier som liknar vår för att få en god överrensstämmelse mellan teorierna och begreppen vi använder och den praktiska tillämpningen (ibid:63).

Gymnasieklasserna och lärarna som vi observerade och intervjuade anser vi förstärka undersökningens validitet och främja generaliserbarheten tack vare deras heterogenitet: elever både från år 1 och 3 på gymnasiet, både teoretiskt- och yrkesförberedande program, ojämn och jämn könsfördelning i elevgrupperna, troligtvis en socioekonomisk variation, en ung lärare i svenska (och historia) med formell genusutbildning och en medelålders lärare i svenska (och engelska) med informell, samt det geografiska upptagningsområdet för elevgrupperna varierade.<sup>7</sup> Det enda som inte är varierat är etniciteten. Den stora majoriteten är etniskt svenska (ibid:178).

Vår studie har utformats och genomförts i samråd med vår handledare Ulla-Britt Wennerström, fil. dr. och universitetslektor vid sociologiska institutionen på Göteborgs Universitet. Hon är även författare till *Den kvinnliga klassresan*.

---

<sup>6</sup> Reliabilitet enligt NE är ”tillförlitlighet, inom beteendevetenskaperna mått på hur starkt eller pålitligt uppmätta värden i t.ex. ett test eller experiment är. Reliabiliteten beskriver alltså hur väl testet mäter det som det mäter”.

<sup>7</sup> Validitet enligt NE är ”frånvaro av systematiska mätfel, medan reliabilitet innebär frånvaro av slumpmässiga sådana”.

## Resultat och analys

I den här delen av uppsatsen kommer vi att presentera resultaten av vår empiriska datainsamling i form av individuella intervjuer med två lärare, samt fyra observationer i klassrum under lektionstid (se ovan Tabell 1). Vi presenterar resultatet i tre analytiska teman som vi funnit centrala att lyfta fram i anslutning till studiens syfte och frågeställningar. De redovisas under tre rubriker och utgör våra analyskategorier: *Maskuliniteter och femininiteter*, *Makt, frihet och jämlikhet* och *Pedagogik för jämställdhet i genusrelationer*. Varje analytiskt tema har ett särskilt fokus, men de är inte totalt åtskilda utan går in i varandra och samma observationssituation kan komma att lyftas fram under fler än en analyskategori.

Under första rubriken Maskuliniteter och femininiteter tar vi upp handlingar och beteenden som förknippas med och tolkas som kvinnliga respektive manliga i de klassrum som vi har observerat. Under nästkommande rubrik Makt, frihet och jämlikhet fokuserar vi på relationer mellan elever och lärare och elever emellan utifrån härskartekniker. Under den sista rubriken Pedagogik för jämställdhet i genusrelationer beskriver vi lärarnas pedagogik och förhållningssätt till genusordningen.

### Maskuliniteter och femininiteter i klassrummet

På grund av att de två olika gymnasieklasserna lever i två skilda skolkulturer väljer vi att först tala om maskuliniteter och femininiteter på Lilla trädets gymnasium och sedan på Maj-Brith Nilssons gymnasium. Sist sammanfattar vi med att göra jämförelser och dra kopplingar mellan de två olika skolorna.

Under första observationstillfället på Lilla trädets gymnasium är endast nio tjejer och två killar närvarande. Under lektionens gång ställer läraren frågor rakt ut och förväntar sig att eleverna vill svara. Två tjejer, Matilda och Frida, utmärker sig genom att ta för sig av talutrymmet och vara frispråkiga. De andra eleverna talar också, men inte lika mycket och inte med lika höga röster. Dagen efter, vid den andra lektionen, är tolv tjejer och tre killar närvarande. Eleverna har prov i reklam och läraren visar filmsnuttar från youtube på en projekturduk. Tekniken krånglar för läraren och vi uppfattar eleverna måna om att hjälpa till. Vi tolkar det som att eleverna också är nervösa och stressade inför sitt prov. Teknikkrånglet tar nämligen tid från deras provtimmer. Många i klassen engagerar sig och kommenterar, bland annat Matilda, Camilla och Frida som ger intrycket av att ha blivit stressade. Stämningen i klassrummet blir stimmig och fler påverkas negativt av situationen. Camilla blir väldigt arg över att ljudet inte fungerar och nästan skriker åt Ewa: ”Kan du inte höja?! Men varför höjer du inte bara... däär!”. Katie pustar uppgivet och irriterat. Jonas försöker snällt att vägleda läraren i teknikstrulet ”...och så trycker du på play” och ”tryck i början på det röda strecket”.

Helena Josefson (2005) har i sin bok *Genus – hur påverkar det dig* ställt upp ett antal egenskaper och aktiviteter som är förknippade med och uppdelade i manligt och kvinnligt. Enligt denna uppställning uppfyller hälften av tjejerna i Yfp3A sju ”manliga” drag i situationen som är beskriven ovan. De är aktiva, dominerande, kräver uppmärksamhet, tar för sig, hävdar sin rätt och tar initiativ. Samma tjejer visar känslor vilket är ett kvinnligt drag enligt Josefsons modell. Jonas däremot visar fler kvinnliga än manliga drag. De kvinnliga dragen är att vara inkännande, mjuk, vara rar, visa omsorg och ta hand om (lärarens problem). De manliga dragen han visar är att vara logisk, teknisk och självsäker.

På den andra skolan, Maj-Brith Nilssons gymnasium, uppfattar vi det som att eleverna med omsorg har valt vilka kläder och vilka accessoarer de har på sig. Eleverna, både tjejerna och

killarna, har nästan klätt upp sig. 17 av 19 flickor i Spek1A är antingen sminkade, bär smycken eller har målade naglar under de lektioner som vi är där. Ingen pojke är sminkad, har nagellack och om de har accessoarer är de diskreta. I absolut "naturlighet" är egentligen kvinno- och manskroppar lika varandra. I den här klassen har alla flickorna låtit håret växa, på huvudet, och alla killar har kort eller halvkort hår (Ambjörnsson 2004:140f). Tjejerna och killarna visar tydligt att de tillhör antingen den ena eller andra "könskategori". För, genom sina yttre attribut skapar och upprätthåller de en åtskillnad. (Se texten om A och B under stycket Hirdmans genussystem i studier av relationer i skolan). Tjejerna i Spek1A upprätthåller det rådande kvinnoideal som säger att kvinnor ska vara vackra bland annat genom att smycka sig (Josefson 2005:8 och 31). Smyckena som tjejerna har på sig är symboliskt laddade med femininitet (Connell 2002:89f). Även Ann-Sofie Holm ser i sin studie att "utseendenormen framställs som viktig för båda könen, men har något olika inriktningar". En av hennes elever säger att "tjejer måste typ visa sin kropp mer och visa att hon är fin" medan det räcker för killarna att fokusera på "ansiktet och håret" (Holm 2008:114).

Josefine, lärare för Spek1A, berättar och beskriver elevernas utseende och att de identifierar sig med de traditionella kvinno- och mansrollerna:

...det är en ganska bred backlash med de här unga kulturerna. Det finns en trygghet i att skapa väldigt traditionella könsroller; att de håller på och frossar i det i ganska stor utsträckning. Tänkte säga bara så som transorna fick göra för 20 år sedan liksom, men att man faktiskt håller på med det ganska mycket, "det är väl ok att vara tjejig" och det här är väl okej, och att man diskuterar det mycket. Man märker det här liksom att de gärna sitter och målar naglarna på lektioner och så där, för att man vill liksom förstärka den här bilden. Och killarna tror väl det att man behöver vara på ett visst sätt. Det ser man också på vissa pojkar som går omkring och de liksom gör inget annat än å springer till gymmet så fort de kan. Så det tycker jag nog finns [det vill säga traditionella flick- och pojkroller i skolans värld] (Intervju med Josefine 101206).

Så, det är inte enbart med yttre attribut som kläder, smink och smycken som man symboliskt gör sig till antingen tjej eller kille utan man "manipulerar" även sin kropp. Killarna går på gym och både tjejerna och killarna i Spek1A verkar vara noga med att hålla sig i form eftersom ingen är överviktig (Connell 2002:67-68 och 89 och Ambjörnsson 2004:140f).

Anledningen till att vi har maskuliniteter och femininiteter i plural i styckets rubrik är för att vi tror att det finns olika sorters kvinnor och män, exempelvis finns det en atletisk och tävlingsinriktad maskulinitet och det finns den mindre maskulina: den homosexuella (se Connell under rubriken Femininiteter, maskuliniteter, dominans och makt). Vi vill presentera att vi upplever att konstruktionerna av femininiteter och maskuliniteter som komplexa och att konstruktionerna ser olika ut i Spek1A och Yfp3A.

Vi väljer att ta upp två situationer där vi ser den tävlingsinriktade maskuliniteten eftersom den är intressant. På Maj-Brith Nilssons gymnasium ser vi en variation av maskuliniteter inom pojkgruppen. En minoritet av killarna i Spek1A, Pontus och Glenn, visar drag av den centrala tävlingsinriktade maskuliniteten. I kontexten nedan kretsar tävlingen kring kunskap som överensstämmer med skolans behov av disciplin snarare än fysisk konfrontation (Öhrn 2003:45 refererar till Connell 1996). Nedan följer ett utdrag ur Pontus, Glenns, Fredriks och Peters grupparbete:

Pontus reser sig, går till en annan grupp och tittar på deras arbete. Han går tillbaka till Glenn och säger "titta, de har skrivit typ 25 sidor och vi har skrivit två!" Glenn säger "det är kvalité, inte kvantitet" [vi tolkar det som att han menar att det är kvalitén som spelar roll]. Glenn säger "jag ska bara kolla en sak med Fredrik". Han går till Fredrik och Peters bänkar och frågar om de har skrivit mycket. "Hallå. Har ni skrivit mycket? Vi måste skriva något om Göteborg!" Han vänder sig mot Pontus som står bakom honom. Glenn säger till Pontus att de får skriva

något om Göteborg (Lektion 3).

Pontus och Glenn jämför sig med en annan grupp och vill göra ett bättre jobb i situationen som beskrivs ovan. Här följer ett annat exempel på tävlingsinstinkten hos Pontus från lektionen då de redovisar sina grupparbeten. Det är en tjejgrupp som redovisar sitt arbete och de läser mycket innantill:

Pontus säger flera gånger till sina gruppkompisar [under tiden tjejgruppen redovisar] ”kom ihåg detta! Kom ihåg detta! Vi ska vara levande!” (Lektion 4).

Vi uppfattar detta som en pik mot gruppen som redovisar, att de är tråkiga, och tolkar det som att Pontus vill vinna genom att göra en bättre, mer ”levande” framställning.

I Yfp3A där Jonas, Kristian och Markus är de enda killarna upplever vi, till skillnad från i Spek1A, inte att de uttrycker någon tävlingsinriktad maskulinitet. Vi noterar inte heller att någon av tjejerna i varken Spek1A eller Yfp3A har några tävlingsambitioner. Vidare ser vi att könsskillnaderna inte är lika stora i Yfp3A, troligtvis på grund av att tjejerna är i majoritet. Gränsen som skiljer det feminina och det maskulina är inte så tydlig. Vårt resultat är likt den slutsats som Öhrn drar efter sin studie 1990 (Öhrn 2002). Eftersom könsnormer är intimt kopplade till sexualitet, etnicitet, val av gymnasieprogram och social bakgrund och på grund av studiens begränsade omfattning kan vi inte redogöra för vilka anledningarna är till varför könsgränsen inte är så tydlig.

## **Makt, frihet och jämlikhet**

Härskartekniker används, som sagt, av alla människor för att hantera en position man har eller vill erhålla (se Svaleryd och Wedin under Åtta härskartekniker). Genom att observera elevernas relationer i de två klassrummen fann vi att eleverna kontinuerligt använder sig av härskartekniker för att upprätthålla den traditionella genusordningen. I den här delen av examensarbetet analyseras alltså elevernas maktförhållanden. Vi har valt att dela in analysen av härskartekniker i två teman: Kamratrelationer och grupperingar och Upprätthållandet av genusordningen.

### **Kamratrelationer och grupperingar**

Elevernas placering i de observerade klassrummen på Lilla Trädets gymnasieskola och Maj-Brith Nilssons gymnasieskola visar att könen rumsligt hålls isär. Att elever skiljer på kön är en del av den process som bidrar till ett vidmakthållande av ”ojämlika maktrelationer” i klassrummet (Karlson 2003:91 refererar till Harding 1986). Lärarna, Ewa och Josefine, informerade oss om att eleverna har gjort egna val av kamrater och vi kunde inte se att lärarna någon gång under våra observationstillfällen ifrågasatte elevernas val av arbetskamrater.

Både på första och andra lektionen med Yfp3A observerade vi att de tre befintliga pojkarna satt förhållandevis nära varandra. På första lektionen satt Jonas och Kristian precis bredvid varandra och på andra lektionen, vid provtillfället, satt de inte bredvid varandra, men ändå nära.

I Spek1A arbetar de, som sagt, med grupparbete under den dagen som Nehal och Therése är där. De har grupperat sig i åtta grupper. Fyra grupper består endast av tjejer och två grupper består endast av killar. Två grupper är blandade, den ena består av tre killar och en tjej och den andra består av två tjejer och två killar.

Vi uppfattar det som att både tjejerna och killarna känner sig trygga med att arbeta tillsammans

med personer av samma kön. Enligt Svaleryd grundar sig identitetsupplevelsen på likhet (Svaleryd 2002:19). I en traditionell uppfostran av flickor umgås flickor mest i bästisrelationer. Där tränas de i "lyhördhet, anpassning, samspel, hänsyn, medkänsla, inlevelse- och anpassningsförmåga" (ibid:19). I två av Spek1A:s rena tjejgrupper kunde vi tydligt se dessa egenskaper och förmågor i grupparbetena. Det syns tydligt utifrån hur de sitter att de är två enade grupper. Vardera grupp sitter vända mot varandra vid bänkarna. De ser varandra, de skrattar tillsammans, de reser sig och går fram samtidigt vid ett tillfälle.

Ett exempel på hur tjejer samspelar samt visar hänsyn är när Natalie tillrättavisar sin gruppkompis Hilda på ett skämtsamt sätt när hon säger "vem är det som sviker?" för att Hilda antagligen inte jobbar. Natalie använder sig av härskartekniken "påförande av skuld och skam". Men eftersom Hildas reaktion är skratt och att hon skyller på att hon är "så trött" uppfattar vi det som att graden av påförande av skuld och skam är väldigt mild och används snarare för att främja grupparbetet. Dessutom, direkt efter används en bekräftarteknik, bekräfta dig själv och andra, som ENSU hävdar är motsatsen till att påföra någon skuld och skam (Jonasson et al. 2011). Hilda upprepar nämligen en fråga som Natalie precis har ställt. Man kan läsa det som att Hilda uttrycker "jag hörde vad du sa och jag undrar precis det som du undrar".

I våra observationer av tjejerna i Spek1A uppfattar vi det som att de identifierar sig med varandra. De kan känna igen sig i varandra och vi noterar att de bekräftar varandras utseende och sätt att vara. Exempelvis pillar Karla på Hildas smycken på ett vänskapligt sätt, vid ett tillfälle. Det är som en bekräftelse till Hilda att hon har god smak och/eller är vacker.

Ett annat exempel på hur tjejerna i studien synliggör varandra är från Yfp3A. Under lektion 1 ropar Frida på Camilla som sitter ensam och ber henne komma och sätta sig med dem. Frida är en tjej som hörs och tar plats i klassrummet vilket är en motstrategi till att bli osynliggjord. Dessutom använder hon en bekräftarteknik i bemötandet av Camilla. Hon synliggör Camilla, det vill säga, visar ett engagemang för henne och samtidigt synliggör hon indirekt sig själv (Jonasson et al. 2011).

I vår studie finner vi flera exempel på situationer där tjejer bekräftar och synliggör varandra.

Nu ska vi tala om en av de två pojkgrupperna i Spek1A. Gruppen består av Pontus, Glenn, Fredrik och Peter. Men i gruppen finns en splittring, för Pontus och Glenn arbetar för sig själva och Fredrik och Peter jobbar ihop. Splittring är en av härskarteknikerna. Splittringen i den här gruppen tror vi beror bland annat på deras olika betygsambitioner. Vi ser att de två killparen är olika sinsemellan. Pontus och Glenn tar plats i klassrummet och de hörs och rör sig mycket i klassrummet. De tar flera gånger kontakt med läraren för att få hjälp. Fredrik och Peter däremot hörs sällan och de jobbar mestadels vid sina platser. När de väl pratar är det tyst och försynt.

Marie kallar vi tjejen som arbetar i gruppen som består av tre killar och hon själv. Under lektionsarbetet ser vi att Marie och hennes gruppkamrat Rickard arbetar, diskuterar och skriver medan de andra två, Gregor och Robert, endast sitter tysta.

Läraren, Josefine, berättar om Marie och hennes popularitet:

...det finns ju en flicka som man ser att alla pojkar dras till helt spontant och sedan finns det ju de här flickorna som försöker och försöker och försöker men som man ser, ingen ser, ändå (Intervju med Josefine 101206).

Av det vi ser och hör under lektion 1 tolkar vi det som att Marie många gånger ses som ett objekt av pojkarna i gruppen. Marie verkar vara medveten om att hennes yttre attribut ger



henne makt bland killarna och använder denna härskarteknik flitigt. I citatet nedan pratar Gregor om hennes hår som hon idag har rakt. Robert inflikar också med vad han tycker.

Gregor: Har du krulligt?

Marie: Jag kan få det om jag vill.

Robert: Det är fint med krulligt.

(Observationsanteckningar från lektion 1).

Ann-Sofie Holm (2008) refererar till Paechter (1998) som studerat könskonstruktioner i skolan och ”menar att flickors kroppar i högre grad objektifieras och utsätts för en värderande blick, ’the gaze’”.

Niklas och Simon arbetar ihop med Hanna och Emelie fast de har delat sig i två mindre grupper. Niklas och Simon sitter vid ett bänkpar och Hanna och Emelie vid ett annat. Niklas är en lång kille som har svårt att sitta still. Simon är kortare och sitter mestadels vid sin bänk. Mellan Niklas och Simon finns en tydlig maktrelation som tar sig uttryck med hjälp av en härskarteknik, nämligen förlöjligande. I detta exempel blir det tydligt eftersom Simon inte är lång, och verkligen inte längst.

Niklas: Du är bäst! Du är enna längst. Du har blivit längre!

Simon: Jag har alltid varit längst.

Niklas: Nej, du har alltid varit kortast! (Observationsanteckningar från lektion 3).

Idealet för en man är att vara stor och stark. Nedan, under nästa rubrik ger vi fler exempel på hur Niklas upprätthåller genusordningen.

## Upprätthållandet av genusordningen

Eleverna på de två olika skolorna lever, som sagt, i två skilda skolkulturer. Vi har tidigare berättat att eleverna på Maj-Brith Nilssons gymnasium är måna om sitt utseende. På Lilla trädets gymnasium är inställningen till utseende och mode lite mer avslappnad. Vi upplever eleverna som trygga i sig själva och trygga med sin plats på skolan. Skillnaden mellan de två klasserna kan bero på att Yfp3A är just teor och att Spek1A är nybörjare på gymnasiet. På de två lektionerna med Yfp3A som vi är på har de flesta på sig antingen en colleetröja, munkjacka eller en stor täckjacka med luva.

Vi börjar med att ge ett exempel på hur en elev utmanar genusordningen. En tjej i Yfp3A, Matilda, har en maskulin stil, och med det menar vi att hon inte har förstärkt sin femininitet på något tydligt sätt med sin klädsel. Killar skulle nog kunna ha hennes kläder och fortfarande signalera maskulinitet. Enligt traditionella ideal tillhör Matilda en femininitet som är långt ner i hierarkin (se Hirdman under stycket Femininiteter, maskuliniteter, dominans och normalitet). Frida och Matilda sitter nära varandra i klassrummet. Vid ett tillfälle kommenterar Frida Matildas utseende:

”Du ser trött ut!” Matilda svarar ”men jag ser alltid trött ut!” De skrattar.

(Observationsanteckningar lektion 1).

I och med Matildas kaxiga svar och skratt visar hon på en självdistans och ett självförtroende. Hon verkar inte bli ledsen över kommentaren. En studie har nyss publicerats som hävdar att skönhetsömn verkligen finns (Karolinska Institutet 2011). Forskaren menar att människor blir fulare om de inte sover. Så, indirekt, kan man säga att Frida säger ”du är lite ful” till sin kompis. Genom att inte bry sig, trotsar Matilda det kvinnliga idealet och kravet på att vara vacker.

I samma yrkesförberedande klass går även Petronella. Hon, tycker vi, avviker en aning från resten av klasskompisarna. Dels har hon ingen täckjacka på sig, alltså är hon lite mer på lärarnas sida, för det är ungdomligt och lite trotsigt att ha jacka på sig i ett klassrum, anser vi. Och dels ger hon intrycket av att vara lite skir och ”fin”. Hon är högre upp i den feminina hierarkin.

I detta stycke återkommer vi till Niklas i Spek1A:s syn på maskulinitet. Niklas och hans gruppkamrat Simon har suttit vid sina platser och arbetat med grupparbetet under lektion 3. När de är på väg ut definierar Niklas vad som är manligt:

Niklas: Vi tar med oss några papper så att vi kan öva.

Simon börjar ta på sig sin jacka som han har haft runt stolsryggen. Niklas tar också sin jacka men sedan ångrar han sig.

Niklas: Nej, nej! Vi är män!

Simon: Ja, vi är män!

Niklas: Vi behöver inga...

De båda pojkarna går ut utan jackor (Observationsanteckningar lektion 3).

I den här situationen förlöjligar Niklas Simon och menar att han måste göra på ett visst sätt för att bli betraktad som en man. Här ser vi att eleverna påverkar varandra; Niklas tillrättavisar Simon och Simon lyder, kanske i en omedveten rädsla av att inte bli klassad som man utan som... kvinna!?

## **Pedagogik för jämställdhet i genusrelationer**

Wedin (2009) förklarar att en könsmedveten undervisning innebär att man utgår från att kön har relevans för lärandet och uppmärksammar relevanta könsskillnader. En genusmedveten lärare ”undersöker och ifrågasätter” dessutom traditionella könsmönster och arbetar aktivt för att förändra dem (Wedin 2009:65).

Josefine, läraren på Maj-Brith Nilssons gymnasium, har ett intresse för genusfrågor. Som vi nämnde i metoden har Josefine till skillnad från Ewa förutsättningar att vara en ”genusmedveten” lärare främst på grund av drygt ett års studier i bland annat feministisk teori.

Josefine förklarar innan förmiddagslektionen att eleverna fått förmånen att välja egna grupper, något som hon vanligtvis brukar vänta med till det andra året. Hon berättar att eleverna i klassen, tidigare under hösten, haft grupparbete och att flickorna i klassen då hade drabbats negativt av pojkarnas omogna samarbetsförmåga. Lärarens syfte med att låta dem välja grupper själva var dels för att lära pojkarna att ta ansvar för sina studier och att låta deras bråk och stök drabba endast dem, dels att ge flickorna en chans att arbeta ambitiöst. Denna metod kallas kompensatorisk pedagogik och innebär att man medvetet låter enkönade grupper arbeta ihop i syfte att flickor och pojkar ska få öva på olika förmågor och roller utan att behöva begränsas av traditionella könsmönster (Wedin 2009:62). Syftet med den metoden är att flickor och pojkar ska kunna samspela på lika villkor i den gemensamma gruppen. Wedin menar att arbetet i enkönade grupper är ett första steg i jämställdhetsarbetet. Det andra steget är att skapa utrymme och förändrade könsmönster i den gemensamma gruppen (ibid). Eleverna får på så sätt både träna på och utveckla ökad självständighet och samhörighet.

Josefine uttrycker i intervjun att hon ansåg att pojkarna tog mycket plats och var dominerande medan flickorna arbetade ambitiöst i en gruppuppgift tidigare under hösten och ville därmed motverka denna problematik och pröva att låta eleverna själva ta ansvar för gruppindelningen. Vi tolkar det som att läraren har identifierat och synliggjort en ojämsställd situation och genom en kompensatorisk pedagogik vill hon ge eleverna bättre möjligheter att träna och visa

självständighet och samhörighet vilka är några av kursmålen. I citatet nedan förklarar hon sig och berättar att hon och Spek1A haft väldigt många lektioner tillsammans och att de...

...insett att det inte alltid funkar att jobba i grupp; att de tycker att de blir lite stökiga då. Första gången jag gjorde det så blev det jättekasst resultat för de var ofokuserade och de är bara sociala varelser och de tappar fullständigt bort det de ska göra. Så därför så har vi haft en mycket mer traditionell undervisning. Under en lång period har vi jobbat mycket i responsgrupper visserligen så att de sitter och läser varandras texter i svenskan bara för att liksom lära sig våga blotta sig lite granna för varandra, ge varandra tips och haft relativt traditionell undervisning i historia med prov bara för att de kände att nä, eller jag upplevde, att de kunde kanske prestera lite bättre där. Men det är ju också så att det finns mål som de ska nå upp till där de ska kunna delta i gruppdiskussioner och helklassdiskussioner som gör att de måste. Så därför är det här ett andra försök att få dem och mogna (Intervju med Josefine. 101206).

Den andra läraren i studien, Ewa, har ett intresse och intention att uppmärksamma och synliggöra skillnader mellan kvinnor och män. Under den andra lektionen (3 dec) visar hon nämligen en reklamfilm om rengöringsmedlet Ajax som har vänt på de traditionella könsrollerna och ironiserar dem.

Ewas undervisning under den första lektionen består av grupp- och helklassdiskussioner, det vill säga hon ställer öppna frågor riktade till alla. Den som vill och vågar tillåts svara utan att behöva räcka upp handen. De befintliga grupperna under den första lektionen hade eleverna skapat själva. Lärarens uppfattning av gruppkonstellationerna är att eleverna efter två och ett halvt år tillsammans har format naturliga kompisgrupper.

Under den första lektionen sitter Ewa avslappnat på katedern och dinglar med benen. Vid det tillfället och senare rör hon sig i klassrummet och tar utrymme. I boken *Att kasta tjejkast* (2000) talar författaren om att kvinnor generellt har ett reducerat rörelsemönster i jämförelse med män (Young 2000:260-276).<sup>8</sup> Så, i och med Ewas friare rörelsemönster talar hon indirekt om för tjejerna, och killarna, i klassen att det är möjligt att röra sig på det sättet. Wedin (2009) menar att normer bygger på underliggande värderingar där det "normala" och det avvikande hela tiden förändras (s 43f). Med andra ord kan pedagogen med hjälp av sina handlingar vara med och sätta upp normer och en acceptans för avvikande beteenden hos könen. I exemplet ovan kan lärarens avvikande *performance*, det vill säga iscensättning av "normala" könsföreställningar betraktas som en handling som syftar till att vidga och överskrida könsmönster samt ge stöd och medverka i gränsöverskridanden, som en del i jämställdhetsarbetet (ibid: 48).<sup>9</sup> Genom observationer i hennes klassrum ser vi att normen är under de två lektioner som vi är där att flickor faktiskt har ett lika stort utrymme som pojkar.

Vi går vidare i analysen om pedagogik för jämställdhet i genusrelationer med ytterligare ett exempel från Ewa. Under samtal med henne (intervju med Ewa 101203) talar hon om hur hon ibland använder reklam i syfte att visa och synliggöra könsnormer som exempelvis heteronormen. Den heterosexuella kärnfamiljen är ett uttryck för heteronormen i dagens samhälle, förklarar Wedin. Wedin förklarar även att sexualiteten är nära förknippad med hur vi gör oss till män och kvinnor. Hon menar att heteronormen färgar våra uttryck som pedagoger, det vill säga hur vi samtalar med elever (Wedin 2009:59). I intervju 101203 berättar Ewa:

Reklam är ju mycket tacksamt om man vill ta upp det [de stereotypa könsidealerna], det blir så övertydligt. [...] och då fick jag visa en bild och det är det här man ser i bakgrunden: en fin villa och så ser man ett par och så ser man barnen, och så ser man Volvon och så tror jag

<sup>8</sup> Young "gör endast anspråk på att var giltig för kvinnors situation i vår tids utvecklade, urbana och kommersiella industrisamhälle" (Young 2000:258).

<sup>9</sup> Den amerikanska genusforskaren Judith Butlers begrepp.

banne mig det finns en hund också. Och så började vi prata så där med 'explicit' och 'implicit' ja, men rent explicit så föreställer det just dem sakerna jag sa. Men vilka implicita budskap får man för att man ska förstå hela det här begreppet med implicit? Jo, jo, man är ju lyckad om man har en relation med någon av motsatt kön, man ser bra ut, man har ett välbetalt jobb, man ska bo i hus, man ska ha barn, man ska bo i närheten av storstad, man ska ha bil, ja. Och vad är det här reklam för då? Vad kränger man med den här bilden? Alltså för det här vill vi ju vara – det är ju lite det det bygger på. De försöker ju visa upp något vi önskar att vi hade eller skulle önska att vi var. Och de funderade och de funderade, jag har nog ändå aldrig haft någon klass som har kommit på vad det är för det är nämligen reklam för bredband.

Precis som i en könsmedveten pedagogik synliggör Ewa de könsstereotypa idealen och tar upp en diskussion om det i klassrummet. I och med att hon synliggör den heterosexuella normen medvetandegör hon eleverna indirekt om att homo- och bisexuella samt transpersoner finns (ibid:59). Eftersom vi inte var närvarande vid det lektionstillfälle som hon berättar om vet vi inte om hon även ifrågasatte den heterosexuella normen, men hon skapade eventuellt ett utrymme för det. Wedin (2009) skriver att det inte bara räcker med "att synliggöra och inkludera", utan heterosexualiteten måste även "problematiseras och ifrågasättas" för att bryta fördomar och normer (s 60).

## Slutdiskussion

Under denna rubrik kommer vi att föra en sammanfattande diskussion av det resultat som vi har presenterat samt den analys som vi har fört.

Vårt syfte med detta examensarbete är att synliggöra de genusstrukturer som förekommer och skapas i skolan genom relationer i klassrummet mellan elever och lärare samt på vilket sätt pedagoger kan påverka genusrelationer.

Vår första frågeställning är: vilka könsmonster framträder och skapas genom relationerna i klassrummet sinsemellan elever, och mellan elever och lärare?

De könsmonster som vi har sett som mest framträdande är att hälften av tjejerna i den ena elevgruppen tar för sig av talutrymme och visar många maskulina drag. Även hälften av tjejerna i Spek1A är frispråkiga, men bara inom sina grupper. Precis som i Lundgrens studie (2000), som presenteras under rubriken *Studier av kön i skolan*, visar det sig att det är mest pojkar som tar plats. I Spek1A kunde vi just se att många killar tog mycket plats i form av tal och fysiskt utrymme. Utifrån vår studie kan vi inte säga att pojkar endast har det sättet att visa maskulinitet på eftersom vi även observerade tre relativt tysta och försynta killar i Yfp3A. Killarna i respektive klass visar på olika sorters maskuliniteter. Vi upplever inte att Jonas, Kristian och Markus i Yfp3A som avviker från den traditionella bilden av en man är utsatta eller mobbas under de två observationstillfällena som vi är där, utan accepteras så som de är.

Tjejerna och killarna i Spek1A visar tydligt att de tillhör antingen den ena eller den andra "könskategori". Till skillnad från Yfp3A som verkar ha en mer avslappnad inställning till kläder och utseende, överdriver tjejerna i Spek1A i traditionella kvinnoideal. I Holms studie ser vi att "utseendenormen framställs som viktig för båda könen men har något olika inriktningar" (Holm 2008:114). Ambjörnsson menar att skapandet av genus sker aktivt och vi tycker att vi kan se eleverna som tydliga aktörer i sina könskonstruktioner (Ambjörnsson 2004:140f).

Vi ser två olika utseendekulturer i gymnasieklasserna. Josefine, läraren för Spek1A, beskriver att eleverna utseendemässigt identifierar sig med traditionella kvinno- och mansroller. Tjejerna förklarar hon "frossar" i de traditionella könsrollerna och anstränger sig för att bli *sedda* (Intervju med Josefine 101206). Killarnas tolkning av den traditionella mansrollen tog sig i uttryck bland annat i den tävlingsinriktade maskuliniteten med antingen krav på intellekt och/eller god fysik.

Vår andra fråga är: hur uttrycks dominans respektive jämställdhet i klassrummet?

Jämställdheten uppfattar vi tar sig i uttryck i form av att de flesta tjejerna i studien använder sig av motstrategier, som att ta plats och de ifrågasätter samt använder bekräftartekniker i och med att de synliggör och bekräftar varandra.

Utifrån våra observationer tolkar vi att elever av olika kön vanligast arbetar åtskilda. Flickor väljer flickor och pojkar väljer pojkar. I de fall där flickor arbetade med pojkar blev flickorna mer eller mindre osynliggjorda och i ett fall blev flickan objektifierad. Dessa förhållanden fann sig flickorna i utan att ge ifrån sig något motstånd. Detta förhållande är ett exempel i relationer mellan könen som leder till att pojkar är hierarkiskt överordnade flickor.

Även om härskartekniker ibland används bland tjejer i våra klassrumsobservationer, så tycker vi inte att de används i något syfte att dominera och få makt över andra. De gånger som vi ser att härskartekniker används bland tjejer är det i form av milda uttryck. I många fall använder de

istället bekräftartekniker (Jonasson et al. 2011). Killarna använder fler härskartekniker än tjejer och i de flesta fallen har de en förlöjligande karaktär.

Vår tredje fråga är: vilken betydelse har lärares pedagogiska förhållningssätt för elevernas könskonstruktioner?

En genus- och könsmedveten pedagogik innebär att man som lärare har ett kritiskt förhållningssätt till undervisningsinnehållet och formen (Wedin 2009: 63). Efter att ha genomfört vår egen studie och tagit del av andra studier, bland annat *Kunskap bryter mönster – aktionsforskning är verktyget*, har vi förstått att det krävs en utbildning och ständig reflektion av sin egen verksamhet för att kunna bedriva en genusmedveten undervisning (Berge red. 2001).

Den ena läraren kan enligt Wedin klassas som en "könsmedveten" pedagog, Ewa, och den andra en "genusmedveten" pedagog, Josefine (Wedin 2009:65). Förutsättningarna för en likvärdig utbildning där flickor och pojkar ges lika möjligheter skulle alltså vara bättre i Josefines klass, men på grund av andra faktorer som elevernas sociala bakgrund, unika sammansättningar av elever och val av gymnasieprogram är det svårt för oss att hävda att bara utbildning är betydelsefull för skapande av en god genuspedagogik. Ojämsställda miljöer kännetecknas av att gränserna mellan manligt och kvinnligt är skarpa och tydliga (Wedin 2009:53). Spek1A tyckte vi uttryckte tydliga skillnader för respektive kön genom yttre attribut och deras olika sätt att vara och å andra sidan upplevde vi Ewas klass som mer trygga och arbetade under mer jämställda förhållanden.

Vår fjärde fråga är: vad innebär en medveten genuspedagogik?

En genusmedveten pedagogik kräver långsiktighet. Vi såg Josefines strävan i att utveckla och forma en god gemenskap och lärandemiljö i Spek1A. Hon arbetade för ett resultat på sikt. Precis som vi, anser hon att man inte "inför" genusarbete och skapar jämställda relationer över en natt. Det är ett ständigt arbete.

Även om vi inte fick möjlighet att fullt strategiskt välja vilka skolklasser att observera, delvis på grund av examensarbetets tidsbegränsning, visade det sig att de två gymnasieklasserna vi faktiskt fick observera lämpade sig mycket bra för vår undersökning och dess syfte.

En aspekt som skulle kunna ha förbättrat och fördjupat studien är om vi hade haft möjlighet att inte bara intervjua lärarna utan även eleverna. Då skulle vi fråga dem om deras uppfattningar om könsmonster, deras erfarenheter av dominans och jämställdhet i klassrummet och vilken betydelse lärarna har för deras könskonstruktioner.

Vi tycker att det vore intressant att studera vidare om hur olika didaktiker uppmuntrar eller begränsar antingen maskulina eller feminina sidor hos elever. Och det vore intressant att se hur dessa olika metoder värderas och uppskattas bland lärare och elever. Metoder som skulle vara intressanta att lägga en genusaspekt på är entreprenörskap, den individanpassade undervisningen, strävan om att ha deltagande elever, det starka fokus på den kommunikativa kompetensen inom språkämnen och tillämpningen av en formativ bedömning.

# Referenser

## Tryckta källor

- Andrésen, Ragnhild. (1995). *Kjønn og kultur. En studie av voxnes deltakelse i barns kjønnssoialisering på grunnlag av et observationsmateriale fra norske barnehager*. Högskolan i Finnmark.
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- de Beauvoir, Simone. (2006). *Det andra könet*. Översättning Inczedy-Gombos & Moberg, Å. i samarbete med Gothlin, E. Stockholm: Norstedts pocket. (1949).
- Berggren, Inger (2001). *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, Silwa. (2009). *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Connell, R. W. (2002). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys; new research on masculinity and gender strategies for schools. *Teachers College Records*, 98, 206-235.
- Diskrimineringslagen SFS 2008:567.
- Elvin-Nowak, Ylva & Thomsson, Heléne (2003). *Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Stockholm: Bonniers förlag.
- Esaiasson, Peter. & Gilljam, Mikael. & Oscarsson Henrik. & Wängnerud Lena. (2007). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm, Norstedts Juridik (3:e rev. uppl.).
- Freeman, Jane. (2003). *Feminism – en introduktion*. Buckingham: Open University Press.
- Gannerud, Eva. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 137. Göteborg.
- Gemzöe, Lena. (2003). *Feminism*. Stockholm: Bilda förlag.
- Gothlin, Eva. (1999). *Kön eller genus*. Göteborg: Nationella Sekretariatet för Genusforskning.
- Harding, Sandra. (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaka, New York: Cornell University Press.
- Hedlin, Maria (2004). *Lilla genushäftet: om genus och skolans jämställdhetsmål*. Rapport, 2004:2. Kalmar: Institutionen för hälso- och beteendevetenskap.
- Hirdman, Yvonne (2001). *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber
- Holm, Ann-Sofie. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Karlson, Ingrid. (2003). *Könsgestaltningar i skolan – om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Ljung, Margareta. (1997). "Feministisk teori" i *Moderna samhällsteorier*. Månson, Per (red.). Rabén Prisma.
- Lundgren, Anna-Sofia. (2000). *Tre år i g: perspektiv på kropp och kön i skolan*. Diss. Umeå: Univ. Eslöv.
- Mac an Ghaill, Máirtín. (1994). *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Paechter, Carrie. (1998). *Educating the Other. Gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3:e rev. upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Skarby, Gerd. (1999). "Pojkar i flickskola - flickor i pojkskola". i Kroksmark, Tomas (red.). *Didaktikens carpe diem: att fånga den didaktiska vardagen*. s. 108-144. Lund: Studentlitteratur.

Skollagen SFS 1985:1100.

Svaleryd, Kajsa (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.

Tallberg-Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena, Hägerström, Jeanette. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Stockholm: Fritze.

Wahlström, Kajsa (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger: jämställdhetspedagogik i praktiken*. Stockholm: UR.

Wibeck, Victoria. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Young, Iris Marion. (2000). *Att kasta tjejkast*. Stockholm: Atlas.

Öhrn, Elisabeth. (2002). *Könsmönster i förändring. En kunskapsöversikt om samtida könsmönster i skolan*. Stockholm: Skolverket.

## Internet

Berge, Britt-Marie (red.) (2001). Kunskap bryter könsmönster – aktionsforskning är verktyget. Vidgade vyer. [http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/16/16983\\_kunskapbryterkonsmberge.pdf](http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/16/16983_kunskapbryterkonsmberge.pdf). 30 dec 2010.

Broady, D & Börjesson, M. (2006) ”En social karta över gymnasieskolan”. <http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/p-broady-borjesson-080520-social-karta-gymnasieskolan.pdf>. 23 dec 2010

Jonasson, Ditte et al. (2011) ”Bekräftartekniker och motstrategier – sätt att bemöta maktstrukturer och förändra sociala klimat”.

<http://www.jamstallt.se/docs/ENSU%20bekraftartekniker.pdf>. 1 jan 2011.

Karolinska Institutet. Sternudd, Katarina. (2011). ”En god natts sömn ger ökad attraktionskraft”. <http://ki.se/ki/jsp/polopoly.jsp?d=135&a=113514&l=sv&newsdep=135>. 12 jan 2011.

Preliminärintagningen 2008. <http://www.indranet.se/statistik/2008stat09.pdf>. 20 dec 2010

Preliminärintagningen 2010 <http://www.indranet.se/statistik/2010stat09.pdf>. 20 dec 2010

Studieförbundet Bilda. <http://www.bilda.nu/sv/Studiematerial/Fred-och-ickevald/Faktablad/Harskartekniker/> 1 jan 2011.

Utbildningsstatistiksenheten. Tabell 3 B: Slutbetyg i årskurs 9 läsåret 2007/08, medelvärden för kommungrupper. <http://www.skolverket.se/sb/d/1637/a/14358#paragraphAnchor0>. 23 dec 2010

Utbildningsstatistiksenheten. Tabell 3 B: Slutbetyg i årskurs 9 läsåret 2009/10, medelvärden för kommungrupper (kommunala skolor). <http://www.skolverket.se/sb/d/1637/a/22414>. 23 dec 2010.

Vetenskapsrådet. (2011). ”Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning”. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. 1 jan 2011.



# **Bilagor**

Bilaga 1 – Informationsbrev till lärare

Bilaga 2 – Observationsprotokoll

Bilaga 3 – Intervjuguide

## Hej!

Vi är två studenter, Nehal Seifeddine och Therése Stigmarker, som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skriver nu vårt examensarbete som handlar om **hur kön konstrueras i undervisningssituationer** och arbetet ska vara klart den 3:e januari.

Vi skulle vilja följa med på **två lektionstillfällen** då du undervisar en och samma klass. Vi, Nehal och Therése, skulle då tyst sitta ner och observera och anteckna. Du som lärare är intressant för oss om du är insatt i genuspedagogik eller anser dig vara "genusmedveten".

De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är vilka attityder och förhållningssätt som finns när det gäller hur tjejer och killar "gör sig" till just tjejer eller killar och hur dessa förhållningssätt framträder och bemöts i undervisningen.

Vi är mycket väl medvetna om er höga arbetsbelastning nu inför jul och anpassar oss givetvis efter era villkor. Helst skulle vi vilja komma så snart som möjligt. Vi kan när som helst.

Examensarbetet bygger på vetenskapsrådets etiska regler för humanistisk-samhälls-vetenskaplig forskning. Vi vill att observationerna och eventuella intervjuer kommer att ske i samråd med dig som lärare och med dina elever, samt elevernas målsmän. Innan vi börjar med studien vill vi informera eleverna och skicka ett informationsbrev till deras föräldrar. Och vi vill vara noga med att informera elever om att deltagandet i studien är frivilligt; att de har rätt till att inte delta och kan när som helst välja att avbryta deltagandet i intervjuer. Skolan, eleverna och lärarna som finns med i undersökningen garanteras anonymitet.

Om det visar sig möjligt skulle vi vilja ha ett gruppsamtal med ungefär fyra elever från den berörda klassen, när de har tid. (Cirka 45 min.)

**Med vänliga hälsningar,**

*Nehal Seifeddine & Therése Stigmarker*

Handledare för vårt examensarbete är Fil. Dr. och universitetslektorn Ulla-Britt Wennerström, Göteborgs universitet. E-mail: [ulla-britt.wennerstrom@sociology.gu.se](mailto:ulla-britt.wennerstrom@sociology.gu.se)

Vi nås:

Nehal tel. 070-946 98 54 eller via mail. [nehal\\_seifeddine@hotmail.com](mailto:nehal_seifeddine@hotmail.com)

Therése tel. 073-025 95 71 eller via mail. [therese.c@student.gu.se](mailto:therese.c@student.gu.se)

## Bilaga 2

### Inför observationerna och analysen av observationerna i klassrummen: observationsprotokoll

<b>handlingar</b>	Vad händer? Vem gör vad? När händer vad? Hur händer vad? Vem/Vilka innefattar/angår handlingen?	(genomgång från katedern, småprat i bänkarna) (vickar på stolen, räcker upp handen, tittar på...) (efter, före... Upprepat) (i acceptans, obemärkt)
<b>yttranden</b>	Vad sägs? När sägs det? Hur sägs det? Vem säger vad? Till vem sägs det?	(kommentarer till läraren, andra elever, bekräftande) (efter eller före... Upprepat) (rikt språk, torftigt språk, snabbt, tyst) (till alla, till bänkkamrat, endast till läraren)
<b>ljud</b>	Vad för ljud framförs?  Vem framför ljudet? När framförs ljudet? Hur framförs ljudet? Till vem är ljudet ämnat?	(hummande [instämmande, ifrågasättande], stön, skrik)
<b>rörelser</b>	Vem rör sig? Var rör sig personen? Hur rör personen sig? Vad för rörelser utför personen? När rör sig personen	(sittandes på sin plats, runt om i rummet) (yvigt, långsamt, med självsäkerhet, nära sin bästis) (en ”stor” del av tiden, före, efter...)
<b>fysisk kontakt</b>	Vem rör vem? Hur rör personen den andra personen? När rör personen den andra personen? Var i rummet rör personerna vid varandra? (där ingen ser, vid svarta tavlan)	
<b>blickar</b>	Vem tittar på vem/vad? Vad för sorts blick? (Hur tittar personen?) När tittar personen?	

## Intervjuguide för samtal med lärare

Berätta om klassen, om gruppen. (Relationsmässigt. God inlärningsmiljö.) Hur är den? Kan du beskriva hur relationerna ser ut mellan killarna, mellan tjejerna och mellan tjejerna och killarna? Är du nöjd (med tanke på inlärningsmöjligheter och upprätthållandet av en trygg, vänskaplig atmosfär)?

Finns det några grupperingar? Kan du beskriva dina elever?

Hur ser din kontakt ut med eleverna? Vad består den av? (Muntliga samtal, du undervisar, de lyssnar, skriftlig kontakt.)

Har du bättre eller sämre kontakt med vissa? Vilka? På vilket sätt? Varför tror du?

Hur tänker du kring att dina elever ska åtnjuta en likvärdig utbildning och erbjudas lika möjligheter? Vad upplever du som problematiskt? Hur gör du för att lyckas skapa goda inlärningsmöjligheter för dina elever, tjejer och killar?

Kan du se att det finns olika typer av tjejer/killar i din klass? Hur uttyder du dem (femininiteterna, maskuliniteterna)? Vad tycker du om dem? Är de vanliga, traditionella tjejer/killar? Annorlunda, stereotypa, lätthanterliga personer i klassrumsundervisningen? På vilka sätt bidrar de till undervisningen?)

Vad tror du dina elever tänker kring ”genusordningen” i klassrummet? Det vill säga hur relationerna ser ut mellan killarna, mellan tjejerna och mellan tjejerna och killarna.