



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# ”Jag tror det handlar om makt”

- En kvalitativ studie i hur genusteori kan konkretiseras i ett arbetsmaterial för yngre åldrar

Adam Holters & Elin Piel

LAU390

Handledare: Astrid von Rosen

Examinator: Jan Eriksson

Rapportnummer:?

## **Abstract**

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** ”Jag tror det handlar om makt” - En kvalitativ studie hur genusteori kan konkretiseras i ett arbetsmaterial för yngre åldrar

**Författare:** Adam Holters & Elin Piel

**Termin och år:** Vårtermin 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Astrid von Rosen

**Examinator:**

**Rapportnummer:**

**Nyckelord:** genus, genusteori, arbetsmaterial, yngre åldrar, drama, samtal

**Syfte och frågeställningar:** Syftet med vår studie är att skapa ett enkelt och konkret arbetsmaterial inom ämnet genus för år 1 – 3. Uppsatsens huvudsakliga frågeställningar är hur genusteori kan konkretiseras i ett arbetsmaterial för årskurs 1 till 3, vilka metoder främjar konkretiseringen samt hur arbetsmaterialet utformas i relation till Lgr11 och Skollagen.

**Metod:** Vår undersökning är en kvalitativ litteraturstudie. Vi har använt oss av hermeneutisk metod då vi utifrån vår förståelse utskiljt vissa begrepp som vi finner centrala för vår undersökning. Vi har även genomfört en förstudie som bestod av samtal med elever i vår tänka åldersgrupp. Vi har sedan kontinuerligt under undersökningen prövat dessa begrepps relevans samt den teoretiska kunskap vi samlat in genom samtal med pedagoger och elevgrupper. Eftersom vårt syfte med undersökningen är att skapa ett konkret arbetsmaterial har vi även genomfört praktiskt arbete.

**Resultat:** Vårt arbetsmaterial består av handledning och material till tre lektionstillfällen. Varje lektionstillfälle inleds med en berättelse, därefter följer en övning. Dessa övningar består av en samtalsövning, en dramaövning samt en skrivövning. För oss var det viktigt att arbetssätten främjade samarbete mellan eleverna där eleverna lär av varandra och tar del av varandras perspektiv. En viktig utgångspunkt för oss under hela studien har varit att skapa ett material som möjliggör för eleverna att se sin egen och andras situation utifrån ett annat perspektiv. Att konkretisera och tala om genus och genusproblematiker med yngre barn har för oss inneburit att skapa situationer där de själva kan reflektera kring sin egen roll samt andras roller och förutsättningar. Vår förhoppning är att vårt arbetsmaterial kan skapa förutsättningar för pedagoger att arbeta mer med genus, starta upp ett mer kontinuerligt arbete med genus eller som en introduktion till att börja arbeta med genus.

## **Förord**

Först och främst vill vi tacka Astrid von Rosen för ett bra samarbete och ett härligt engagemang. Vi vill även tacka barn och personal på en viss skola för er uppmuntran, ert stöd och den pepp ni givit oss. Ni vet vilka ni är!

Vår förhoppning är att många kommer dra nytta av vårt resultat och arbetsmaterial!

Vi önskar trevlig läsning!

Göteborg den 16 maj 2011

Adam Holters & Elin Piel

# Innehållsförteckning

1. Introduktion .....	1
1.1 Bakgrund .....	1
1.2 Syfte och frågeställningar .....	1
1.3 Arbetets disposition .....	2
2. Metod .....	3
2.1 Material och urval .....	3
2.3 Hermeneutisk metod .....	3
2.4 Förundersökning .....	4
2.6 Generaliserbarhet .....	5
2.7 Etik .....	5
2.8 Praktiskt arbete .....	6
3. Teoretisk anknytning .....	7
3.1 Lgr11 och Skollagen .....	7
3.2 Kön eller genus .....	8
3.3 Jämställdhet och jämlikhet .....	9
3.4 Konstruktion av kön .....	9
3.5 Maktrelationer .....	10
3.6 Genuspedagogik .....	11
3.6.1 En genusmedveten pedagog .....	11
3.7.1 Sociokulturell teori .....	12
3.8 Drama som lärandeverktyg .....	13
3.9 Samtal som arbetsmetod .....	14
3.10 Tidigare forskning .....	14
3.10.1 Genusforskning .....	14
3.10.2 Genusforskning i skolan .....	15
3.10.3 Genusmetodik .....	15
4. Undersökningen .....	16
4.1 Analys av berättelserna .....	17
4.2 Analys av drama som arbetsmetod och dramaövning .....	19
4.3 Analys av samtal som arbetsmetod och samtalsövning .....	20

4.4 Analys av skrivövning.....	21
5. Slutdiskussion .....	23
5.1 Sammanfattning .....	23
5.2 Vidare Forskning .....	24
5.3 Slutord .....	24
6. Referenser .....	25
6.1 Litteratur.....	25
6.2 Otryckta källor .....	26
6.3 Intervju och samtal .....	26
7. Bilagor .....	27
7.1 Förord till vårt material.....	27
7.2 Berättelserna .....	27
7.2.1 Kim och Loa.....	27
7.2.2 Grodan .....	28
7.2.3 Sigrid .....	29
7.3 Instruktioner .....	29
7.3.1 Instruktioner Samtalsövning.....	29
7.3.2 Instruktioner för dramaövning .....	30
7.3.3 Instruktioner till skrivövningen .....	31
7.4 Slutord till arbetsmaterialet.....	32

# 1. Introduktion

## 1.1 Bakgrund

Vi, författarna till detta arbete, är två studenter på Lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Vi har olika bakgrund och inriktning på våra lärarstudier. Adam Holters är inriktad mot de yngre åldrarna, förskola, fritidshem samt de tidiga skolåren. Adams inriktning är skapade verksamhet men även svenska, matematik, musikdidaktik och bilddidaktik. Elin Piel är inriktad mot de yngre åldrarna, årskurs F – 6. Elins inriktning är teknik, samhällsvetenskap samt naturvetenskap men även svenska (tom år 6) samt matematik (tom år 6).

När vi bestämde oss för att skriva uppsats tillsammans föll sig ämnet genus naturligt eftersom det är något vi båda känner starkt inför. Vi har båda vid flertal tillfällen under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) samt genom arbetslivserfarenhet inom skolan stött på situationer där vi upplevt en avsaknad av ett genomarbetat genusperspektiv och arbete med genus på skolor. Vid flera situationer har vi båda erfart att tankar och förväntningar gentemot begreppet genus skapat osäkerhet hos pedagoger och andra vuxna inom skolverksamheten. I vissa situationer har vi upplevt en "rycka på axlarna"-mentalitet gentemot begreppet och att pedagogerna lätt samt konstaterar "flickor är flickor och pojkar är pojkar". I läroplanen Lgr11 återfinns på flera ställen mål, värderingar och riktlinjer gällande kön, könsmönster och jämställdhet. Detta ställer krav på pedagogerna och deras verksamhet. Som vi upplever det finns ett glapp mellan genusteori och den praktiska verksamheten i skolan. Vi vill genom detta arbete skapa ett enkelt arbetsmaterial som är lätt att ta till sig för både pedagoger och elever. En introduktion och en inspiration till att börja arbeta mer kontinuerligt med genus. Vi har valt att göra detta material för de yngre eleverna då vi uppfattar det som att det finns en avsaknad av material för denna åldersgrupp.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att skapa ett enkelt och konkret arbetsmaterial inom ämnet genus för år 1 – 3. Våra frågeställningar är:

- Hur kan genusteori integreras på ett konkret sätt i ett arbetsmaterial för elever i årskurs 1 till 3?
- Vilka arbetsmetoder främjar konkretiseringen och förståelsen av genusteori och dess betydelse för eleverna?
- Hur utformar vi arbetsmaterialet i relation till Lgr11 och skollagen?

## 1.3 Arbetets disposition

Arbetet inleds med en introduktion där vi presenterar oss själva, bakgrunden till arbetet, vårt syfte och frågeställningar samt arbetets disposition. Efter det följer ett metodkapitel i vilket vi beskriver hur vi valt att genomföra vår studie.

I Metodkapitlet beskriver vi vårt arbetssätt samt diskuterar och beskriver material och urval, avgränsningar, generaliserbarhet och etik.

Nästa kapitel är ”Teoretisk anknytning”. I detta kapitel redogör vi för den teoretiska grund som är utgångspunkt för vår studie. Här tar vi upp relevanta delar av läroplaner och skollag. Vidare tar vi upp begrepp inom genusteori och genusforskning som vi anser vara viktiga för uppbyggnaden och förståelsen av vår studie. I detta kapitel redogör vi även för de lärandeteorier samt metoder som vi valt att arbeta med i vår studie. Kapitlet avslutas med en rubrik som behandlar tidigare forskning inom genus och genus i skolan.

Följande kapitel väljer vi att kalla för ”Undersökningen” och i detta kapitel redogör vi för hur vi gått till väga då vi konstruerat vårt arbetsmaterial. Vi gör detta genom att diskutera, argumentera och motivera våra val av metoder, fenomen och urval utifrån vår teoretiska anknytning.

I näst sista kapitlet, ”Slutdiskussion”, genomför vi en avslutande diskussion där vi diskuterar vårt syfte och våra frågeställningar i förhållande till vårt resultat, teori och läroplan samt vilka mål vi hoppas uppnå med vårt arbetsmaterial. I detta kapitel tar vi även upp vidare forskning.

Vårt avslutande kapitel, ”Referenser”, är en källförteckning där vi redovisar våra källor och den litteratur vi använt i vår undersökning.

## 2. Metod

I detta kapitel beskriver vi hur vi gått tillväga när vi tillsammans med elever testat relevansen för delar av vårt arbete. Vi beskriver även hur vi tänker kring begreppen generaliserbarhet och etik. I stycket redogör vi också för vårt urval av material, vår egen förförståelse och de avgränsningar vi valt att göra under arbetets gång.

Vi valde att starta vårt arbete med att skapa en tankekarta över arbetet och dess innehåll. När vi tagit fram vår tankekarta besökte vi en skola där vi samtalade med ett antal elever i syfte att säkerställa våra tankars relevans hos elever i den tänkta målgruppen. Därefter startade vi vår litteraturstudie samtidigt som vi påbörjade själva utformningen av arbetsmaterialet. Under tiden vi utformade materialet besökte vi återigen samma skola men samtalade med andra elever, i samma syfte som första gången. Efter detta samtal färdigställde vi vårt arbete och vårt arbetsmaterial.

### 2.1 Material och urval

Inför vår litteraturstudie gjorde vi en tankekarta med begrepp som vi ansåg skulle kunna vara relevanta för vår undersökning och vårt resultat. Under denna diskussion fick vi fram en rad begrepp som vi valde att utgå ifrån när vi sökte efter litteratur. Dessa begrepp var genus, kön, jämställdhet, jämlikhet, maktrelationer, konstruktion av kön och genuspedagogik. Vi har till största del sökt och använt oss av litteratur som behandlar dessa begrepp i relation till barn, elever och skola men även litteratur som behandlar dessa begrepp ur ett historiskt och/eller mer generellt perspektiv.

Vi har till största del försökt att inhämta material, referat och litteratur från förstahandskällor men på grund av tidsbegränsning och tillgång har vi i vissa fall fått referera från andrahandskällor.

### 2.2 Kvalitativ litteraturstudie

Utgångspunkten för utformningen av vårt arbetsmaterial har varit en kvalitativ litteraturstudie. Vi valde att använda oss av en kvalitativ metod eftersom vi ansåg att det var fördelaktigare för vårt resultat jämfört med en kvantitativ metod. Detta på grund av tidsbegränsningen i relation till svårigheten att säkerställa validiteten på vår undersökning.

### 2.3 Hermeneutisk metod

Som vi tidigare nämnt i inledningen är bakgrunden till vår undersökning ett intresse för att skapa förutsättningar för pedagoger att starta ett arbete med genus i sin verksamhet. Vi har under både våra högskoleförlagda studier (HFU) och VFU kommit i kontakt med begreppet genus och har därigenom skapat oss en förförståelse kring begreppet men även konstruktion av kön som ett existerande fenomen i vår omvärld. Under vår undersökning har vi använt oss av den hermeneutiska cirkeln (spiralen). Enligt Gilje och Grimen är en grundtanke inom hermeneutiken att vi alltid förstår något mot bakgrund av vissa förutsättningar. De menar att



vi aldrig möter världens förutsättningslöst. Förförståelse är ett nödvändigt villkor för förståelse. Detta eftersom det är i vår förförståelse som vi hittar de punkter utifrån vilka vi sedan utgår när vi tolkar en text eller ett fenomen. (Gilje, N., & Girmen, H., 2007, s. 179) ”Den hermeneutiska cirkeln betecknar det förhållandet att all forskning består av ständiga rörelser mellan helhet och del, mellan det vi ska tolka och vår egen förförståelse. /../ Hur fenomenet tolkas är beroende av hur kontexten tolkas och omvänt.” (Gilje & Girmen, 2007, s. 187) Utifrån vår förförståelse har vi utskilt vissa begrepp som vi finner centrala för vår undersökning. Vi har sedan kontinuerligt under undersökningen prövat dessa begrepps relevans samt den teoretiska kunskap vi samlat in genom samtal med pedagoger och elevgrupper. På så sätt har vi satt samman de delar av kunskap vi vunnit genom litteratur och diskussion med helheten och granskat relevansen ute i skolans faktiska verksamhet.

## 2.4 Förundersökning

Eftersom det arbete vi skriver riktar sig till elever i årskurserna ett till och med tre kände vi ett behov av att samtala med några elever ur vår målgrupp. Anledningen till att vi ville genomföra detta samtal var dels för att få inspiration och nya idéer kring vårt arbete men även för att testa våra tankars relevans för elever i den tänkta målgruppen. Samtalet med eleverna genomfördes under det begynnande stadiet i arbetet med uppsatsen.

Samtalet byggde på fyra frågor som vi såg som centrala för vårt arbete. Frågorna är öppna frågor som möjliggjorde en diskussion bland eleverna. Samtalet fördes mellan alla deltagarna där eleverna och deras tankar stod i fokus medan vi vuxna mestadels ställde frågor. Under samtalet var vi åtta deltagare varav sex var elever. Vi valde slumpvis ut tre killar och tre tjejer detta för att få en jämn representation mellan könen.

Våra frågor var:

- Finns det någon skillnad mellan flickor/pojkar?
- Leker ni med både flickor/pojkar?
- Finns det något som är typiskt tjejigt/killigt?
- Leker killar och tjejer på samma sätt?

Efter att vi diskuterat dessa ovanstående frågor med eleverna förstod vi att förväntningar gentemot de olika könen och vad som ses som normalt för killar och tjejer är något centralt för eleverna. Eleverna pratade om hur killar och tjejer gillar olika saker men även om att det finns tjejer som gillar sådant som gruppen antydde på vara ”killgrejer” och även tvärt om. Det framgick att de tjejer och killar som bryter mönstret och leker med sådant som förknippas med det andra könet finns men hör till ovanligheter.

## 2.5 Avgränsningar

Vår ursprungliga tanke var att göra en sagobok med sånger utifrån ett genusperspektiv men under vår förundersökning har vi insett att detta är en allt för stor uppgift i förhållande till tidsbegränsningen. På grund av tidsramen som funnits till vårt förfogande för att genomföra

detta arbete har gjort att vi begränsat omfattningen av vårt arbetsmaterial till tre lektionstillfällen. Vi har gjort berättelserna kortare och valt att fokusera mer på de efterföljande övningarna.

Vi har valt att använda både begreppen pojke/flicka och tjej/kille i texten. Detta för att variera språket.

Vi valde bort att lägga stort fokus på intervjuer med elever och använde dessa samtal med elevergrupper enbart som inspiration för våra val av teman i berättelserna och övningarna.

Vi har även valt att fokusera på och anpassa materialet till elever i åldern sju till nio år. (Årskurs ett till och med årskurs tre.)

## 2.6 Generaliserbarhet

Vår tanke med det material vi skapat är inte att de pedagoger som väljer att använda sig av det, gör det precis så som övningarna är framtagna. Detta kan tyckas låta krångligt men genom att ta till sig materialet och låta sig inspireras av övningarna, får materialet ett större värde. I vissa verksamheter fungerar möjligtvis de övningar vi tagit fram perfekt, det kan dock finnas verksamheter där samma övningar riskerar att nå en negativ effekt. Det finns flera olika element som gör verksamheter olika, allt från pedagogen, gruppkonstellationer, den pedagogiska miljön till olika "tänk" kring lärandeteorier. För att skapa ett arbetsmaterial som når ut till så många som möjligt är det viktigt att vi är tydliga med att vårt arbetsmaterial först och främst är ett inspirationsmaterial för pedagoger. Tanken är att pedagoger anpassar övningarna till sin egen verksamhet och gör materialet värdefullt för sina egna verksamheter. I *Metodpraktikan* (Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wägnerud, L., 2009 s.26) kan vi läsa: "Enligt vår uppfattning bör forskning sträva efter att uttala sig om det allmängiltiga och inte om det unika eller specifika." Precis samma ambitioner har vi med vårt arbetsmaterial, nämligen att det bör vara så allmängiltigt som möjligt.

## 2.7 Etik

Precis på samma sätt som vi försöker nå en generaliserbarhet försöker vi skapa ett arbetsmaterial som lätt skall kunna anpassas till olika verksamheter och dess förutsättningar på ett etiskt plan. Alla elever har olika behov och förutsättningar. Som pedagog är det extremt viktigt att inte använda sig av det material vi skapat på ett sådant sätt att elever far illa. I skolans läroplan står det även klart och tydligt att en av pedagogernas uppgifter är att motverka traditionella könsmonster. (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr11 s. 5)

Vi är även tydliga med att vårt arbetsmaterial inte tar fasta på vad som är rätt eller fel utan ger möjlighet för diskussion och egna reflektioner.

## 2.8 Praktiskt arbete

Eftersom vårt syfte med undersökningen är att skapa ett konkret arbetsmaterial har vi även gjort en del praktiskt arbete. Detta har bestått i skriva de tre berättelserna, skapa ett förord, göra stödfrågor samt grafiskt utforma materialet för eventuellt tryck. Vi har även tillverkat de kort med egenskaper som skall användas i samtalsövningen. Vidare har vi även gjort de illustrationer av "superhjältar" som används i den avslutande skrivövningen. Både illustrationerna och korten med egenskaper har vi plastat in och utformat så de ska vara redo att användas.

För att kunna distribuera det praktiska materialet har vi skapat en pdf-fil där det tryckta materialet samt övningsmaterialet finns tillgängligt.

## 3. Teoretisk anknytning

I detta avsnitt kommer vi med utgångspunkt i utvald litteratur att beskriva centrala och värdefulla begrepp inom genuspedagogiken. Vad skollagen och läroplanen, Lgr11 säger om genus kommer att belysas i detta stycke. Genom referenser från litteratur kommer vi att beskriva de arbetsmetoder vi tänkt arbeta med. Det är även i denna del av arbetet vi skriver om de lärandeteorier vi arbetar utifrån.

### 3.1 Lgr11 och Skollagen

I den nya läroplanen Lgr11 finns flera mål och riktlinjer som berör vår studie. Det gäller både skolans värdegrund, skolans mål samt pedagoger och övrig personals ansvar gentemot eleverna. I läroplanen Lgr11 står under första rubriken, "Skolans värdegrund och uppdrag" första stycket "Grundläggande värden", att:

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 ska gestalta och förmedla. (Lgr11 s. 4)

Vidare, under stycket "Förståelse och medmänsklighet", står att:

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. (Lgr11 s.4)

Under stycket "En likvärdig utbildning", står följande:

Skolan ska 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 ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (Lgr11 s.5)

Under rubriken "Övergripande mål och riktlinjer" stycket "Skolan och omvärlden" står att "alla som arbetar i skolan ska ././ bidra till att elevens studie- och yrkesval inte begränsas av kön eller av social eller kulturell bakgrund." (Lgr11 s. 14)

Vi vill också hävda att de punkter som finns i Skollagen kap 6. gällande "Åtgärder mot kränkande behandling" är viktiga och relevanta för vår studie. Paragraferna sex, sju samt åtta tar upp den lagliga skyldighet som pedagoger och övrig personal har för att förebygga och förhindra kränkande behandling. Detta genom att bedriva ett målinriktat arbete, skyldighet att förebygga och förhindra kränkande behandling samt att upprätta kontinuerliga handlingsplaner. (SFS 2010:800 kap 6 paragraf 6, 7, 8)

## 3.2 Kön eller genus

I *Modiga prinsessor och ömsinta killar* finns en ordlista som innehåller centrala begrepp inom genusteori. (Olofsson, B., 2007, s. 118) Bland dessa ord återfinns begreppen genus och kön. Dessa två begrepp har vi stött på i princip all den litteratur vi gått igenom under arbetet med denna uppsats. Olofsson beskriver begreppet genus som ”ett nytt begrepp /../ som avser det sociala könet. Föreställningen att mäns och kvinnors skilda beteenden är en social konstruktion och inte kan härledas till biologiska skillnader. I stället spelar inläringen med sina kulturella och sociala förväntningar en stor roll.” (Olofsson, 2007, s. 118) Hon beskriver vidare begreppet kön som avser ursprungligen det biologiska könet, men har alltmer börjat användas för att beteckna även det sociala könet: “Att göra kön.” (Olofsson, 2007, s. 118)

Även Peachter hänvisar begreppet kön till något biologiskt och att det är det biologiska könet som är första steget till det som sedan blir en individs genus. (Peachter, C., 1998, s. 38). I *Beeing Boys Beeing Girls* citerar Peachter Stoller:

The word "sexual" will have connotations of anatomy and physiology. This obviously leaves tremendous areas of behavior, feelings, thoughts, and fantasies that are related to the sexes and yet do not have primarily biological connotations. It is for some of these psychological phenomena that the term "gender" will be used. (Peachter, 2007, s. 9)

Enligt Peachter går det att tolka detta som att biologiskt kön är något som är fixerat, en sorts sanning om kroppen medan genus är något mer villkorlig. Till en början var denna distinktion användbar för framförallt feminister då det gick att argumentera för att biologi inte var ett förutbestämt öde men också för transsexuella då det gick att separera deras genus från deras fysiska yttre och biologiska funktioner. (Peachter, C., 2007, s. 10)

Hirdman ser genus som ett behändigt begrepp för att förstå och kunna diskutera helheter. Att genus inte enbart är något som direkt hänger ihop med kroppar utan med allt runtomkring oss, arbete, politik, matplatser och situationer. Enligt henne handlar det om manligt/kvinnligt som överförda abstraktioner och genom det blir begreppet genus tydligare än kön. (Hirdman, Y., 2001, s.16)

Vidare bidrar Peachter med en intressant kritik av begreppsuppdelningen. Enligt henne är uppdelningen i kön och genus en ovanlig dualism eftersom ingetdera kan vara huvudbegreppet. Beroende på individers politiska eller teoretiska position kan endera begreppet vara det som styr och begränsar identiteten och beteendet. Peachter påpekar också att uppdelningen ger det biologiska könet en fördel eftersom det ses som konstant medan genus är någon föränderligt och påverkbart. Hon menar vidare att begreppen numera används mer eller mindre omväxlande. Genus har blivit den mer politiskt korrekta termen för kön snarare än att använda begreppets distinka mening. (Peachter, 2007, s. 10)

Davies kritiserar uppdelningen i kön och genus genom att hävda att denna begreppsmässiga uppdelning vilseleder oss. Enligt Davies utgår teorin om socialisation och könsroller ifrån att det finns en biologisk grund för skillnader mellan könen. Hon hävdar att de ”roller” som barn får lära av vuxna är en social fernissa uppe på de ”verkliga” biologiska skillnaderna och att det därigenom finns en missuppfattning om vad en människa verkligen är och hur han/hon

blir på det viset. Hon påpekar avsaknaden av att se barnet själv som en aktiv handlande person, eller som någon som deltar i att utveckla tankar kring hur den sociala världen är konstruerad. (Davies, B., 2003, s. 16) Beträffande det biologiska könet skriver Davies att en människas könsorgan inte behöver kopplas ihop med feminina eller maskulina subjektiviteter om vi inte skapar dem på det viset. Hon menar att barn har förmågan att ta till sig det ena eller det andra, vilket som, om en mångfald av det slaget inte uppfattas som något problematiskt. (Davies, 2003, s. 26)

### 3.3 Jämställdhet och jämlikhet

Jämställdhet och jämlikhet är två begrepp som står centrala i diskussionerna kring genus och genusroller. Begreppen skiljer sig åt men kan te sig relativt lika. I dagligt tal kan begreppen förväxlas och vi tror det kan vara viktigt att skilja dessa begrepp från varandra. Här följer därför en förklaring av de olika begreppens betydelse.

Begreppet jämställdhet har två aspekter, kvantitativ- och kvalitativ jämställdhet.

Kvantitativ jämställdhet innebär en jämn fördelning mellan kvinnor och män inom alla områden i samhället, t.ex. inom olika utbildningar, yrken, fritidsaktiviteter och maktpositioner. Finns det mer än 60 procent kvinnor i en grupp är den kvinnodominerad. Finns det mer än 60 procent män i en grupp är den mansdominerad. Kvalitativ jämställdhet innebär att både kvinnors och mäns kunskaper, erfarenheter och värderingar tas tillvara och får berika och påverka utvecklingen inom alla områden i samhället. (SCB2010, Lathund för jämställdhet s. 3)

I *Genuspedagogik* av Svaleryd kan vi läsa: ”Jämställdhet innebär att alla människor är fria att utveckla sin personliga förmåga och att fatta beslut utan att begränsas av strikta genusroller” (Svaleryd, K., 2002 s. 36) Jämställdhet betyder även att människor oavsett kön skall ha samma rättigheter, skyldigheter och förutsättningar. Svaleryd skriver även: ”Jämställdhet handlar både om antal och om hur individer av olika kön förhåller sig till varandra.” (Svaleryd, 2002 s. 36) Begreppet jämställdhet är lika med förhållandet mellan män och kvinnor.

Jämlikhet är ett vidare begrepp som berör alla människor och inte bara förhållande mellan män och kvinnor. I en publikation från Statistiska Centralbyrån står det så här ”Jämlikhet är däremot ett vidare begrepp. Det avser rättvisa förhållanden mellan alla individer och grupper i samhället och utgår ifrån att alla människor har lika värde oavsett kön, etnicitet, religion, social tillhörighet m.m. Jämställdhet är en av de viktigaste jämlikhetsfrågorna.” (SCB2010, Lathund för jämställdhet s. 3) Vi ser här att jämlikhetsbegreppet är ett betydligt bredare begrepp som innefattar fler frågor än jämställdhet.

### 3.4 Konstruktion av kön

Den första frågan som ställs till nyblivna föräldrar är: Blev det en pojke eller en flicka? Att frågan ställs är ingen slump, eftersom svaret är avgörande för hur den nya människan kommer att behandlas. Vårt kön spelar en stor roll för hur vi kommer att leva våra liv. (Svaleryd, 2002 s. 23)

Pojkar brottas och flickor leker med dockor. Antaganden som detta stöter vi på lite varstans. I så väl skolans lokaler som inom hemmets väggar finns det ofta förväntningar på barn oavsett kön. (Svaleryd, 2003 s. 14) Dessa förväntningar hjälper ofta till att befästa eller skapa socialt konstruerade könsroller. Förväntningarna på könen är i sig ett resultat av de könsroller samhället skapat. Stereotypen säger att killar är på ett visst sätt medan tjejer är på ett annat sätt vilket bidrar till att förutsättningarna för killar och tjejer kan se olika ut.

Svaleryd hänvisar i sin bok till Judith Butler som säger att ett barn oavsett kön i hög grad formas och bestäms av de förutfattade föreställningarna som historiskt knutits till begreppet flicka/pojke. Denna bestämning innebär också en begränsning eftersom föreställningarna ofta inbegriper handlingsmönster för vad som är möjligt att göra. (Svaleryd, 2003 s. 23)

I *Modiga prinsessor och ömsinta killar* finns det i ordlistan en beskrivning av begreppet könsroll som lyder så här: ”På grund av uppfostran och traditioner spelar man och kvinna olika (köns)roller. Begreppet var populärt på 1960- och 1970-talen, men används numera sällan av genusforskare. Det anses ge en felaktig bild av könet som en roll som man bara spelar, och därför lätt kan gå i och ur.” (Olofsson, 2007 s. 119)

Beroende på en klassificering, enligt vilka synliga yttre könsorgan vi har, så uppfostras vi till olika sociala varelser med olika uppgifter och roller. Till dessa roller som man/pojke och kvinna/flicka knyts vissa typer av intressen, leksaker, färger, språk etc. Just i bemötandet och samspelet med andra människor formas barnets upplevelse om vad det innebär att vara flicka eller pojke. I skolan pågår denna genussocialiserande process varje dag och varje stund. Pojkar och flickor prövar och utforskar sätt att bete sig, handla och vara på. Utifrån de reaktioner och den respons barnen får från andra människor skapas tysta överenskommelser om vilka positioner barnet kan inta och vilka positioner som är lämpliga endast för pojkar respektive flickor. (Svaleryd, 2003 s. 25)

### 3.5 Maktrelationer

Peachter beskriver i *Educating the other – gender, power and schooling* hur vi ser mannen som det normativa subjektet i vårt samhälle och kvinnan som ”det andra”. Mannen är det som är norm medan kvinnan då blir avvikande. Människor har ett behov av att indela sig själva och andra i olika kategorier. Vi definierar oss själva utifrån vad vi ”är” eller ”inte är” i relation till andra människor och grupper. (Paechter, 1998, s. 6) Hirdman skriver under rubriken ”Den naturliga ordningen” om kvinnans begränsande roll som barnafödare. Hur det finns normativa uttalanden om hur saker bör vara där relationen mellan man och kvinna sätts i centrum. Hon är den mindre, barnafödande och han tar hand om henne. Kvinnors biologi legitimerar kvinnors sociala plats. (Hirdman, 2001, s. 82) Ett begrepp som förekommer i denna diskussion är manlig hegemoni. Connell skriver:

At any given time, one form of masculinity rather than others is culturally exalted. Hegemonic masculinity can be defined as the configuration of gender practice which embodies the currently accepted answer to the legitimacy of patriarchy, which guarantees (or is taken to guarantee) the dominant position of men and the subordination of women. (Connell, 1995, s. 77)

Enligt Connell är manlig hegemoni särskilt effektiv för att upprätthålla de patriarkala strukturerna i samhället där mannen är överordad kvinnan. (Connell, 1995, s. 79)

## 3.6 Genuspedagogik

Under denna rubrik kommer vi beskriva de olika delar vi finner värdefulla vad gäller genuspedagogik. Begreppet genuspedagogik kan betyda många olika saker och i varje verksamhet betonas olika delar. I *Modiga prinsessor och ömsinta killar* beskriver Olofsson en av sina tankar vad gäller genuspedagogik:

Vi ska tillföra och inte ta ifrån. Det bör vara utgångspunkten när vi utformar vårt arbetssätt inom den genusmedvetna pedagogiken. Vi ska inte ta ifrån flickorna Barbie och inte pojkarna Batman. Däremot ska vi tillföra flickor och pojkar både Barbie och Batman. När barnen utformar sin personlighet ska vi tillföra fler färger på paletten. (Olofsson, 2007 s. 59)

När vi talar om genuspedagogik finns det många olika beståndsdelar som spelar in. Först och främst är det pedagogerna men även faktorer som miljön, möjligheterna och annat som påverkar barnens samspel med omgivningen är viktiga element inom genuspedagogiken.

### 3.6.1 En genusmedveten pedagog

Britta Olofsson beskriver fyra utgångspunkter för en medveten genuspedagogik. Dessa fyra punkter berör samspelet mellan pedagogerna och barnen.

- “Vi ska tillföra, inte ta ifrån.” Olofsson menar att ifall det är så att pojkkulturen står för vissa kvaliteter och tjejkulturen för andra är det inget vi ska beröva varken killarna eller tjejerna på utan istället tillföra och berika de egenskaper som saknas eller kommer i skymundan. (Olofsson, 2007 s. 59)
- “Vi ska möta barnen där de befinner sig.” Olofsson börjar med att skriva så här ”Att utgå från barnens intressen och erfarenheter, och att möta dem där de befinner sig, är ett sätt att visa barnen respekt och samtidigt nå goda pedagogiska resultat”. (Olofsson, 2007 s. 60) Olofsson säger även att vi inte ska beröva barnen från t.ex. Barbiedockan eftersom den är något många har lätt att identifiera sig med. Istället för att beröva måste vi se möjligheterna som öppnas. ”Istället för att kasta ut Barbie kan vi ge henne en anställning som jämställdhetsagent i förskolan.” (Olofsson, 2007 s. 62)
- “Vi ska fokusera på det positiva och förstärka det.” (Olofsson, 2007 s. 63) ”Istället för att kritisera barnen, då de uppträder enligt stereotypa könsmönster, ska vi ge positiv förstärkning när de vågar överskrida gränserna. (Olofsson, 2007 s. 63)
- “Vi ska göra inläringen lustfylld och effektiv genom att använda oss av leken.” (Olofsson, 2007 s. 64) Vid denna punkt beskriver Olofsson värdet av att använda sig av leken för att lära. ”Pojkar kan på ett lekfullt sätt förstå



vinsterna av att vara omtänksam och snäll och låta det bli en del av sin identitet. Genom leken kan flickor förstå vilken kick det kan vara att få känna sig modig, stark och tuff.” (Olofsson, 2007 s. 64)”

Kajsa Svaleryd skriver följande i *Genuspedagogik*:

Pedagoger har en unik möjlighet att bemöta varje elev efter hennes/hans egna förutsättningar. Men hon/han har i lika hög grad en möjlighet att skapa förutsättningar för barn och unga att skapa sin identitet bortom för givet tagna föreställningar om kön. (Svaleryd, 2003 s. 43)

Svaleryd skriver även att det inte bara är pedagogens möjlighet utan även en skyldighet att motverka traditionella könsmonster och möjliggöra för elever att utveckla sina intressen och förmågor oavsett kön. (Svaleryd, 2003 s. 44)

## 3.7 Lärandeteorier

När vi utformat vårt arbetsmaterial är det främst utifrån den sociokulturella inlärningsteorin samt variationsteori. Nedan följer en kort redogörelse för huvuddragen i dessa två perspektiv på lärande.

### 3.7.1 Sociokulturell teori

Lev Vygotskij är den forskare som sägs stå bakom det sociokulturella perspektivet på lärande. Vygotskijs fokus ligger på den sociala miljön där den lärandes utveckling hänger ihop med vilken miljö han/hon växer upp i. Enligt Vygotskij går det ej att skilja barnets utveckling från dess lärande. Människan integreras i det sammanhang eller den kontext i vilken hon växer upp. Det är genom att delta i ett sammanhang eller en kontext som lärande sker. (Claesson, S., 2007, s. 31) Ett viktigt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *zone of proximal development*. Detta innebär att varje människa som befinner sig i ett lärande har en zon inom vilken utveckling är möjlig. Den lärande kan utvecklas genom att få hjälp och stöd från en mer kunnig person tills den lärande är förmögen att utföra uppgiften själv. (Claesson, 2007, s. 32)

En annan tanke hos Vygotskij är att människan ständigt befinner sig i utveckling och förändring. I samspeletsituationer har vi hela tiden möjlighet att ta till oss och ta över kunskap från andra. Detta kallas *appropriering*, att göra kunskap till sin egen. Den lärande får möjlighet att se nya mönster och möjligheter i de redskap som de redan behärskar men även *appropriera* nya former av redskap med hjälp av det den tidigare kan och vet. Den lärande använder sina egna uppbyggda erfarenheter och kunskaper för att ta till sig hur nya sociala praktiker är uppbyggda och fungerar. (Säljö, 2000, s. 119)

Ett annat begrepp för sociokulturellt lärande är *situerat lärande*. Enligt Sullivan ger *situerat lärande* en användbar och robust kunskap. Betoningen i lärandet ligger inte på själva produkten utan i processen där den lärande prövar sig fram genom olika strategier. Kunskap är alltså inte konstant närvarande utan *situerad*. (Claesson, 2007, s. 32) Vidare beskriver Claesson också begreppet *autentiskt lärande* utifrån Brown, Collins och Duguids tankar. Enligt dem vinner människor förståelse genom att engagera sig i aktiviteter. Inlärningssituationer ska vara konstruerade på det sättet att de bli aktiverande snarare än

abstraktioner. (Classon, 2007, s. 33)

Ett annat centralt begrepp för oss är distribuerat lärande. Utifrån ett situerat perspektiv är kognitionen inte någon som begränsas till individen utan något som sträcker sig utöver individen till andra individer och artefakter. Kunskapen är distribuerad bland människorna i en grupp. Eftersom kunskapen är delad måste lärandet vara socialt. (Dysthe, O., 2003, s. 44) Enligt Dysthe har lärandet i skolan betonat individens kompetens och inte tagit hänsyn till den distribuerande kognitionen. (Dysthe, 2003, s. 45)

Ett begrepp som Vygotskij infört i det pedagogiska tänkandet är mediering eller förmedling. Begreppet används på all typ av hjälp eller stöd som används i lärprocessen. Detta kan innebära både personer och/eller verktyg. ”Kombinationen av personer och redskap skapar helt nya och utökade kognitiva och praktiska potentialer.” (Dysthe, 2003, s. 45) Säljö skriver om språket som ett viktigt medierande redskap. Språket blir ett verktyg som medierar omvärlden och ger oss en mening. Med hjälp av språket kan vi beskriva och uttrycka abstrakta fenomen samt beskriva hur vi ser på verkligheten. Enligt Säljö är detta mycket viktigt för individens lärande. (Säljö, R., 2000, s. 82 f) Dysthe skriver vidare: ”Det viktigare medierande redskapet för människan är språket. Ett synnerligen viktigt tema inom sociokulturell inlärningsteori är hur språket kan fungera som ett kulturellt, medierande redskap.” (Dysthe, 2003, s. 46)

### 3.7.2 Variationsteori

Variationsteori har sin utgångspunkt i hur pedagoger undervisar. Teorin kommer ur fenomenografin som skapades vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet på 1970-talet. En fenomenografisk uppfattning är att en uppfattning inte är individuell, snarare kollektiv. Att det ur en grupp elever går att urskilja ett antal olika ”grupper” av uppfattningar. Inom variationsteorin gäller det för pedagogen att se till att eleven ”simultant kan urskilja en variation” av ett fenomen. Pedagogens uppgift är att aktivt skapa förutsättningar för eleverna att se variationer av uppfattningar och fenomen i undervisningen. Detta så att eleven blir medveten om olika sätt att erfara det specifika fenomenet. (Claesson, 2007, s. 39)

## 3.8 Drama som lärandeverktyg

Här följer några stycken som förklarar det vi anser gör drama som ett värdefullt element i vårt arbete.

I *Kilskrift – Om konstarter och matematik i lärandet* kan vi läsa:

Utöver att ge berikande upplevelser kan teater också vidga vårt lärande. Genom att lära sig arbeta med teater kan man utveckla kunskap som inte enbart är begränsad till utövandet av teater. Att träna sig i teaterns olika uttrycks- och arbetsformer leder till att man utvecklar lärande inom flera allmängiltiga områden. (Hjort, M., Unander-Scharin, Å., Wiklund, C., & Åkman, L., 2002 s. 83)

Då vårt arbete framför allt vilar på den sociokulturella lärandeteorin ser vi en stor poäng i att arbeta tillsammans i grupp. ”Framför allt bidrar utövandet av teater till att man utvecklar

förmågan att arbeta i grupp och att man utvecklar den egna identiteten”. (Hjort, Unander-Scharin, Wiklund & Åkman, 2002 s.83). Vi ser även en stor tyngd i att eleverna får en möjlighet att samarbeta och mötas i ett kreativt och skapande klimat. ”Att lära sig att arbeta med teater innebär att man lär sig ta ansvar för ett gemensamt arbete, en gemensam strävan. I hög grad handlar det om att visa respekt för sina medmänniskor” (Hjort, Unander-Scharin, Wiklund & Åkman, 2002 s. 84).

### 3.9 Samtal som arbetsmetod

Det helt odramatiska samtalet ansikte mot ansikte är i all sin vardaglighet människans främsta resurs för att bevara, anpassa och utveckla kunskaper och färdigheter. Samtalet tillåter människor att dela erfarenheter med varandra. När vi interagerar gör vi våra tankar och iakttagelser publika och tillgängliga för andra att reagera på och resonera vidare med. (Dysthe, 2003 s.219)

I *Dialog, samspel och lärande* beskriver Dysthe vikten av samtalet som arbetsmetod. Genom det egna språket uttrycker vi oss och förmedlar vår egen kunskap samtidigt som vi lyssnar till andra och blir mottagare av andras tankar och kunskap. Språket i sig blir ett medierande verktyg. Dysthe talar även om det positiva med att kunna tala och diskutera både om det närvarande konkreta och det icke-närvarande och abstrakta.

”Kunskapen är distribuerad bland människorna inom en grupp; exempelvis känner de till och är skickliga på olika saker som alla är nödvändiga för en helhetsförståelse.” (Dysthe, 2003 s. 44). Då vi använder oss av samtalet som en arbetsmetod når vi ett distribuerat lärande där alla medverkande bidrar med bitar till pusslet.

### 3.10 Tidigare forskning

I detta stycke kommer vi att redogöra för den tidigare forskning vi valt att arbeta med under våra studier. Urvalet vi gjort har styrts av vad vi ansett varit relevant för oss i våra studier. Vi skriver även om genusmetodik då mycket av den forskning vi arbetet med varit baserad på och beskriver pedagogers arbete med genus i verksamhet.

#### 3.10.1 Genusforskning

Enligt Vetenskapsrådet finns genusforskningens incitament i 1970-talets feministiska kritik av samhällets ojämlikhet gällande kön. Till en början tog det sig uttryck genom att fokusera på den okunskap och det ointresse som visades kvinnor. Forskarna ville komplettera kunskapsbilden inom de olika disciplinerna genom att lägga till kunskap om kvinnors liv och förhållanden. Detta för att skapa en mer korrekt helhetsbild och förhindra orättvisor. De resultat som kvinnoforskningen presenterade var dock inte möjliga att inkludera på ett oproblematiskt sätt. De kom att utmana och förändra hela den bild som fanns kring de olika disciplinerna. Vidare skriver Vetenskapsrådet att genus är ett specifikt forskningsobjekt men att det ofta behandlar det mesta som vi människor sysselsätter oss med. Genusvetenskap är den tvärvetenskapliga formen av genusforskning. (Genusforskning i korta drag –

### 3.10.2 Genusforskning i skolan

Mycket av den forskning som gjorts kring genus i skolans miljö fokuserar på konstruktion och reproduktion av genus inom elevgrupper och mellan elever, både inom grupper med pojkar respektive flickor samt mellan pojkar och flickor. Alltså; hur skapas femininiteter och maskuliniteter inom skolans miljö. Vi har funnit studier både med äldre (mellanstadie, högstadie, gymnasie) och yngre elever (förskola). Dock ingen forskning kring vår specifika åldersgrupp.

En av de större studierna är Ambjörnssons avhandling *I en klass för sig – Genus, klass och sexualitet bland gymnasieelever*. Under drygt ett år följer Ambjörnsson två grupper med flickor på två olika gymnasieprogram. Flickorna är mellan 16 och 18 år gamla. En viktig poäng med Ambjörnssons studie är att hon får in ett klassperspektiv samt att hon gör jämförelsen mellan flickor och flickor snarare än pojkar och flickor.

Ytterligare en studie som gjorts kring hur femininiteter och maskuliniteter skapas i skolan är Anna Öqvists doktorsavhandling *Skolvardagens genusdramaturgi – En studie av hur femininiteter och maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring*. Öqvist har observerat tre olika klasser, år 5, på tre olika skolor. I sin studie konstaterar Öqvist att plats och sammanhang har stor betydelse för vilken typ av maskuliniteter och femininiteter som premieras och på vilket sätt de tar sig uttryck. Hon poängterar i sin avslutande diskussion att ”mellanstadiet är en huvudarena där genus görs.” (Öqvist, 2009, s. 161). Liksom Ambjörnsson studerar Öqvist inte bara jämförelse pojke och flick utan även gruppen pojkar respektive gruppen flickor.

### 3.10.3 Genusmetodik

Under arbetets gång har vi insett att det inte finns mer omfattande tidigare forskning inom vårt område. Det vi istället stött på är genusforskning och genusmetodik. Pedagoger och forskare beskriver hur arbetet med barn bör bedrivas och hur termen genus vuxit fram under de senaste decennierna.

Olofsson har skrivit den tidigare nämnda *Modiga prinsessor och ömsinta killar*. Olofsson är förskolelärare och filosofie kandidat. Olofsson har länge varit engagerad i jämställdhetsfrågor och året 2005 vann förskolan där Olofsson arbetar ett jämställdhetspris. Boken som Olofsson skrivit beskriver hennes verksamhet och bygger på erfarenheter. I boken använder praktiska exempel för att belysa könsmönster och genusteorier.

## 4. Undersökningen

Under vår undersökning har fokus flyttats från att skapa ett material mer liknande en sago/sångbok till att bli ett arbetsmaterial som fokuserar på reflektion genom direkta övningar och samtal. Efter förstudien kom vi fram till att vi behövde tre lektionstillfällen för att få med de metoder och ”teman” som vi känner behövs för att skapa ett bra arbetsmaterial. Dessa tre lektions-/lärtillfällen inleds var och en med en berättelse. Berättelserna heter Grodan, Kim och Loa samt Sigrid (se bilaga 1). Vi har med utgångspunkt i vår teoretiska anknytning skapat dessa berättelser med tillhörande övningar inom drama, samtal och även en skrivövning. Vi kommer vidare under denna rubrik att motivera och argumentera för våra olika val av utformning och metoder.

Vår egen förförståelse ledde oss tidigt in på diskussionen om hur vi skulle synliggöra de skillnader i förutsättningar som finns för pojkar respektive flickor i skolans miljö. Tidigt under undersökningen kom vi i kontakt med begreppet jämställdhet. Begreppet finns med i läroplanen Lgr11 under första rubriken; *Skolans värdegrund och uppdrag*. Där står att jämställdhet mellan män och kvinnor är ett av de värden som den svenska skolan ska gestalta och förmedla. (Lgr11 s. 4) För vår undersökning kändes det viktigt att ta fasta på detta begrepp och försöka omsätta det till något som kunde bli synliggjort även för eleverna i vår åldersgrupp. Vi upplever att begreppets innebörd ofta diskuteras både i media och i vardagen. Den begreppsförklaring som vi finner relevant för vår undersökning är: ”Jämställdhet innebär att alla människor är fria att utveckla sin personliga förmåga och att fatta beslut utan att begränsas av strikta genusroller.” (Svaleryd, 2002 s. 36). Utmaningen för oss i vår undersökning har varit att på ett konkret och autentiskt sätt skapa fiktiva berättelser och situationer som kan skapa en givande diskussion som synliggör och ifrågasätter hur eller om flickor/pojkar respektive kvinnor/män är jämställda i vårt samhälle.

Innan vi påbörjade själva konstruktionen av vårt arbetsmaterial tog vi oss tid att läsa in och diskutera kring de centrala begreppen kön och genus. Detta för att säkerställa att de begrepp och föreställningar vi har som utgångspunkt stämmer överens med de vetenskapliga tolkningar som diskuteras bland olika forskare och teoretiker. En av de mer intressanta diskussionerna kring begreppen kön och genus hittade vi hos Davies. Hon menar att distinktionen mellan kön och genus kan göra oss förvirrade samt att de ”roller” som barn får lära av vuxna är en social fernissa upp på de ”verkliga” biologiska skillnaderna. Därigenom finns en missuppfattning om vad en människa verkligen är och hur han/hon blir på det viset. (Davies, 2003, s. 16). Det som vi finner intressant i Davies uppfattning är att hon talar om avsaknaden av att se på barnet som en egen aktivt handlande person som skapar sin egen bild av verkligheten. (Davies, 2003, s. 16). Vi vill i vår undersökning lyfta fram och ge eleverna möjligheterna att diskutera och reflektera utifrån sina egna erfarenheter och perspektiv. Vi blev flera gånger överraskade under samtalen med elevgrupperna hur vissa elever inte alls höll med om de förväntningar och åsikter som vi, enligt vår förförståelse, uppfattade var vedertagna för/i gruppen. Deras föreställningar om vad som förväntades av tjejer/killar var inte samma som övriga gruppens utan de uppfattade de saker som togs upp i dikussionen som typiskt ”killiga” eller ”tjejiga” som könsneutrala. Davies skriver vidare att barn har förmågan att ta till sig det ena eller det andra, vilket som, om en mångfald av det slaget inte uppfattas som något problematiskt. (Davies, 2003, s. 26) Detta har varit en utgångspunkt som vi kommer beskriva utförligare nedan.

På flera ställen i Lgr11 återfinns vi värden, mål och riktlinjer som behandlar genus, kön och jämställdhet. (Lgr11 s. 4, 5, 14) Under stycket "En likvärdig utbildning" står att skolan aktivt och medvetet ska främja kvinnors och mäns lika möjligheter. Detta innefattar det sätt som flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, de krav och förväntningar som ställs på dem samt bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Det står uttryckligen att skolan har ett ansvar att motverka traditionella könsmonster och att eleverna ska få utrymme att pröva sina egna intressen och utveckla sin egen förmåga oberoende av könstillhörighet. (Lgr11, s. 5) En viktig del för oss i vår undersökning är att skapa ett arbetsmaterial som ger möjligheter för elever att se de mönster och strukturer som omger dem i skolan och i övriga vardagen. Viktigt för oss här är att skapa materialet så att det hela tiden utgår ifrån elevernas egna perspektiv och egna erfarenheter men även gruppens (klassens) erfarenheter. Vygotskij menar att människan integreras i det sammanhang eller den kontext i vilken hon växer upp i. Det är genom att delta i ett sammanhang eller en kontext som lärande sker. (Claesson, 2007, s. 31) Genom att välja metoder som bygger på samarbete, diskussion och interaktion är vår förhoppning att eleverna själva ska få insikt om hur genusstrukturer ser ut runtomkring dem. Därigenom kan förutsättningar skapas för att eleverna ska kunna ifrågasätta dessa strukturer och även kunna se dem från flera olika perspektiv.

## 4.1 Analys av berättelserna

I alla våra tre berättelser (se bilaga 1) vill vi göra eleverna uppmärksamma på de olika förväntningar som finns på flickor och pojkar. Vi vill genom berättelsen skapa en situation som eleverna kan känna igen sig i. Berättelsen utspelar sig i en bekant miljö och med händelser som eleverna kan relatera till utifrån sin egen vardag och verklighet. De samtal vi hade med en av elevgrupperna under förstudien gav oss en inblick i vilka typer av situationer som engagerar eleverna. Vi relaterar detta till det sociokulturella perspektivet på lärande där begreppet autentiskt lärande förekommer. Vi vill genom berättelsen om grodan, Kim och Loa samt Sigrid skapa det som Brown, Collins och Duguids beskriver som en aktiverande lärsituation, i jämförelse med en abstrakt lärsituation. (Classon, 2007, s. 33). Genom att skapa en, för eleverna, autentisk situation, hoppas vi kunna göra fenomenet genus mer konkret. Berättelsernas huvudsakliga funktion är att starta upp en tankeverksamhet hos eleverna innan de börjar med de efterföljande övningarna.

Som Svaleryd beskriver det finns det förväntning på att pojkar ska brottas och flickor leka med dockor. Enligt henne återfinns denna förväntning såväl i hemmet och i skolans miljö. (Svaleryd, 2003 s. 14) Vi har skapat en berättelse där Kevin, som är en pojke, inte möter sina vänner och familjs förväntningar därför att han ofta väljer att leka med Agnes, som är flicka, samt att han inte vill delta i de andra killarnas mer burdusa och traditionellt mer förväntade maskulina aktiviteter i situationen med grodan. Svaleryd hänvisar i sin bok till Judith Butler som säger att ett barn oavsett kön i hög grad formas och bestäms av de förutfattade föreställningarna som historiskt

knutits till begreppet flicka/pojke. Denna bestämning innebär också begränsning eftersom föreställningarna ofta inbegriper handlingsmönster för vad som är möjligt att göra. (Svaleryd, 2003 s. 23) Utifrån detta kan vi se hur Kevin i berättelsen inte vågar följa sin inre röst och låter bli att uttrycka sina tankar och idéer av rädsla för att bli retad av de andra killarna i klassen.

Även berättelsen om Kim och Loa spelar på de skilda förväntningar som finns på pojkar och flickor. I denna berättelse är en del av vår poäng att få eleverna att fundera kring vilket biologiskt kön de uppfattade att Kim respektive Loa har i berättelsen. Vi har medvetet valt könsneutrala namn och skapat en historia där vi inte använder orden han eller hon. Under berättelsen får vi ta del av Kims tankar kring hur hon själv och hennes handlingar uppfattas jämfört med sin bror Loa. Genom att låta eleverna fundera kring detta är vår förhoppning att berättelsen ska bli en bra grund och uppstart inför den efterföljande samtalsövningen. Davis skriver att en människas könsorgan inte behöver kopplas ihop med feminina eller maskulina subjektiviteter om vi inte skapar dem på det viset. Hon menar att barn har förmågan att ta till sig det ena eller det andra, vilket som, om en mångfald av det slaget inte uppfattas som något problematiskt. (Davies, 2003, s. 26). Detta är något som vi vill ta fasta på i berättelsen om Kim och Loa. När vi läste upp berättelsen för vår elevgrupp hade de alla olika föreställningar om vilket biologiskt kön Kim och Loa har. Det ser vi som en tillgång eftersom det kan leda till en flerstämmig och mer varierad diskussion.

Liksom i de andra två berättelserna ligger även i den tredje berättelsens fokus på skillnader i förväntningar på pojkar och flickor. Berättelsen handlar om Sigrid som vill hålla på med kampsport men vars föräldrar säger att kampsport inte passar ”en liten flicka som hon”. Istället tvingar de henne att spela piano. I denna berättelse vill vi belysa konsekvenser av de föreställningar som finns om hur pojkar och flickor ”skall vara”. Svaleryd skriver: ”Jämställdhet innebär att alla människor är fria att utveckla sin personliga förmåga och att fatta beslut utan att begränsas av strikta genusroller” (Svaleryd, 2002 s. 36). Genom att diskutera konsekvenserna av befintliga könsroller och befästandet av dessa vill vi skapa förutsättningar för eleverna att se hur de påverkar deras förutsättningar och möjligheter.

Beträffande berättelsen om Kevin och grodan har vi valt att skriva berättelsen utifrån Kevins perspektiv. Detta därför att vi finner det mer intressant ur ett maktrelationsperspektiv. Det som Kevin gör när han väljer bort att umgås med killarna för att istället ta tjejernas parti och umgås med dem är att han väljer bort att tillhöra det som vi ser som det normativa subjektet i samhället. Peachter skriver att vi ser mannen som det normativa subjektet i samhället medan kvinnan då blir det avvikande. (Pechter, 1998, s. 6) Vi tolkar det som att detta provocerar omgivningen eftersom Kevin i sitt val väljer att sänka sin egen status. Genom sitt beteende hotar han också den manliga hegemonin vars funktion är att upprätthålla de patriarkala strukturerna i samhället där mannen är överordnad kvinnan. (Connell, 1995, s. 79)

## 4.2 Analys av drama som arbetsmetod och dramaövning

Genom att använda sig av olika och varierade arbetsmetoder möjliggörs ett mer nyanserat lärande där flera av våra sinnen blir berörda. Alla elever är unika individer och således lär olika, där av ett varierat arbetssätt som når fler mottagare. (Claesson, 2007, s. 39)

Med drama har vi goda möjligheter att forma autentiska lärandesituationer och på så sätt göra lärandet relevant och identifierbart för eleverna. Genom drama fångar vi och problematiserar begreppet genus ur vardagssituationer som elever dagligen möter i så väl skola som hemmet. Det finns även bra möjligheter att genom rollspel arbeta med begreppen jämställdhet och jämlikhet.

Tanken med övningen är att utifrån berättelsen "Grodan" skapa en situation med en problematik där det inte finns ett givet svar. Övningen skall inte påvisa vad som anses vara rätt eller fel utan istället öppna upp för diskussion och eftertanke. Allas idéer och tankar lyfts i den gemensamma diskussionen. Vi anser att det är mer värdefullt att ifrågasätta och problematisera dilemmat än att tala om vad som är rätt eller fel.

När eleverna arbetar med drama öppnas möjligheter för dem att se problematik från olika perspektiv och eleverna ges möjlighet att uppleva problematiken i fler olika roller. Genom rollspel når elever förståelse för sina medmänniskor på ett kreativt, skapande och socialt sätt. (Hjort, Unander-Scharin, Wiklund & Åkman, 2002 s. 84)

Övningen består i att eleverna får höra berättelsen "Grodan" som inte har ett givet slut. I mindre grupper har sedan eleverna som uppgift att tillsammans hitta på ett möjligt slut på historien och spela upp slutet i form av ett kortare drama. När eleverna arbetar med drama blir det naturligt att samarbeta med klasskompisar och lärandet blir socialt. Eleverna ges möjlighet till möten med elever de vanligtvis kanske inte arbetat med. (Hjort, Unander-Scharin, Wiklund & Åkman, 2002 s.83). Genom dramat skapar elever autentiska scenarier där olika perspektiv och synsätt synliggörs i rollspel. Eleverna antar olika roller och skapar nyttiga och nyanserade lärandesituationer. Genom samtal och diskussion lyfts alla tankar och frågor fram

Vi anser att drama är ett bra sätt för eleverna att problematisera den givna situationen eftersom det ger eleverna möjlighet att inta olika roller och se problematiken utifrån flera olika perspektiv. Genom att vi ger barnen allt förutom slutet på berättelsen finns det ett bestämt dilemma för eleverna att arbeta kring, vilket vi anser hjälper eleverna. Meningen är inte att eleverna skall författa och skapa en hel pjäs från början till slut. Meningen är att eleverna skall göra ett kortare drama som visar på hur det aktuella dilemmat skulle kunna sluta. Efter det att varje grupp redovisat sitt drama finns det avsatt tid för en kortare fråge- och diskussionsstund där elever och pedagoger har möjlighet att kommentera och diskutera övningen.



### 4.3 Analys av samtal som arbetsmetod och samtalsövning

Det är när vi för samtal som vi har möjlighet att tala om och föra vidare den kunskap vi besitter. Vi anser att lärandet är något socialt som oftast sker i kontexter tillsammans med andra människor. Vi lär av varandra och alla besitter värdefull kunskap. När vi samtalar och diskuterar skapar vi ett distribuerat lärande. Vi ser kunskapen som ett stort pussel där alla elever bidrar med olika pusselbitar. Ensam är vår kunskap begränsad men tillsammans bildar alla våra pusselbitar det stora pusslet. (Dysthe, 2003, s. 44)

Samtalet blir inte bara ett medierande verktyg utan möjliggör även appropriering av kunskap. Den lärande använder sina egna uppbyggda erfarenheter och kunskaper för att ta till sig hur nya sociala praktiker är uppbyggda och fungerar. (Säljö, 2000, s. 119). Samtalet fungerar som ett verktyg för att befästa den kunskap vi redan besitter och den vi håller på att ta till oss. Lärandet sker i växelverkan vilket betyder att det inte enbart handlar om att vi tar till oss kunskap utan även att vi delar med oss av vår egen kunskap till omgivningen. I boken lärande i praktiken talar Säljö om språket som ett av de allra viktigaste medierande redskapen vi har. (Säljö, 2000, s. 82).

Eftersom vi under samtal ofta är flera personer har vi möjlighet att angripa problematik och frågor från ett flertal olika perspektiv eftersom alla inblandade har sin egen uppfattning och ser problematiken utifrån sitt eget perspektiv. Vi lär oss att se fenomen och uppfattningar från olika synvinklar. (Claesson, 2007, s. 39).

Något som är viktigt när vi arbetar med samtal är att vi som pedagoger ser till att ingen elev hamnar utanför samtalet. Det kan finnas en risk att vissa elever inte ges det utrymme den skall ha. Alla elever har lika stor rätt till en plats i samtalet.

Samtalsövningen går till så att eleverna delas in i grupper efter att ha fått höra berättelsen "Kim och Loa". När de sedan är indelade i sina grupper kommer varje grupp få ett antal lappar. På varje lapp står en egenskap nedskriven, till exempel snäll, stark eller sportig. Vi har valt att använda oss av egenskaper som värderas positivt eftersom vi eftersträvar en positiv och öppen diskussion. Vi ser en risk i att använda oss av negativt laddade egenskaper i detta sammanhang då det lätt kan bli smutskastning av de olika könen istället för den öppna och intressanta diskussionen vi vill åt. Vi vill överhuvudtaget inte att denna genusdiskussion skall förknippas med något negativt.

När eleverna i grupperna bestämt sig för vilka egenskaper som förknippas med de olika könen är det dags för samtalsdelen. Samtalet förs av pedagogen som med hjälp av stödfrågor från vårt material utmanar barnen och låter dem tänka och diskutera kring de olika egenskaperna och varför de förknippas med de olika könen. Stödfrågorna finns i det fysiska materialet men även i bilagan.

Syftet med övningen är inte att tala om vad som anses vara rätt eller fel utan istället diskutera varför det verkar vara så att vissa egenskaper förknippas med ett visst kön och vad resultaten av det kan vara.

Varje grupp har ca fyra begrepp som de skall presentera. Grupperna skall även berätta vilket av könen de har förknippat med varje egenskap. Vi har valt att använda begreppet "förknippa"

eftersom vi anser att begreppet inte är laddat med några värderingar. Tanken är att pedagogen finns som ett stöd för eleverna i diskussionen samt att pedagogen för diskussionen vidare genom att ställa frågor till eleverna. En viktig fråga skulle kunna vara ”Varför tror ni att ni förknippar denna egenskap med att vara man eller kvinna?”

Vid denna övning ser vi att det kan finnas en risk att pedagogen befäster traditionella könsmonster och stereotyper istället för att tillsammans med eleverna problematisera och ifrågasätta det rådande ordval kring genus och könsroller. Genom att vi tillhandahåller stödfrågor och nyttig information om hur pedagogen bör arbeta med övningen minimerar vi risken att detta skulle inträffa.

## 4.4 Analys av skrivövning

Skrivövningen går till så att eleverna får ett kort med en superhjälte på. På kortet med hjälten finns även några egenskaper som hjälten besitter t.ex. snäll, rolig, stark m.m. Dessa superhjältar skall eleverna sedan använda som huvudpersoner i sina berättelser. Berättelserna skrivs utifrån en färdig inledning. Inledningen finns att se i bilagan. Eleverna skriver tillsammans i mindre grupper. Grupperna består av tre till fem barn. Efter att berättelserna är färdigskrivna får varje grupp läsa upp sitt resultat. Efter uppläsningen får elever och pedagoger ställa frågor.

Tanken är att hjältarna skall vara androgyna. Anledningen till att vi vill att hjältarna skall vara svåra att bestämma könet på är för att vi ser ett värde i att inte fastna i några traditionella könsmonster. Vet vi inte om det är en kille eller en tjej har vi förhoppningsvis heller inga förväntningar. Vi väljer istället att lägga fokus på de olika egenskaper hjältarna har. Vi har valt att ge hjältarna blandade egenskaper. Egenskaper som traditionellt förknippas med antingen killar eller tjejer. Anledningen till att vi väljer att blanda egenskaperna är för att utmana eleverna till att använda sin egen fantasi istället för att falla för de traditionella könsmonster som Svaleryd talar om i *Genuspedagogik* (Svaleryd, 2003 s. 14)

Anledningen till att vi väljer att förse eleverna med en färdig inledning till berättelsen är dels för att vi vill undvika att eleverna kör fast redan i början. Inledningen gör det lite lättare för eleverna att komma igång med sitt skrivande. Den andra anledningen till att vi valt att ge eleverna den fastställda inledningen är att vi ser ett värde i att alla grupperna har samma utgångspunkt i skrivandet men skriver om hjältar med olika egenskaper. Eftersom alla grupper skriver utifrån samma inledning kommer historierna ha vissa likheter men med tydliga skillnader då superhjältarna besitter olika egenskaper. Vi ser dessa skillnader som värdefulla utgångspunkter för samtal i klassen.

Anledningen till att vi valt att låta eleverna arbeta i grupp är för att vi ser lärandet och lärandeprocesserna som något socialt. Kunskapen är distribuerad bland människorna i en grupp. Eftersom kunskapen är delad måste lärandet vara socialt. (Dysthe, 2003, s. 44)  
Eleverna lär av varandra och gruppen möjliggör ett mer nyanserat lärande.

Genom att låta eleverna skriva använder vi oss av ytterligare ett arbetssätt. Vi har tidigare argumenterat för vinsterna av att arbeta med varierande metoder. Variationsteorin bygger på att ge eleven förutsättningar att se variationer av uppfattningar och fenomen i undervisningen

(Claesson, 2007, s. 39).

När eleverna skriver är de inte beroende av pedagogen utan arbetar mer självständigt. Tillsammans i gruppen använder eleverna sina erfarenheter och sin fantasi för att skapa en berättelse.

# 5. Slutdiskussion

## 5.1 Sammanfattning

Vårt syfte med undersökningen har varit att inkorporera genusteori i ett arbetsmaterial för yngre elever. En viktig utgångspunkt för oss under hela studien har varit att skapa ett material som möjliggör för eleverna att se sin egen och andra situations utifrån ett annat perspektiv. I förundersökningen märkte vi hur många av eleverna accepterade de förväntningar som finns på pojkar/flickor som något självklart och odiskuterbart. Att försöka tala om genus och genusproblematiker med yngre barn har för oss inneburit att skapa situationer där de själva kan reflektera kring sin egen roll samt andras roller och förutsättningar. Därför har vi kontinuerligt genom hela uppbyggnaden av materialet försökt att hitta fenomen och punkter som berör eleverna i vår åldersgrupp. Vi har försökt hitta situationer som är reella för eleverna både i deras skolmiljö och i deras vardag. Utifrån dessa situationer har vi skapat övningar som på ett enkelt och ovärderande sätt tar upp och visar på de sätt som genus påverkar eleverna och deras föreställningar om och förväntningar på varandra. Viktigt för oss har varit att inte reproducera eller förstärka de traditionella könsroller som finns utan att rikta fokus mot de konsekvenser som dessa strukturer leder till samt vilka bakomliggande faktorer som finns. Genom att tydliggöra detta i våra instruktioner för arbetsmaterialet hoppas vi minimera risken för att materialet används som något som förstärker könsmönster snarare än tar upp konsekvenser och bakomliggande faktorer.

När vi i förstadiet av arbetet diskuterade vilka arbetsätt vi såg som lämpliga för att skapa lärandesituationer utgick vi från vissa kriterier. För oss var det viktigt att arbetssätten främjade samarbete mellan eleverna eftersom vi ville skapa möten mellan eleverna. Möten framkallar diskussion och ett distribuerat lärande där eleverna lär av varandra och tar del av varandras perspektiv. Vi anser att en diskussion, där flera personers perspektiv och tankar lyfts fram och diskuteras i förhållande till varandra, blir allt mer nyanserad. Genom variationen av perspektiv angriper vi problematiken och dess konsekvenser på ett sätt som främjar förståelsen hos eleverna. Ställer vi elevernas perspektiv och tankar mot varandra kan vi diskutera möjliga konsekvenser och hur dessa konsekvenser påverkar oss.

Att få använda sina erfarenheter och sin fantasi är även något vi anser vara viktigt. Eftersom alla elever har olika bakgrund bär de också på olika erfarenheter vilket vi ser som en viktig grund för diskussioner i gruppen. Genom att låta eleverna både arbeta med drama och låta dem skapa berättelser genom att skriva tillsammans i grupp får de användning av sin fantasi. Vi ser detta som ett utmärkt tillfälle för eleverna att lära sig lyssna på varandra och att respektera sina medmänniskor eftersom de blir tvungna att samarbeta för att lösa de uppgifter de blir tilldelade. Under vår diskussion kring valet av arbetsmetoder insåg vi att variation var viktigt. En varierad undervisning anser vi når ut till fler elever. Eftersom alla elever är unika och lär på olika sätt ser vi de varierade arbetsformerna som en tillgång.

När vi utformade arbetsmaterialet utgick vi från de centrala begrepp som tas upp i Lgr11. Ett av de mest centrala begreppen är jämställdhet. Vi har i arbetsmaterialet försökt att konkretisera och tydliggöra begreppet jämställdhet genom att, som vi beskrivit mer utförligt ovan, försöka synliggöra det på en nivå som blir relevant och greppbar för eleverna i vår

åldersgrupp. Vidare står i Lgr11 att det är pedagog och övrig skolpersonals ansvar att motverka traditionella könsmonster och ge alla elever samma förutsättningar obetydande av könstillhörighet. Vi anser att vår undersökning och det arbetsmaterial vi skapat kan ge pedagoger förutsättningar för att arbeta mer med genus, starta upp ett mer kontinuerligt arbete med genus eller som en introduktion till att börja arbeta med genus. I skollagen står att pedagoger och övrig personal på skolan ska arbeta för att motverka kränkade behandling av elever. Vår förhoppning är att användandet av vårt arbetsmaterial skapar dialoger och förståelse mellan elever vilket indirekt kan leda till en öppnare och en mer tolerant skolmiljö.

## 5.2 Vidare Forskning

Vår förhoppning är att vi ska nå ut till verksamma pedagoger med vårt material och få dem att testa det tillsammans med sina elever. Det hade även varit spännande att ta med materialet och själv testa det i verksamheten för att se hurvida vi lyckats skapa övningar eleverna kan identifiera sig med.

Eftersom vi inriktat oss på vissa åldrar hade det varit intressant att göra liknande studier med antingen yngre eller äldre elever i fokus för att se vilka likheter och skillnader vi stött på. Detta för att synliggöra hur arbetet med genusfrågor skiljer sig från elevernas tidigare skolår till de senare.

Vi har även diskuterat möjligheten att göra en kvalitativ studie där vi intervjuar pedagoger om deras syn på arbete med genusfrågor i skolan. Vi har båda ofta befunnit oss i verksamheter där vi möter pedagoger som omedvetet styrker de traditionella könsmonster som existerar även då de säger sig arbeta med genusfrågor och genuspedagogik.

## 5.3 Slutord

Att skriva om genusteorier och genuspedagogik har varit intressant och roligt eftersom vi båda har ett intresse för hur arbete med genusfrågor bedrivs i verksamheter. Något vi insåg tidigt i arbetet var hur lite tidigare forskning och litteratur det finns om genuspedagogik och genusteori som är inriktad på de åldrarna vi valt att fokusera på. Av den litteraturen och forskningen vi hittade låg fokus antingen på förskolan eller på äldre barn vilket blev en av de svårigheter vi stötte på under arbetets gång. En annan svårighet för oss som också blev en central del i arbetet var hur vi skulle konkretisera och skapa lärandesituationer som är autentiska och relevanta för eleverna. Det är mycket viktigt för oss att skapa möjligheter till ett lärande där eleverna förstår och kan identifiera sig med situationen. Här hade vi stor hjälp av de samtal vi förde med eleverna i förstudien. Vår förhoppning är att trots de svårigheter vi mött på vägen ha ett fungerande arbetsmaterial som kan inspirera och hjälpa pedagoger i sitt arbete med genusfrågor.

## 6. Referenser

### 6.1 Litteratur

Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig - genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*, Finland: WS Bookwell

Claesson, S. (2007) *Spår av teorier i praktiken - Några skolexempel*, Danmark: Studentlitteratur

Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*, Stockholm : Liber.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*, Lund : Studentlitteratur AB

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wägnerud, L. (2007). *Metodpraktikan*, Vällingby: Nordstedts Juridik AB

Gilje, N., Grimen, H. (2003). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*, Göteborg: Daidalos

Hirdman, Y. (2004). *Genus - om det stabila föränderliga former*, Sverige: Wallin & Dalholm Boktryckeri AB

Hjort, M., Unander-Scharin, Å., Wiklund, C., & Åkman, L. (2002). *Om konstarter och matematik i lärandet*, Bjärnum: KIL-gruppen och Carlssons Bokförlag

Olofsson, B (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar : genusmedveten pedagogik i praktiken*, Stockholm : Lärarförbundets förlag.

Paechter, C. (1998) *Educating the other - Gender , power and schooling*, London: Falmer Press

Paechter, C. (2007) *Being boys, being girls : learning masculinities and feminities*, Maidenhead : Open University Press.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet LGR11*

Skolverket. (2011). *Skollagen SFS 2010:800*

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

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*, Falun: Nordstedts Förlagsgrupp AB

Öqvist, A. (2009). *Skolvårdagens dramaturgi - En studie av hur femininiteter och*

*maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring,*  
(Akademisk avhandling) Luleå: Universitetstryckeriet

## **6.2 Otryckta källor**

Statiska centralbyrån (2010). *Lathund för jämställdhet*  
[http://www.scb.se/statistik/\\_publikationer/LE0201\\_2010A01\\_BR\\_X10BR1001.pdf](http://www.scb.se/statistik/_publikationer/LE0201_2010A01_BR_X10BR1001.pdf) 2011 -  
04-18

Vetenskapsrådets kommitté för genusforskning, (2005). *Genusforskning i korta drag*  
[http://www.vr.se/download/18.320a86de108dcd98cbc8000516/Genusforskning+i+korta+drag](http://www.vr.se/download/18.320a86de108dcd98cbc8000516/Genusforskning+i+korta+drag.pdf)  
.pdf **2011- 04 - 18**

## **6.3 Intervju och samtal**

Anonyma samtal med elever årskurs 2 till 3 i centrala Göteborg 2011 - 03 - 30

Anonyma samtal med elever årskurs 2 till 3 i centrala Göteborg 2011 - 05 - 06

# 7. Bilagor

## 7.1 Förord till vårt material.

Detta material är skapat av Adam Holters och Elin Piel. Vi är för tillfället två studenter vid lärarprogrammet på Göteborgs Universitet och materialet ni kommer ta del av är frukten av vårt examensarbete vårterminen 2011.

Vår tanke med detta material är att så ett frö. Ett frö som förhoppningsvis slår ut och blir en blomma. Syftet med arbetsmaterialet är att inspirera och hjälpa pedagoger att arbeta med genusfrågor. För oss handlar det om att ge alla människor samma förutsättningar och möjligheter oavsett kön. Vi vill inspirera pedagoger att arbeta mot de traditionella könsmodeller vi finner i samhället. Vi har kommit en bit på vägen men vi har fortfarande en lång väg att vandra vad gäller jämställdhet både i samhället och i skolan.

Avsikten med vårt arbetsmaterial är att ge förslag på hur du som pedagog kan arbeta med genusfrågor. Tanken är inte att materialet skall användas exakt som det är. Varje pedagog som tänkt sig använda detta material bör ta det till sig, inspireras och arbeta med det på ett sådant sätt som passar just den pedagogens grupp. Att arbeta med materialet exakt så som det är skapat kanske funkar bra i en grupp men inte alls lika bra i en annan.

Vi ser ett stort behov av arbete mot en mer jämställd skola och hoppas att vårt material och vår uppsats kommer inspirera och hjälpa många pedagoger i deras arbete med genusfrågor.

## 7.2 Berättelserna

### 7.2.1 Kim och Loa

Kim sitter och väntar utanför doktors dörr. Kim tänker att det var väl typiskt Loa att bryta armen just idag. Just idag när Kims fotbollslag skulle möta ärkerivalerna Galaxen BK. Jag kunde knappt somna igår kväll tänker Kim. Spänningen var överallt i hela kroppen. Det pinnade ändå ner i tårna. Kim blir bara argare och argare på Loa ju mer Kim tänker på det. Loa ska alltid hålla på och ställa till det. Loa måste alltid upp i varenda träd eller stolpe. Tänk om jag skulle få för mig att bara slänga mig upp i ett träd någon gång, tänker Kim. Hur skulle det se ut liksom? Mamma och pappa skulle bli tokiga. Kim drar handen genom håret. Det har blivit långt över sommaren. Mamma envisas med att tjata om hur fint Kims hår är när det är långt. Jag vill inte ha långt hår tänker Kim. Det är ju mycket lättare med kort hår. Det är alltid så jobbigt att ha håret i ögonen och överallt på hela huvudet för den delen. Äntligen kommer pappa och Loa ut från doktors. Loa ser lite blek ut men har sitt vanliga nöjda flin på läpparna. På armen sitter ett stort vitt gips.

- Kolla Kim! Kolla! Ropar Loa högt till Kim när de möts i korridoren.



Det är som en robotarm! Loa börjar göra robot-ljud och går mot Kim. Kim tycker inte att Loa är speciellt rolig. Loa skriker och gapar som vanligt. Kim vill till matchen. Kim höjer rösten och säger till pappa på skarpen.

- Nu MÅSTE vi åka. Jag missar avspark.

Pappa tittar på Kim och säger:

- Lilla du, nu får du lugna dig.

Sedan vänder sig pappa till Loa. Loa har nu klättrat upp på en stol och låtsas skjuta på en gammal gubbe som sitter och sover i stolen bredvid. Pappa skrattar lite för sig själv men ber Loa att gå ner från stolen. Alla sjuksystrar skrattar åt Loa. Kim blir sur och börjar irriterat sparka på en stol bredvid sig. Ingen verkar bry sig. Kim sparkar lite hårdare. Och ännu lite hårdare. Till slut välter stolen. Pappa vänder sig om och ser argt på Kim. Han ber Kim skärpa sig och inte göra så mycket väsen.

- Folk behöver lugn och ro härinne väser Pappa mellan tänderna.

Kim tänker för sig själv: Varför är det alltid sådär? Det är likadant i skolan. Om Loa ställer till med något bus så skrattar alla, till och med läraren ibland. Men när jag gör samma sak blir alla bara sura och gnäller. Ofta säger de att det inte passar sig att bete så sådär och bla bla bla. Varför ska jag prata och avbryta så mycket undrar de. Jag kanske har för mycket prat i mig tänker Kim. Ingen av mina kompisar pratar så mycket som jag. Och de spelar inte fotboll på rasterna heller. Fast än jag vet att de vill.

Kims tankar blir avbrutna av att pappa säger:

- Vad står du och drömmer om? Kom nu då. Så vi hinner i tid till matchen.

## 7.2.2 Grodan

- Den är död! Den är död! Kevin hör någon ropa på andra sidan skolgården.

Klasskompisarna står i en ring och det verkar ligga något på marken i mitten. Först känner han ett litet knip i magen men nyfiken blir han allt. Han slänger sparkcykeln på marken och rusar dit. Alla klasskompisarna är där. I mitten av ringen ligger en groda. Den ligger alldeles stilla. Markus och Ahmed petar på grodan med pinnar.

- Den är död. Konstaterar de snabbt.

Kevin tycker den ser äcklig ut. Han undrar vad som hänt med den? Föll den ner från himlen eller vad gjorde en ensam groda på skolgården? Han funderar på om den kanske har en grodfamilj någonstans.

- Vad ska vi göra med den? Undrar Agnes.

- Spräng den! Skriker Jonas och knuffar sig fram till grodan. BOOM!

Markus och Ahmed jublar och börjar peta ännu mer på grodan med sina pinnar.

- Kan vi inte begrava den? Föreslår Sandra.

Jag ska begrava den i ditt fack, skrattar Markus och slår grodan närmre Sandra med sin pinne.

- Men sluta, säger Agnes, vad äcklig du är.

- Kom igen Kevin, säger Ahmed och räcker Kevin en pinne. Känn! Den är skitäcklig. Helt mjuk och bara blåä.

Kevin vill inte känna. Han tycker att det är en bra idé att begrava grodan. Men han vågar inte säga något. Markus och Ahmed och de andra killarna i klassen är redan på honom om att han bara vill leka med Agnes hela tiden. Och om han håller med Agnes idag så kanske de sätter igång igen. Igår vid middagen retades till och med brorsan på honom och kallade honom för tjejtjusare och mes, bara för att Agnes hade varit där och lekt.

- Men kom igen då skriker Jonas och knuffar Kevin närmre grodan.

Kevin känner hur det kniper till i magen. Han tittar upp och ser hur Agnes tittar argt på honom. Varför måste det alltid bli så här tänker Kevin och känner hur tårarna bränner i ögonen.

### 7.2.3 Sigrid

- Det är så himla tråkigt att gå och lägga sig på tisdagar mumlar Sigrid för sig själv när hon är på väg till toaletten för att borsta tänderna. Att gå till skolan är ju roligt, och att leka med alla mina vänner ju ännu roligare. Det är den där himla pianolektionen som är så tråkig. Den är så tråkig att mitt hår blir alldeles grönt. Det verkar till och med som min pianolärare tycker det är tråkigt att spela piano. Eller så kanske det är för att han är väldigt gammal och att det ser ut som han sover även fast han inte gör det. Varför skall jag spela piano när jag egentligen vill hålla på med något roligt som karate eller boxning. Mamma och pappa tycker inte att varken karate eller boxning är något bra för en lite tjej som mig. Dom säger att det är sånt som killar håller på med. Det har de sagt flera gånger. Tänk bara om de visste hur ofta jag brottar ner både killar och tjejer i skolan. Jag är förresten heller inte särskilt liten. Häromdagen lyfte jag upp en av killarna i klassen på ett skåp som var så högt att vår lärare fick hjälpa honom ner. Usch, usch, usch jag vill verkligen inte spela tråkpiano. Kan inte mamma och pappa spela piano istället så kan ja få boxas och träna karate tänker Sigrid.

Sigrid spottar ut tandkrämen och tittar på sig själv i spegeln samtidigt som hon tänker att ifall hon hade varit en superhjälte hade hon kunnat göra precis så som hon själv velat. Hon hade kunnat träna både boxning och karate eftersom superhjältar får bestämma precis själva vad de vill göra.

Svea vandrar till sängen, hoppar ner under täcket och släcker lampan ovanför sängen. De sista Svea tänker innan hon somnar är, Hur ska jag någonsin få mamma och pappa att förstå att boxning och karate är nått för mig.

## 7.3 Instruktioner

### 7.3.1 Instruktioner Samtalsövning

Syftet med övningen är att få eleverna att fundera kring vilka olika förväntningar som finns på flickor respektive pojkar samt hur dessa förväntningar påverkar och begränsar.

Läs berättelsen för eleverna. Läs gärna långsamt så det finns utrymme för eleverna att tänka och reflektera medan du läser.

När du läst färdigt berättelsen, fråga eleverna om de har några omedelebara tankar eller reflektioner.

Tips på frågor att ställa:

- Vilken relation har Kim och Loa?

- Är Kim/Loa en pojke/flicka?
- Varför tror ni så?
- Varför tror ni Kim blir irriterad på Loa?

Viktigt här är att inte söka efter rätta svar hos eleverna. Det är elevernas egna tankar och reflektioner som ska styra diskussionen.

Låt eleverna diskutera en stund men försök att avbryta innan diskussionen dör ut. Dela därefter in eleverna i grupper om ca 4 elever. Förklara för eleverna att de ska få ett antal kort med egenskaper. De ska tillsammans diskutera och fundera kring om de förknippar dessa egenskaper med pojkar respektive flickor.

Dela sedan ut korten med egenskaper. Välj själv antal kort per grupp utifrån din klass och dina elevers förutsättningar. Det kan finnas ett värde i att låta grupperna få samma egenskaper så att ni sedan kan diskutera skillnader och likheter i elevernas motiveringar.

Låt eleverna diskutera en stund. Försök att känna av när de börjar bli klara. Låt därefter grupperna redovisa hur de tänkt genom att placera egenskaper på respektive symbol. (Man/Kvinna) Viktigt är att inte låta diskussionen befästa och konstatera traditionella könsönster utan försök att få eleverna att reflektera kring VARFÖR de förknippar vissa egenskaper med pojke/flicka och VILKA KONSEKVENSER detta kan få för eleverna själva i deras egen vardag.

Avsluta övningen genom att se om någon av eleverna har några frågor eller ytterligare reflektioner.

Om tid och möjlighet finns, försök att sammanfatta era tankar.

### **7.3.2 Instruktioner för dramaövning**

Syftet med övningen är att ge eleverna möjlighet att anta olika roller i ett drama. Genom att eleverna antar olika roller synliggör de berättelsens problematik ur olika perspektiv samt de förväntningar som finns på flickor respektive pojkar.

Läs berättelsen för eleverna. Läs gärna långsamt så det finns utrymme för eleverna att tänka och reflektera medan du läser. Observera att det inte finns ett färdigt slut på denna berättelse.

När du läst färdigt berättelsen delar du in klassen i mindre grupper på ca 5 elever. Gruppernas uppgift är att hitta på varsitt slut på berättelsen och framföra det påhittade slutet genom ett kortare drama. Avsett några minuter till eventuella frågor kring berättelsen och övningen innan eleverna börjar arbeta med uppgiften.

Låt varje grupp diskutera kring berättelsen. Poängtera för eleverna att det inte finns några slut som är rätt eller fel. Tillsammans i gruppen skall eleverna diskutera och komma fram till hur berättelsen kan tänkas sluta.

När du anser att grupperna börjar bli färdiga är det dags att samla ihop sig och låta varje grupp redovisa sitt påhittade slut. Efter varje grupps redovisning är det viktigt att det finns utrymme för eleverna i klassen att ställa frågor.

Avsluta med en diskussion där tankarna om övningen och berättelsen står i fokus. Låt eleverna dela med sig av sina upplevelser och de tankar som uppstått under övningens gång.

Tips på diskussionsfrågor:

- Hur kändes det att spela någon annan?
- Hur skiljer sig slutet från varandra?
- Finns det olika förväntningar på pojkar respektive flickor?
- Hur tror ni Kevin upplevde situationen?
- Vilka konsekvenser skulle de påhittade slutet kunna leda till?

Finns det tid kan det vara bra att avslutningsvis summera diskussionen och de tankar ni talat kring.

Centrala begrepp: Förväntningar, perspektiv, drama, samarbete, konsekvens, fantasi, jämställdhet, könsroller, roller.

LYCKA TILL!

### **7.3.3 Instruktioner till skrivövningen**

Syftet med övningen är att skapa en skrivsituation där eleverna får skriva en berättelse utan att påverkas och begränsas av traditionella könsmonster eller förväntningar på pojkar respektive flickor.

Läs berättelsen för eleverna. Läs gärna långsamt så det finns utrymme för eleverna att tänka och reflektera medan du läser.

När du läst färdigt berättelsen, fråga eleverna om de har några omedelbara tankar eller reflektioner.

Viktigt här är att inte söka efter rätta svar hos eleverna. Det är elevernas egna tankar och reflektioner som ska styra diskussionen.

Efter elevernas första reflektioner och eventuella frågor skall de delas in i grupper om ca 3 – 4 elever. Förklara för eleverna att varje grupp kommer få ett kort. På detta kort finns en bild på en superhjälte samt ett antal egenskaper. De kommer även få början på en berättelse. Elevernas uppgift är att utifrån kortet med superhjälten och egenskaperna skriva en fortsättning på den påbörjade berättelsen. Anpassa berättelsen omfattning efter tid och förutsättningar.

Finns tid så låt eleverna göra fler illustrationer till berättelsen.

LYCKA TILL!

Inledningen till elevernas skrivövning

Det var tidigt på morgonen. Jag vaknade av ett himla oväsen. Det verkade komma från köket. Jag studsade upp från sängen och sprang ut i köket. När jag kom dit kunde jag inte göra annat än att bara stirra.. Kylskåpet var öppet och alldeles tomt. Mattan hängde i taklampan och det var stora leriga fotspår på golvet. Hur hade det här gått till? Jag sprang genast in på mitt rum och klädde på min superhjälteklädnad.....

## **7.4 Slutord till arbetsmaterialet.**

En viktig utgångspunkt för oss under hela studien har varit att skapa ett material som möjliggör för eleverna att se sin egen och andra situationer utifrån ett annat perspektiv. Att konkretisera och tala om genus och genusproblematiker med yngre barn har för oss inneburit att skapa situationer där de själva kan reflektera kring sin egen roll samt andras roller och förutsättningar. Vi hoppas att vårt arbetsmaterial kan skapa förutsättningar för pedagoger att arbeta mer med genus, starta upp ett mer kontinuerligt arbete med genus eller som en introduktion till att börja arbeta med genus.

Vill du veta mer om vår uppsats så finns den publicerad på internet. Den fullständiga titeln är: ”Jag tror det handlar om makt” - En kvalitativ studie i hur genusteori kan konkretiseras i ett arbetsmaterial för yngre åldrar.

Adam Holter & Elin Piel

Göteborg 2011 – 05 – 18