



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Genusperspektiv i skolan- en studie om några lärares  
och elevers uppfattningar om genus- och  
jämställdhetsarbete

Charlotte Kvennefelt

Inriktning: LAU390

Handledare: Signe Bremer

Examinator: Ninni Trossholmen

Rapportnummer: HT11-1120-17



---

## **Abstract**

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Genusperspektiv i skolan- en studie om några lärares och elevers uppfattningar om genus- och jämställdhetsarbete.

**Författare:** Charlotte Kvennefelt

**Termin och år:** 7 2012

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Signe Bremer

**Examinator:** Ninni Trossholmen

**Rapportnummer:** HT11-1120-17

**Nyckelord:** Genus, jämställdhet, skola, lärare, elever, normer, normkritisk pedagogik

Syftet med denna uppsats har varit att få en förståelse för hur några elever och lärare uppfattar genuskodade beteendemönster och ifall de eventuellt tror att de behöver förändras och i såfall på vilket sätt. Jag ville även undersöka hur jämställdhetsarbetet ser ut på den aktuella skolan. För att kunna besvara mitt syfte och mina frågeställningar har jag genomfört tre intervjuer med lärare och tre intervjuer med elever. Den litteratur som jag främst har använt mig av är avhandlingen *I en klass för sig*, böckerna *Normkritisk pedagogik-makt, lärande och strategier för förändring*, *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan* och *Jämställdhet-en del av skolans värdegrund*. Intervjuerna visar att det finns olika uppfattningar om hur lärare och elever uppfattar genuskodade beteendemönster i skolan. Lärarna har olika tankar om hur ett förändringsarbete ska ske kring ett genusfrågor. De är dock överens om att något egentligt jämställdhetsarbete inte existerar på skolan, utan endast i form av enskilda punktinsatser. Målen i läroplanen om att aktivt verka för jämställdhet och att motverka traditionella könsmönster uppfylls inte på den aktuella skolan.

## **FÖRORD:**

Det har varit lärorikt och utvecklande för mig som blivande lärare att skriva denna uppsats. Jag vill tacka de lärare och elever som jag har intervjuat för deras tid och engagemang. Ett stort tack går även till min duktiga handledare Signe Bremer för bra vägledning och hjälp.

Charlotte Kvennefelt

Göteborg 2011.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. INLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte	2
1.2 Metod och material	3
1.3 Urval	4
1.4 Etiska reflektioner	5
1.5 Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp	5
1.6 Tidigare forskning	9
<b>2. RESULTATREDOVISNING</b>	<b>13</b>
2.1 Uppfattningar om genus	13
2.2 I klassrummet	14
2.3 Kamrater och raster	16
2.4 Grupparbeten	17
2.5 Uppfattning om sexualitet	19
2.6 Förändra genuskodade beteendemönster?	20
2.7 Särundervisning	20
2.8 ”Skitsnack och raka rör”	21
2.9 Jämställdhetsarbete på skolan	22
<b>3. SLUTDISKUSSION</b>	<b>25</b>
3.1 Sammanfattning av resultat	25
3.2 Tolkning och värdering av resultat	27
<b>4. REFERENSLISTA</b>	<b>29</b>
<b>5. BILAGOR</b>	<b>30</b>
5.1 Bilaga 1	30
5.2 Bilaga 2	31



# 1. INLEDNING

Under min egen skolgång och lärarutbildning har jag kommit i kontakt med pedagoger som skiljer sig i åsikter och i intresse för huruvida genusfrågan bör behandlas eller inte. Jämställdhetsarbete i skolan är dock inte något som är upp till varje enskild pedagog att bedöma om det ska ingå i utformningen av lektioner. Det är ett obligatoriskt inslag i läroplanen och skollag och en del i pedagogers professionella uppdrag att forma demokratiska medborgare. I läroplanen betonas skolans uppdrag med jämställdhet såhär:

”Jämställdhet ingår i skolans värdegrund som står att läsa i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet; ”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” (Lgr11:7).

I läroplanen betonas vikten av att arbeta med jämställdhet i skolan och att det ingår i en lärars professionella uppdrag. Jag blev medveten under min verksamhetsförlagda del av utbildningen att jämställdhetsarbetet kan se olika ut utifrån lärarens och skolans verklighet och inställning kring genus. Något som jag har stött på ett flertal gånger är att det finns en uppfattning att det finns en rotad jämställdhet i skolan och i övriga samhället. Sverige har under FN:s kvinnokonferens i Beijing 1995 blivit utsett till världens mest jämställda land (Eduards, 2007:57). Det finns därmed en uppfattning om att frågan om jämställdhet skulle vara utagerad och förbi. Varför är det då nödvändigt att arbeta med jämställdhet i skolan?

I boken *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan* (Lif m.fl, 2008:116) är det uttryckt såhär: ”Skolans uppdrag är huvudsakligen två, kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget. Kunskapsuppdraget omfattar den del av skolans uppdrag som är inriktad mot utveckling av kunskap och förmågor. Demokratiuppdraget innebär att skolan har ett ansvar för att förankra de värden vårt samhällsliv vilar på”. I samma bok beskrivs hur jämställdhet innefattas i både kunskaps-och demokratiuppdraget. Därmed är jämställdhet något som skall integreras i allt. Detta förutsätter att rektorer är medvetna och ansvarstagande för att kunskaps-och demokratimålen ska nås (Lif m.fl, 2008:116).

Det kan dock förekomma ett visst motstånd till dessa frågor bland pedagoger, föräldrar och elever. I samma bok listas olika argument för motstånd till genusarbete. Ett argument är att det finns viktigare saker att ta itu med som t.ex. mobbning, undervisning eller ekonomisk planering t.ex. och där jämställdhetsfrågan har reducerats till en liten jämställdhetsplan på någon hylla någonstans. Mobbning kan vara ett resultat av könsproblematik. Utifrån ett genusperspektiv kan man se detta genom att lyssna på vad som egentligen sägs och till vem (Lif,2008:152-153). Denna aspekt behöver uppmärksammas för att komma till rätta med problemen.

Vikten av att arbeta mot alla former av diskriminering betonas också i läroplanen: ”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. Sådana tendenser ska aktivt motverkas” (Lgr11:7). På vilket sätt ska skolan då behandla och bemöta genusfrågor och

jämställdhetsmålen? Detta följande citat är det som pedagoger har att betänka och handla utifrån:

”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 särskilt 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” (Lgr11:8).

Jag vill fördjupa mina kunskaper om jämställdhetsfrågor och genusfrågor i skolan med detta i åtanke. Dessutom tycker jag att vi endast snuddade på ytan kring genus och jämställdhet i utbildningen. Maria Hedlin författare till boken *Jämställdhet- en del av skolans värdegrund* menar att detta är något som lärarutbildningen har fått kritik för. Jämställdhet har tidigare behandlats som en attitydfråga istället för ett kunskapsområde i lärarutbildningen. Konsekvensen har blivit att utexaminerade lärare har varit för dåligt förberedda för och kunna tillämpa skolans jämställdhetsplaner i undervisningen. Men medvetenheten har ökat i och med reformeringen av lärarutbildningen (Hedlin, 2006:7).

Inga Wernersson som är professor i pedagogik menar att blivande lärare behöver veta vad som menas med skolans jämställdhetsmål och vad som menas med kön i ett samhällsperspektiv. Det räcker inte med vardagskunskap om kön för att fullfölja läraruppdraget. Det är viktigt med fördjupade könsteoretiska kunskaper för att möjliggöra att eleverna utvecklas på bästa sätt (Hedlin,2006:7). Även i boken *Normkritisk pedagogik* (Bromseth, 2010:29) redogörs det för vilken stor betydelse skolan har för att skapa och återskapa normer i samhället. Därför känns det relevant att närmare studera hur lärare och elever uppfattar genuskodade beteendemönster och jämställdhetsfrågor.

## 1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att få en förståelse för hur några elever och lärare uppfattar genuskodade beteendemönster och ifall de eventuellt tror att de behöver förändras och i så fall på vilket sätt. Jag vill även undersöka, genom att intervjua lärarna, hur jämställdhetsarbetet ser ut på den aktuella skolan. Mina frågeställningar är:

- Vad har lärarna/eleverna för uppfattningar av genusperspektivet och genuskodade beteendemönster i skolan?
- Tror lärarna att genuskodade beteendemönster behöver förändras? På vilket sätt ska man i så fall gå tillväga?
- Finns det enligt lärarna något jämställdhetsarbete på skolan och i så fall hur ser det ut?

Mitt kunskapsmål är att fördjupa mina kunskaper om genus och få nya verktyg om hur man som pedagog kan arbeta med jämställdhetsmålen utifrån styrdokument.



## 1.2 Metod och material

I detta avsnitt kommer val av datainsamlingsmetoder och tillvägagångssätt att presenteras. Det insamlade materialet har sedan analyserats utifrån mina teoretiska utgångspunkter och frågeställningar.

Jag har valt att använda en kvalitativ datainsamlingsmetod i form av intervjuer. Då jag främst vill ha reda på tankar, åsikter och funderingar kring genus och jämställdhetsarbete finner jag denna form lämpligast. Jag har valt att använda mig av intervjuer för att få fram svar som är mer djupgående och där jag kan få ta del av attityder och åsikter på ett mer genomgripande sätt. I boken *Intervju-konsten att lyssna och fråga* av Jan Krag Jacobsen tas en fördel med kvalitativ intervju upp. Man använder sig främst av öppna frågor och metoden öppnar också upp för nya frågor och oförutsedda aspekter under intervjuens gång (Krag Jacobsen, 1993:19).

Jag har försökt undvika att ställa ledande frågor och jag har försökt att få intervjupersonerna att svara så utförligt som möjligt. I boken *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan* (Lif, 2008:155) beskrivs ett fenomen som man får ta med i beräkningen och det är att människor inte alltid svarar vad de faktiskt tycker utan vad de förväntas tycka eller vill tycka men egentligen inte tycker. Detta tror jag är oundvikligt när man intervjuar, men jag ser ändå intervjuformen som bäst lämpad metod för att få fram en djupare förståelse för lärarnas och elevernas uppfattningar.

Jag har gjort tre elevintervjuer och tre lärarintervjuer på en och samma skola. Generaliserbarheten är ett begrepp som innebär i vilken grad resultaten kan generaliseras och vara jämförbara med andra material. För och få reda på det måste man fråga sig hur urvalet har gått till. ”Är de som ingått i undersökningsurvalet representativa för den grupp som generaliseringen ska gälla?” (Johansson&Svedner, 2006:108) En av lärarna kände jag eftersom jag har haft henne som lärare för tio år sedan. Jag tror dock inte att detta faktum har påverkat studien. Generaliserbarheten för lärarkåren är begränsad då jag endast har intervjuat tre lärare på en skola.

Reliabiliteten är ett annat begrepp som används i forskningssammanhang och som betyder mätnoggrannhet i metoden och hur man har samlat in sitt material. Har det samlats in på samma sätt och är det samma person som har genomfört intervjun. Har samma frågor ställts? Min åsikt är att studien har hög reliabilitet då det är jag som har genomfört samtliga intervjuer och informationen har samlats in på samma sätt. Vidare har samma frågor ställt till lärarna respektive eleverna. Validitet är ytterligare ett viktigt begrepp som frågar sig om resultaten kan vara tillförlitliga och ge en sann bild av det som undersökts? Täcker resultaten allt det man avsåg att undersöka? (Ibid:108).

När man gör intervjuer finns det en risk för intervju effekter-svaren kan bli olika beroende på vem som frågar. Men det viktiga är att man är medveten om det och att man reflekterar kring det. Intervjun ska ske där den intervjuade känner sig bekväm och där intervjun kan ske i lugn och ro. Om man inte använder bandspelare är det viktigt att skriva ner intervjun direkt efteråt (Ibid: 301-302). Jag har inte använt bandspelare. Däremot har jag antecknat allt som sades under intervjun och renskrivit materialet direkt efteråt. Jag har sedan analyserat dessa

anteckningar utifrån en kvalitativ textanalys. Denna metod innebär att aktivt läsa texten och ställa frågor till texten. Sedan ser man efter om texten eller man själv kan besvara dessa frågor. Därefter kommer frågan vad som är textens poäng och ifall poängen stöds av det som sägs (Esaiasson m.fl. 2007:237).

Initialt hade jag problem med att få tag i personer som ville medverka och jag var i kontakt med flera olika skolor. Slutligen ringde jag upp en rektor som visade sig vara positiv och tillmötesgående. Efter svårigheter att få tag i rektorn för besked beslutade jag mig för att gå till skolan och följa upp vårt föregående samtal. Jag genomförde tre lärarintervjuer och tre elevintervjuer på och en samma skola. Jag upplever att de personer jag intervjuade svarade sanningsenligt och samtliga intervjuer genomfördes i ett lugnt tempo.

Intervjuerna med lärarna genomfördes i ett enskilt rum. Två av dem i ett konferensrum i anslutning till personalrummet och den tredje i ett grupprum. Vi fick sitta ifred under två av intervjuerna. Under den tredje intervjun som skedde i grupprummet blev vi avbrutna av elever under två tillfällen. Elevintervjuerna ägde rum i ett enskilt rum. Varje enskild lärarintervju tog ca 50 minuter. Elevintervjuerna tog ca 20 minuter. Lärarintervjuerna gav mer uttömmande svar vilket medförde att lärarintervjuerna tog längre tid än elevintervjuerna. Slutsatsen jag gör efter mina intervjuer är att det är mycket stor skillnad att intervjua barn jämfört med vuxna. De vuxna gav mycket mer utförliga svar än barnen som svarade mer kortfattat. Det ställde även större krav på mig att uttrycka mig mer enkelt och förståeligt när jag ställde frågor till barnen jämfört med de vuxna. Från början hade jag inte tänkt att lärarna skulle ta så stor plats i uppsatsen som de gör jämfört med eleverna. Under arbetets gång märkte jag att då lärarna var betydligt mer talföra och lämnade utförligare svar än eleverna kändes det naturligt att de sedan fick större utrymme i den skrivna uppsatsen. Lärarnas tankar och funderingar står återgivna under alla tre frågeställningarna.

Elevernas svar har jag valt att ta med endast efter den första frågeställningen. Detta gjorde jag dels med anledning av att de inte fick samma frågor och dels därför att deras svar ansågs passa bäst in under den frågeställningen. Sådär i efterhand är jag glad att jag gjorde elevintervjuer då jag tycker att det känns viktigt att även deras röst skulle höras i undersökningen. Detta är något som har poängterats i lärarutbildningen och i våra muntliga och skriftliga arbeten. Alltför ofta tycker jag att det är så att barnens tankar och uppfattningar inte kommer på tal utan att allt fokus läggs på lärarnas åsikter.

### **1.3 Urval**

Skolan där jag genomförde mina intervjuer är en liten skola med ca 200 elever och en landsortsskola i mellersta Halland. Jag hade som utgångspunkt först att jag inte skulle ha någon relation till skolan, men eftersom övriga skolor som jag hade kontakt med tackade nej eller var svåra att få kontakt med, valde jag att kontakta en skola där jag varit elev för tio år sedan.

I mailet som jag skickade till rektorn hade jag gjort en presentation av mig själv och min c-uppsats samt syftet med uppsatsen. I mailet framförde jag även önskemål om att intervjua tre lärare och tre elever från årskurs 6. Jag hade även som önskemål att lärarna och eleverna

skulle vara av olika kön så att det blev minst en manlig lärare och en kvinnlig lärare och minst en elev som var kille och en elev som var tjej.

Jag gick sedan till skolan för uppföljning och rektorn hade då planerat tre lärare som jag kunde intervjua, men han hade endast haft tid att fråga en av dem. Jag och rektorn valde därför att spontant fråga en lärare som gick förbi i korridoren. Tillfrågad lärare valde att tacka ja. Därefter frågade vi en annan lärare som rektorn hade föreslagit och även denna lärare svarade ja. Rektorn hade valt ut den tredje läraren som hade tackat ja till att medverka. En av lärarna som jag intervjuade var min före detta lärare. De andra två lärarna var för mig okända. Två av respondenterna var kvinnor och den tredje var man. Då rektorn gjorde urvalet till två av intervjuerna kan detta möjligtvis ha påverkat resultatet då han fick möjlighet att välja de han tyckte var mest lämpade.

Jag utbildar mig till lärare F-6 och ville därför vända mig till elever inom dessa årskurser i min studie. Efter att ha funderat på hur urvalet skulle vara bestämde jag mig för att intervjua elever från årskurs 6. Detta urval gjordes då jag tänkte att elever i den åldern skulle ha enklare att formulera sina uppfattningar och funderingar i ämnet än yngre elever. Då det bara fanns en klass med årskurs 6 behövde jag inte göra något ytterligare urval när det gäller detta. Jag gick tillsammans med rektorn till deras klassrum när de hade lektion. Därefter presenterade jag mig och min uppsats för eleverna och frågade ifall de skulle kunna tänka sig att bli intervjuade. Många elever räckte upp handen och jag valde tre elever utifrån att de skulle representera olika kön. Detta resulterade i att det blev två tjejer och en kille som valdes ut för intervjuer. Urvalet blev utifrån de elever som var intresserade av att delta. Detta kan möjligtvis ha påverkat resultatet, men då flertalet var intresserade tror jag inte att det hade blivit så stor skillnad ifall urvalet hade varit helt slumpmässigt.

#### **1.4 Etiska reflektioner**

Jag redogjorde för studiens syfte och vad intervjuerna skulle användas till. I samband med intervjuerna berättade jag att intervjuerna var frivilliga och anonyma. Dessutom fick de reda på att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Intervjudeltagarna blev informerade om att jag skulle använda fingerade namn i uppsatsen. Då eleverna var minderåriga lämnade jag vid första tillfället när jag träffade dem en tillståndsblankett som de utvalda eleverna skulle lämna till vårdnadshavare. Detta för att vårdnadshavare i förväg skulle ge sitt skriftliga samtycke till att jag skulle få intervjua deras barn. I blanketten informerades vårdnadshavare om uppsatsen och dess syfte. Samtliga tillfrågade vårdnadshavare gav sitt samtycke till intervjuerna. En vårdnadshavare gav sitt samtycke med förbehållet att det inte skulle ta för mycket tid från undervisningen. Jag bedömde att så inte skulle vara fallet och genomförde intervjun.

#### **1.5 Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp**

I detta avsnitt kommer studiens teoretiska utgångspunkter att presenteras och jag kommer att redogöra för centrala begrepp som är nödvändiga för att förstå min studie. Begreppen som kommer att förklaras är genus, jämställdhet, intersektionell genusteori, normer och normkritisk pedagogik.

Med genus menar jag det könsteoretiska begrepp som kommer från engelskans gender och betecknar det sociala och kulturella kön en människa formas till (Hedlin, 2006:43). Det som genusforskare fokuserar på är kulturella tolkningar och föränderliga könsuppfattningar istället för biologiska skillnader. Forskningen inom genusområdet intresserar sig för vilka möjligheter och hinder som våra föreställningar om manligt och kvinnligt skapar inom olika fält. (Hedlin, 2006:43). Doing gender, att göra kön, ska förstås som en ständigt pågående process av något vi *gör* istället för något vi *är* eller *har* (Lykke, 2009:219).

Socialantropologen Fanny Ambjörnsson skriver i sin avhandling *I en klass för sig* (2003) om genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer. Hon redogör för begreppet genus och skriver att det numera är ett vedertaget begrepp som används för att beteckna kulturens påverkan på hur vi gör kön. En viktig poäng för att använda genus som begrepp i forskning och diskussioner är att kunna skilja mellan kulturens påverkan och biologins påverkan på könen. Ambjörnsson har i detta avseende inspirerats av filosofen och författaren Judith Butler. (Ambjörnsson, 2003:12).

”Introducerandet av genusbegreppet har gjort det lättare att på ett systematiskt sätt tala om kvinnor och män, om manligt och kvinnligt, utan att behöva härleda detta tal till biologiska skillnader. Även om försöken att definiera begreppet fortfarande är föremål för en livlig inomfeministisk diskussion, tycks de flesta feministiska forskare vara ense om förståelsen av genus som en kulturellt skapad maktordning relaterad till föreställningar om manligt och kvinnligt” (Ambjörnsson, 2003:12).

Den feministiska filosofen Simone de Beauvoir var verksam under mitten av förra århundradet och mycket har förändrats sedan dess, men hon är en förgrundsgestalt inom feministisk teori. Hennes bok *Det andra könet* (de Beauvoir, 1949) är en numera klassisk bok om genus som när den utkom var revolutionerande för feminismen. Den handlar om kvinnans olika roller i livet och hur man blir kvinna. De Beauvoir gör ett försök att förklara varför det är kvinnan som intar den underordnade ställningen i samhället och männen den överordnade. De Beauvoirs huvudtes finns koncentrerad i hennes berömda mening: ”Man föds inte till kvinna, man blir det” (de Beauvoir, 1949:162).

Uppfattningen att genus var kulturellt skapat fanns alltså även hos Simone de Beauvoir. Hon menade att det inte är biologiska, psykologiska eller ekonomiska faktorer som skapar kvinnan utan kulturklimatet. Det är alltså kulturen med sina förväntningar som skapar kvinnan. Redan i tidig ålder lär vi oss vad som är manligt respektive kvinnligt och vi lär oss förstå att skillnaden däremellan är central. Ett stort hinder för kvinnor enligt de Beauvoir är att vissa handlingar betecknas som manliga och därmed blir de ofta inte tillgängliga för kvinnor. Hon menade att män och kvinnor istället ska ha rätt till samma handlingar och leva efter samma värderingar (de Beauvoir, 1949: 438).

Under 1980-talet uppstod en kritik mot Simone de Beauvoir och andra etablerade feministers tendens till att inte uppmärksamma skillnader mellan och inom grupper av kvinnor (Ambjörnsson, 2003:25). Konsekvensen av denna kritik har vidgat forskningen om genus genom att inte endast betrakta kvinnors villkor och begränsningar utifrån genus utan hur genus samverkar med klass, sexualitet, etnicitet och ålder (Ambjörnsson, 2003:26).

Nina Lykke, professor i genusvetenskap skriver i boken *Genusforskning-en guide till feministisk teori, metodologi och skrift* om att intersektionell genusteori betonar betydelsen av att se på hur kön samverkar med andra sociokulturella kategorier och hur samhälleliga maktordningar och konstruktioner av identiteter runt exempelvis kön, klass, sexualitet påverkar och samverkar varandra (Lykke, 2009:222).

Med jämställdhet avser jag i denna uppsats att män och kvinnor ska ha samma makt att forma samhället och sina egna liv. Detta är en definition som antropologen Love Nordenmark och pedagogen Maria Rosén använder sig av i deras bok *Lika värde, lika villkor?* (Näringsdepartementet Prop 2005/06:155 i Nordenmark & Rosén, 2008:14). Det svenska ordet för jämlikhet mellan könen är jämställdhet. Under 1960-talet blev det politiskt aktuellt att diskutera kvinnans underordnade position i samhället och begreppet jämställdhet blev förankrat i debatten i början av 1970-talet. Jämställdhetsbegreppet har blivit populärt även om det är föränderligt, mångtydigt och alltid behöver definieras (Nordenmark & Rosén, 2008:14).

Då förändringsarbete i skolan utgår ifrån befintliga normer och medvetenhet vilka dessa är anser jag det viktigt att redogöra för vad normer innebär. Med norm menar jag i denna uppsats de idéer om vad som anses vara normalt respektive onormalt. Detta leder till förväntningar på människors beteende, utseende och livsstil. Den som följer normen privilegieras medan avvikare kan bli utsatta på flera olika sätt som exempelvis osynliggöras av sin omgivning menar Janne Bromseth, forskare i genusvetenskap och genusvetaren Frida Darj i boken *Normkritisk pedagogik* (Bromseth & Darj, 2010:136–137). Normer är pga. av sammanhang, tid och plats olika och samverkar, konkurrerar och existerar tätt vid varandra (Ambjörnsson, 2003:20–22).

Jag kommer att presentera begreppet normkritisk pedagogik då detta senare kommer att anknyta till min tredje frågeställning om jämställdhetsarbete i skolan. Normkritisk pedagogik är ett förhållningssätt för att förändra invanda genuskodade beteendemönster. Av denna anledning finner jag det intressant att närmare presentera detta då jag i min studie belyser förändringsarbete i skolan. I boken *Normkritisk pedagogik* skriver forskaren och läraren i genusvetenskap Renita Sörensdotter om det nyligen etablerade begreppet normkritisk pedagogik. De normer vi bär med oss har vi lärt in, vilket betyder att de kan läras om. Det finns genom vardagligt lärande möjlighet att förändra människors sätt att tänka och handla. Normer kan således förändras och omtolkas även om de är tröga och svåra att förändra. Detta nås inte genom en universalmetod utan genom flera metoder. Syftet med beskrivet förändringsarbete är att skapa ett mer inkluderande klimat (Sörensdotter i Bromseth & Darj, 2010:136).

Normkritisk pedagogik syftar till att skillnader och konflikter ska bli synliga. Något som kan leda till förändring är kunskap om hur privilegiering och diskriminering ser ut på olika nivåer i samhället. Dock är inte kunskap tillräckligt för att leda till en förändring. För att uppnå en normkritisk pedagogik krävs att som lärare aktivt utmana elevernas vanor och värderingar. Detta arbete går sällan konfliktfritt (Edemo i Bromseth & Darj, 2010:105). Basen i ett normkritiskt arbete är kunskap om hur normativitet skapas. Detta är en förutsättning för att

inte hamna i normativitetsfällor och skillnadsskapande praktiker (Rosén i Bromseth & Darj, 2010:71).

För att förändra ojämlika maktförhållanden krävs en normkritisk utbildningsstrategi. Läraren behöver fråga sig hur den egna identiteten, kulturella bakgrunden och erfarenheterna påverkar hur man tolkar sin omgivning. Detta är nödvändigt för att kunna välja andra vägar. Läraren behöver se sig själv som medskapare av normer och vilka normer förmedlar jag som lärare. Därefter kommer frågeställningen hur jag vill att det ska vara och hur kommer jag dit (Bromseth & Darj, 2010:41).

Då jag i min tredje frågeställning behandlar jämställdhetsarbete i skolan anser jag det viktigt att närmare studera de normer som finns. Vilka normer premieras? Hur arbetar lärarna med dessa normer? Normer spelar stor roll i skolan vilket även visar sig i socialantropologen Fanny Ambjörnssons avhandling *I en klass för sig* om genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer. Ambjörnsson följer två gymnasieklaser från barn och fritidsprogrammet och samhällsprogrammet under ett helt år för att kunna ge läsaren en inblick i deras vardag. Hon skriver i början av boken att målet med boken är att undersöka hur man blir tjej inom ramen för en heteronormativ ordning. Ambjörnsson menar att genus är något som skapas dagligen hos oss alla och att det måste återskapas och upprepas för processen att bli och vara tjej. Hur ska man vara som tjej? Hur ska man se ut och bete sig? Det finns en normativ femininitet och hur tjejer i avhandlingen förhåller sig till denna är genomgående i Ambjörnssons studie (Ambjörnsson, 2003:20–22). Redan under den första tiden märkte Ambjörnsson hur genusskapande som tjej premierades om den hörde ihop med en heteronormativ norm och sexualitet (Ambjörnsson, 2003:11–16).

Efter att ha läst litteratur och forskning om genusperspektivet har jag förstått att genus och genuskodade beteendemönster ofta är förknippat med förväntningar av heteronormativitet. Med heteronormativitet menas den hierarkiska skillnad som innebär att vissa livsstilar och kroppar gynnas medan andra framstår som avvikande och mindre önskvärda (Butler, 1991 i Bromseth & Darj, 2010:30). Tvåkönsnormen i dagens Sverige avser det vita heterosexuella medelklassparet med barn. Detta anses vara ett ideal som anses vara värt att sträva efter (Bromseth&Darj, 2010:30). Ambjörnsson tar upp heterosexualiteten som norm och en av de teorier som undersöker detta är queer-teorin som behandlar hur vissa sätt att organisera sexualitet är överordnande, privilegieras och ses som normala medan andra ses som avvikande och onormala. Teorin tar avstånd från att människor delas in i sexuella fack och att det leder till ett ”vi mot dom”-tänkande (Ambjörnsson, 2003:14).

Lärare använder sig ofta av värderingsövningar i genusfrågor som t.ex. ”Homosexuella ska få adoptera barn” som de förmodade heterosexuella eleverna ska ta ställning till. Eleverna uppmanas värdera och diskutera vad de tycker om homosexuella och vilka rättigheter de bör ha. Även om intentionerna med en sådan metod är goda kan metoderna få icke önskvärda effekter. En effekt kan vara att majoriteten privilegier förblir osynliga och att vissa elever kan få höra att de är fränstötande problembärare (Darj i Bromseth & Darj, 2010:129-130).

I boken *Normkritisk pedagogik* berättas det att skolan ofta begränsar förändringsfokuserade strategier till en enskild lektion, temadag eller vecka. Vid dessa tillfällen undervisas eleverna

om den Andra. Den Andra innebär den som traditionellt sätt blir missgynnad på grund av exempelvis kön eller sexualitet. Normerna i den dagliga undervisningen ifrågasätts dock inte (Bromseth i Bromseth & Darj, 2010:34-35).

För att arbeta normmedvetet behöver man som pedagog hela tiden vara uppmärksam på vem som görs till norm i allt från val av kurslitteratur, skönlitteratur, matteexempel, exempel på kärleksrelationer och hur man formulerar sig kring övningar och bilder (Bromseth i Bromseth & Darj, 2010:43). Det räcker inte med att bara prata om normerna eftersom detta kan ge motsatt effekt och upplevas som tjatigt. Det blir därför betydelsefullt att integrera de normkritiska perspektiven när man planerar undervisningen. Det är viktigt att göra det och inte bara säga det (Bromseth i Bromseth & Darj, 2010:44).

## 1.6 Tidigare forskning

Min studie handlar om hur lärare och elever ser på genuskodade beteendemönster och om vilka arbetssätt som aktuella lärare har i förhållande till detta. Av denna anledning finner jag det därför angeläget att presentera vad det finns för tidigare forskning inom området. Detta för att sedan kunna jämföra mina intervjuer med litteratur och tidigare forskning. Marie Nordberg, docent i genusvetenskap, skriver om maskulinitetsskapande i förskola och skola i boken *Manlighet i fokus- en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Hon menar att genuspedagogiken ofta vilar på stereotyper från könsrollsteorin där pojkar inte kan uttrycka känslor och har brist på vissa egenskaper och där flickor är passiva, försiktiga och anses ha brist på vissa manliga kodade egenskaper. Lärare ser oftare stereotyper och könsskillnader än likheter mellan könen och variationer inom samma könskategori (Nordberg i Nordberg m.fl.2005:140).

En stereotyp bild av flickor och pojkars beteende i grupp är att det skulle vara skitsnack och intriger mellan tjejer och mer raka rör mellan killar. Detta återfinns i boken *Modiga prinsessor och ömsinta killar* (Olofsson, 2007:44). Där tar Olofsson upp ett exempel från Maria Hedlins intervjuundersökning om lärarstudenters syn på genusfrågor. Några kvinnliga studenter gör där ett uttalande om kvinnor som grupp. ”Kvinnor är lömska och intrigerar medan männen är raka” (Hedlin 2004 i Olofsson,2007:44).

I könsrollsteorin framstår könen som två motsatta och entydiga kategorier, pojkar och flickor. I den nyare genusforskningen ser man kön som en mängd olika utifrån situationer och de kan även vara tillfälliga och föränderliga (Nordberg i Nordberg m.fl.2005:140). I boken *Normkritisk pedagogik* skriver Renita Sörensdotter att pojkar som inte uppfyller normen blir osynliggjorda. Flickorna förväntas enligt normen vara tysta och i behov av lugn och ro (Sörensdotter i Bromseth & Darj, 2010:136-137).

När pojkar och flickor gör samma saker i skolan visar Nordberg att pedagoger ofta understryker hur olika pojkar och flickor är trots att barnen ofta gör samma saker. Detta ständigt poängterande och framlyftande av skillnader mellan könen kallas för kategoriupprätthållande arbete (Nordberg m.fl. 2005:126).

Kön görs då återigen till en indelning och skapar skillnader. För att komma förbi detta är det viktigt att uppmärksamma den variation som finns i könsgörandet och även koppla ihop det med hur andra sociala maktordningar som klass, etnicitet och ålder är inblandade i könsgörandet.

”Först då kan könsstereotyperna och den rådande könsordningen utmanas mer radikalt. Kanske är det viktigare att i genuspedagogik tillsammans med barnen peka på hur könsstereotyperna ofta motsägs genom att lyfta fram den mångfald av pojk-och flickpositioner som finns i gruppen, samt att synliggöra de maktförhållanden som finns i barngruppen, än att dela upp barnen och träna för-givet-tagna-brister” (Nordberg m.fl. 2005:140).

Det vanligaste exemplet i Sverige gällande hur föreställningar om genus påverkar undervisningen är indelandet av flick-och pojkgrupper. Detta sker exempelvis i idrott, teknik och sex och samlevnad. De olika grupperna anses vara olika och ha olika behov. Syftet med indelandet i pojk-och flickgrupper är att stärka flickorna då de anses vara en utsatt grupp (Bromseth & Wildow 2007, Lagergren 2005 i Bromseth, 2010:34–35).

Skillnaden mellan pojkar och flickor kan användas som ett argument för åtskild undervisning. Pojkar och flickor antas vara olika, därför måste de undervisas åtskilt. Det kan även användas som argument för blandad undervisning, pojkar och flickor är olika, därför måste de undervisas tillsammans. Det existerar ingen diskussion om blandad undervisning som problematiserar könsskillnader. Därtill har frågan om åtskild eller blandad undervisning fastnat kring skillnader och likheter pojkar och flickor emellan och inte vad syftet med att ha den ena eller andra undervisningsformen skulle kunna vara (Nordberg m.fl.2005:112).

Fanny Ambjörnsson tar upp flera konkreta exempel på genuskodade beteenden i klassrummet. Hon hänvisar till att sedan 1970-talet har den feministiska forskningen studerat tjejers och killars villkor i skolan och har då kommit fram till b.l.a. att killar oftast tar mer tid och talutrymme i klassrummet än tjejer, något som även kommer fram i Wernerssons forskning (Wernersson 1977 i Ambjörnsson 2003:58) I boken *Genusperspektiv på pedagogik* skriver Inga Wernersson om att den brittiska pedagogen Dayle Spender som i slutet av 70-talet bandade sina egna och andras lektioner. Detta för att se hur lärare fördelade sin uppmärksamhet mellan pojkar och flickor. Det visade sig att pojkarna ofta talade dubbelt så mycket med läraren jämfört med flickorna. Spender testade då att uppmärksamma flickor mer än vad som ansågs ” normalt”. Trots dessa avsikter blev inte kontakterna mellan lärare och elever jämnt fördelade mellan könen. Liknande resultat har från 70-talet och framåt inkommit från alla skolstadier i flera olika länder (Wernersson, 2006:40).

Fanny Ambjörnsson observation visar att tjejer och killar öppnade munnen ungefär lika ofta. Däremot var mönstret olika på hur man uttalade sig. Killarna tog ofta ordet och ropade ut sitt svar utan att räcka upp handen medan tjejerna oftare svarade kort på direkta frågor. Men mönstret skilde sig åt beroende på sammanhang. Tjejerna talade mer när det t.ex. gällde frågor om genus, kvinnors roll i historien och livsfrågor. Ambjörnsson förtydligar även och menar att mönstret gällde flertalet killar och tjejer och inte nödvändigtvis alla tjejer och killar (Ambjörnsson, 2003:59–61).



Ambjörnsson hittade även ett annat mönster från Samhällsklassen som kan härledas till den normativa feminiteten där tjejerna förväntades både av killarna och lärarna och övriga tjejer att vara mer toleranta, empatiska, mogna och ansvarstagande än killarna. I grupparbeten var de t.ex. närmast självklart att tjejerna förväntades ta mer ansvar för arbetet och det var oftast en tjej som både delade upp fördelningen, gjorde mestadels av arbetet och redovisade resultatet inför klassen. Tjejerna tog på sig en roll som uppfostrare av de mer omogna killarna (Ambjörnsson, 2003:61).

I boken *Modiga prinsessor och ömsinta killar* skriver Britta Olofsson att flickor ofta får vara hjälpfröknar. Dels tar flickorna på sig den rollen själva och dels blir de tilldelade den rollen. Flickorna får ta ansvar för att hålla samman lektionerna. Pojkarna däremot får inta ett mer ansvarslöst förhållningssätt. Därmed blir flickorna ordningsskapare i klassrummet. Lärarna tycker att det är naturligt att högpresterande flickor får hjälpa svagare elever (Olofsson, 2007:46).

I boken *Manlighet i fokus- en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skola* hänvisar redaktören och docenten i genusvetenskap Marie Nordberg till sociologen Robert Connell som menar att könsordningen upprätthålls genom vissa fördomar och föreställningar i samhället gällande feminitet och maskulinitet. Connell menar att det finns ett normativt sätt att vara man som är historiskt föränderlig och idealiserad. Denna föreställning om maskulinitet underordnar kvinnor och män som inte uppfyller normen (Connell 1999 i Nordberg m.fl.2005:124).

Flickor uppmuntras däremot till att pröva det manligt kodade medan pojkar som prövar det feminint kodade leder till negativa reaktioner och oro (Nordberg m.fl.2005:127). Hur skapas då plats i förskola och skola för pojkar att prova de feminint kodade aktiviteter? Tanken finns ju att flickor behöver prova på maskulint kodade aktiviteter medan det feminint kodade har låg status och prioritet. I idrott och hälsa har de feminint kodade sporterna mer och mer försvunnit medan de manligt kodade övningarna har getts mer plats (Nordberg m.fl. 2005:135).

I boken *Normkritisk pedagogik* berättas det om begreppen systembevarande och systemförändrande jämställdhetsarbete. Ett systembevarande tankesätt tar en organisation för givet och arbetet utformas utifrån givna premisser. Däremot förutsätter ett systemförändrande ett kritiskt förhållningssätt gentemot organisationen. I det senare fallet anses det viktigt att ifrågasätta och förändra de rådande värderingarna (Bromseth & Darj, 2010:107).

Marie Nordberg beskriver ett exempel på en mellanstadielärares jämställdhetsarbete. Läraren talade om hur det var flickorna som skulle åtgärdas när Nordberg frågade hur han arbetade med att motverka traditionella könsmönster. Han beskrev hur han peppade flickorna, uppmuntrade dem att spela fotboll och att de inte skulle vara pjoskiga ifall de ramlade och slog sig. När hon frågade hur han arbetade med pojkarna blev han mållös eftersom han inte hade tänkt på det. Det var ju flickorna som var underordnade. ”Eftersom flickor och kvinnor som grupp i jämställdhetsretoriken pekas ut som underordnade i samhället, är det främst de individer som kallas flickor som blivit föremål för skolans jämställdhetsinsatser” (Nordberg m.fl. 2005:135).

Nordberg menar att det är inte så lätt att förändra och utmana könsstereotyper även om viljan finns. Det handlar inte om enkla ”könsroller” som vi bara genom medvetandegöra kan kliva ur eller ta avstånd ifrån. Könsordningen upprätthålls av vårt språk och vår dagliga verksamhet. Det som står om genus i läroplanen bygger på en förståelse av manligt och kvinnligt utifrån könsroller och kön som två åtskilda och entydiga kategorier. Den hierarki som finns mellan maskulint och feminint kodade står det inget om. Det är de vuxnas beteenden som tas upp och det står heller inget om de könsgöranden och könshierarkier som barnen står för (Nordberg m.fl. 2005:138).

Jämställdhetsexperten Gunilla Edemo menar att avgörande för ifall pedagogiken ska betraktas som normkritisk är att den åskådliggör skillnader och konflikter. Pedagogens uppgift är att skapa förutsättningar för eleverna att förstå hur tillgång till makt påverkar normer i elevernas olika livssammanhang. Kunskap om hur privilegiering och diskriminering hänger ihop i samhället kan leda till förändring (Edemo i Bromseth & Darj, 2010,:105).

## **2. RESULTATREDOVISNING**

I detta avsnitt kommer mina intervjuer att redovisas och svaren att analyseras utifrån mina frågeställningar och mitt tidigare teoriavsnitt. Nedan presenterar jag de lärare och elever som deltagit i min studie.

Johan är lärare i matematik och no och har arbetat som lärare i 16 år. På den aktuella skolan har han arbetat sedan 1995. Innan dess arbetade han ett halvår på en annan skola och två år på ytterligare en. Johan har tidigare arbetat som ungdoms- och fritidsledare. Han valde läraryrket för att han tyckte det var roligt att arbeta med barn och ungdomar.

Lena är lärare i svenska och syslöjd och har arbetat som lärare i 14 år. Hon tog examen 1993 och vikarierade sedan på fyra olika skolor. Lena har arbetat på den nuvarande skolan sedan 1998. Hon valde att bli lärare dels för den textila delen och dels för att arbeta med barn och ungdomar.

Maria är lärare i matematik och no och hon har arbetat som lärare i 10 år. Hon har tidigare arbetat som journalist. Maria valde att bli lärare för att kunna vara med och påverka samhället på längre sikt och för att hon tycker om att arbeta med barn. Hon har arbetat på den nuvarande skolan i 10 år.

Ludwig går i årskurs 6. Han trivs väldigt bra i skolan och i sin klass. Hans favoritämne är idrott eftersom man får röra på sig och slipper skriva. Det bästa med skolan är kompisarna och det sämsta är maten.

Natalie går i samma klass som Ludwig. Hon trivs i klassen och känner de flesta klasskamraterna väl. Hennes favoritämne är matematik och hon får ofta beröm eftersom hon är duktig i matematik och ”har lätt för det”. Det enda negativa med skolan är den dåliga maten.

Även Amanda går i samma klass som Ludwig och Natalie. Hon trivs väldigt bra i skolan och tycker det är bra att hon går i en klass med endast 15 elever.” Alla klasskamraterna umgås med varandra. Hennes favoritämnen är bild, idrott, no och språk. Det enda som är mindre bra med skolan är att de har en liten gymnasal.

### **2.1 Uppfattningar om genus**

Maria berättar att hon funderar mycket på genusfrågor och ifrågasätter ibland kollegors åsikter i frågan. Hon ifrågasatte sina egna lärare angående deras inställning till genusfrågor redan under sin egen skolgång. Maria har ett stort intresse för genusfrågor både i skolan och i samhället i övrigt. Under lärarutbildningen läste hon inte mycket om ämnet. Möjligtvis var det någon enstaka föreläsning i frågan. Den kunskap hon har inom området fick hon då hon studerade till journalist. Hennes kollega Lena säger att under hennes lärarutbildning kommer hon ihåg att man läste lite om vad forskningen säger om flickor och pojkar i klassrummet och de hade någon föreläsning om ämnet. Johan berättar att under lärarutbildningen fick han och hans klasskamrater efter praktiken testa vilka namn de kom ihåg och de visade sig att alla kom ihåg alla pojkarnas namn från klassen men inte vad alla flickorna hette. Detta skulle

exemplifiera att vi generellt sett ger pojkar mer individuell uppmärksamhet. Maria, Lena och Johan har en samstämmig bild av att det var lite fokus på genusfrågor under lärarutbildningen. Detta stämmer väl med vad som återges i det som Maria Hedlin skriver i boken *Jämställdheten del av skolans värdegrund*. Jämställdhet har tidigare behandlats som en attitydfråga istället för ett kunskapsområde i lärarutbildningen. Konsekvensen har blivit att utexaminerade lärare har varit för dåligt förberedda för och kunna tillämpa skolans jämställdhetsplaner i undervisningen. Medvetenheten har dock ökat i och med reformeringen av lärarutbildningen (Hedlin, 2006:7).

## 2.2 I klassrummet

Maria berättar att i hennes klass existerar genuskodade mönster. Hon tror att pojkarna tar mer plats och att flickorna presterar bättre i skolan. Detta beror enligt Maria kanske på att skolan passar flickor bättre? Hon menar att traditionella genuskodade mönster existerar och att de har funnits länge. Hennes ambition och mål är att visa varje barn vilka möjligheter de har och att barnet själv får bestämma vem man vill vara och inte vad man är född till. ”Forskningen visar ju att människor behandlar tjejer och killar olika redan som bebisar” säger Maria. Maria fortsätter och lägger till att självklart finns det biologiska skillnader mellan tjejer och killar och det handlar inte om att killar och tjejer inte ska få vara det de är, utan att de ska få välja fritt själva. Det är svårt enligt Maria att veta vad som är arv och vad som är miljö.

Marias exempel att pojkarna tar större plats i klassrummet återfinns i Ambjörnssons exempel på genuskodade beteenden och hon hänvisar till bl.a. Inga Wernerssons, professor i pedagogik, forskning. Sedan 1970-talet har den feministiska forskningen studerat tjejers och killars villkor i skolan och har då kommit fram till bl.a. att killar oftast tar mer tid och talutrymme i klassrummet än tjejer (Wernersson 1977 i Ambjörnsson 2003:58).

När Johan ger skriftliga omdömen och tar del av sina kollegors omdömen finns det ofta omdömen om att flickorna ska ta mer plats. Detta genom att våga ta för sig genom att bl.a. räkka upp handen och bli mer aktiva på lektionen. Johan har nästan aldrig sett att han eller andra lärare skriver något liknande till pojkar. Under lektionerna ställer han frågor till alla. Även till de som inte räcker upp handen för att svara. Han menar att killarna svarar på frågor även om de inte vet, medan tjejerna vill vara bombsäkra för att vilja svara på frågor.

Denna bild bekräftar eleven Natalie som säger att hon vill vara bombsäker innan hon svarar. Det är dock svårt att generalisera gällande för resten av tjejerna i klassen, men det är ändå värt att nämna. Fanny Ambjörnssons studie visar att tjejer och killar öppnade munnen ungefär lika ofta. Däremot var mönstret olika på hur man uttalade sig. Killarna tog ofta ordet och ropade ut sitt svar utan att räkka upp handen medan tjejerna oftare svarade kort på direkta frågor (Ambjörnsson, 2003:59-61).

Eleven Ludwig tycker att tjejers och killars beteende är ganska likt, men att det kan skilja sig åt beroende på vilket ämne de har. Ludwig tycker att han får ta plats i klassrummet. Eleven Amanda tycker att killar och tjejer beter sig ganska likt, men att killarna pratar mycket mer på lektionerna än tjejerna. Amanda tycker att hon får ta plats i klassrummet och komma till tals. Det brukar enligt Amanda vara samma personer som räcker upp handen på lärarnas frågor.

Lärarna brukar dock fråga även de som inte räcker upp händerna. Eleven Natalie tycker att hon får ta plats i klassrummet. Hon anser att tjejer brukar räcka upp handen mer än killar på lektionen. Natalie säger att hon försöker ofta räcka upp handen och vara aktiv på lektionerna. Många gånger vill hon vara ganska bombsäker för och vilja räcka upp handen. Natalie tycker att de som pratar mest kan vara både tjejer och killar. Det skiljer sig åt från lektion till lektion.

Maria tycker inte att föräldrar lyfter genusfrågor under samtal eller kontakt. Under utvecklingssamtal tar många föräldrar dock upp att deras dotter inte vågar ta plats i klassrummet pga. pojkarna. I boken *Genusperspektiv på pedagogik* skriver Inga Wernersson om att den brittiska pedagogen Dayle Spender som i slutet av 70-talet bandade sina egna och andras lektioner. Detta för att se hur lärare fördelade sin uppmärksamhet mellan pojkar och flickor. Det visade sig att pojkarna ofta talade dubbelt så mycket med läraren jämfört med flickorna. Spender testade då att uppmärksamma flickor mer än ”normalt”. Trots dessa avsikter blev inte kontakterna mellan lärare och elever jämnt fördelade mellan könen. Liknande resultat har från 70-talet och framåt inkommit från alla skolstadier i flera olika länder (Wernersson, 2006:40).

De intervjuade eleverna har en ganska samstämmig bild av att flickor och pojkar får ta lika stor plats i klassrummet. Däremot lämnar elevernas föräldrar en annan uppfattning till Maria under utvecklingssamtal. De påtalar då att flickorna får stå tillbaka för pojkarna. Intressant att fundera på är ovanstående exempel då pojkarna fick större uppmärksamhet av läraren jämfört med flickorna. Denna bild delas av Amanda, men inte av Natalie och Ludwig som menar att uppmärksamheten är jämnt fördelad.

Lena associerar genus till att ”tänka likadant med pojkar och flickor och alla ska få komma till sin rätt.” Hon har märkt att tjejer oftast väljer syslöjd och att killar oftast väljer träslöjd. Det kan dock skilja mellan olika årgångar av elever. En annan omständighet som kan spela in i valet är kompisval. Eleven väljer då samma som en kompis. Hon upplever inte att det har ändrat sig under åren. Lena menar att det finns pojkar som bryter mönstret och väljer syslöjd. Hon menar att det oftast är ”stökiga killar som vill ha lite lugn och ro”. Lena tycker inte det här med genus har förändrats särskilt mycket under åren. Däremot tycker hon att det har förändrats sedan hennes skolgång. Lena tror att det kommer ta tid för genuskodade mönster att förändras. Det blir ju dock fler och fler kvinnor i chefspositioner, men det går väldigt långsamt.

Marie Nordberg skriver i *Manlighet i fokus* om att när pojkar och flickor gör samma saker i skolan, så understryker pedagoger ofta hur olika pojkar och flickor är. Detta trots att barnen ofta gör samma saker. Att ständigt poängetera och att lyfta fram skillnader mellan könen kallas för kategoriupprätthållande arbete (Nordberg m.fl.2005:126). I beskrivet fall av syslöjdläraren Lena är det inte läraren som gör ett aktivt indelning i flick-och pojkgrupper. Istället är det eleverna själva som gör valet. Jag anser att valet att välja syslöjd eller träslöjd är en form av kategoriupprätthållande arbete. Detta även om det inte är skolans eller pedagogens avsikt. Många gånger reproducerar vi normer omedvetet. Intressant att fundera på är ifall eleverna gör valet utifrån omgivningens förväntningar eller ifall de gör det utifrån eget intresse. Det krävs mycket av en enskild elev för att våga göra ett eget val.

Maria berättar att hon gjorde ett jämställdhetsprojekt med eleverna där de fick i uppdrag att anteckna hur mycket deras föräldrar gjorde hemma av hushållssysslorna utan att berätta för föräldrarna. Undersökningen visade att hushållssysslorna genomfördes utifrån klassiska könsroller. Sedan redovisade Maria det på nästa föräldramöte och det väckte mycket reaktioner bland föräldrarna. De berömde lärarens insatser och påtalade vikten om att arbeta mer med dessa frågor.

Detta att vissa uppgifter betecknas som kvinnliga medan andra betecknas som manliga försvårar jämställdhetsarbete både i skolan och i övriga samhället. Simone de Beauvoir menade att ett stort hinder för kvinnor är att vissa handlingar betecknas som traditionellt manliga och därmed blir de ofta inte tillgängliga för kvinnor. Män och kvinnor ska istället ha rätt till samma handlingar och leva efter samma värderingar (de Beauvoir, 1949:438). Det är en begränsning för både män och kvinnor att det ofta blir en uppdelning i manligt och kvinnligt utifrån könstillhörighet och att det är svårt att bryta invanda mönster.

Läraren Johan förknippar genusfrågor med feminismen och dess extrema förespråkare under tidigare årtionden. Han menar att vissa kunde vara rentav skrämmande. Även läraren Maria drar paralleller från genus till feminism. Hon tycker att frågorna tas upp mer nu än tidigare och att man inte behöver vara någon form av "råfeminist" nuförtiden när man tar upp saken. Feministen Simone de Beauvoir menade att det inte är biologiska, psykologiska eller ekonomiska faktorer som skapar kvinnan utan kulturklimatet. Det är alltså enligt de Beauvoir kulturen med sina förväntningar som skapar kvinnan. Intressant att notera är att både Johan och Maria beskriver ordet feminist som negativt laddat.

### **2.3 Kamrater och raster**

Ludwig beskriver en bra kompis som snäll, hjälpsam och omtänksam. För honom spelar det ingen roll ifall kompisen är en tjej eller kille. På rasterna brukar han leka leken "Bolltagen" eller prata med kompisar. Eleven Ludwig menar att det ibland är lite uppdelat mellan killar och tjejer på rasten, men det är beroende av vad man gör. På fritiden brukar Ludwig spela fotboll och umgås med sina killkompisar.

Natalie säger att en bra kompis för henne är lite kaxig, men inte för kaxig. Det är någon som kan säga ifrån och som man inte kan styra över för mycket. Kompisen ska även vara rolig. På rasterna brukar killarna göra leken "Bolltagen" och någon enstaka gång är tjejerna också med och leker, men oftast är de i caféet. Hon brukar spela biljard, eller spela lekar och gå runt på skolgården på rasterna. Det spelar ingen roll för henne om kompisen är tjej eller kille.

Amanda säger att en bra kompis är för henne någon som tänker på alla och inte bara på sig själv. Kompisen ska vara snäll och omtänksam. Hon tycker inte att det spelar någon roll om kompisen är tjej eller kille. På rasterna brukar hon prata med klasskamraterna och ibland spelar de leken "Bolltagen". På fritiden hinner hon inte umgås med kompisar eftersom hon rider och har egen häst.

Ludwig, Natalie och Amanda är överens om att det inte spelar någon roll ifall deras kompis är kille eller tjej. Det är intressant att notera att i praktiken så har de dock kompisar av samma kön som de själva. Eleverna beskriver att de ofta utför aktiviteter på rasterna utifrån könstillhörighet. Basen i ett normkritiskt arbete är kunskap om hur normativitet skapas. Detta är en förutsättning för att inte hamna i normativitetsfällor och skillnadsskapande praktiker (Rosén i Bromseth & Darj, 2010:71). Detta kan man känna igen från intervjuerna där det framförallt är pojkarna som leker leken ”Bolltagen” medan flickorna gör andra aktiviteter. En slutsats av detta resonemang är att pojkarna och flickorna är väl medvetna om vilka förväntningar som finns på vilken aktivitet de ska göra under rasterna.

Elevernas bild att flickorna och pojkarna huvudsakligen leker var för sig på rasterna stämmer väl överens med vad lärarna har för uppfattning. Lärarna är dock ännu mer övertygade än eleverna om att denna bild stämmer. Läraren Maria att det kan vara väldigt uppdelat mellan flickor och pojkar men även att det kan skilja mellan årskurser och olika åldrar och mellan olika klasser. Läraren Johan säger även han att på rasterna är tjejer och killar ofta var för sig, förutom i grupplekar. Killarna spelar ofta fotboll och tjejerna gör något annat.

I Lenas klass i årskurs 9 är det 17 tjejer och 4 pojkar och hon tycker att det är mest tjejerna som har ordet och att det är en grupp av ”starka tjejer”, men att på rasterna är det killarna som hörs mest. De är ”brötigare, gapar och springer runt och viner det en boll i korridoren så är det säkert en kille som har kastat den”. Under rasterna umgås tjejerna och killarna i årskurs 9 ofta med varandra medan det i årskurs 8 och 9 är mer uppdelat. Många elever spelar fotboll och där är det ofta både killar och tjejer som spelar. Lena menar att på skolan umgås elever ofta mellan årskurserna och att alla känner alla eftersom de har bl.a. har lektioner tillsammans.

## 2.4 Grupparbeten

När eleverna ska göra grupparbeten lottar Johan ibland vilka de ska jobba ihop med eller så väljer han åt dem. Ibland får de välja själva. Om t.ex. fyra tjejer är i samma grupp så vet han att det blir ett bra resultat, men om fyra killar jobbar ihop är det inte lika självklart. Är det till exempel en tjej och tre killar så tar tjejen ofta allt ansvar, men under redovisningen av grupparbetet kan killarna ta allt beröm. Johan menar att tjejer oftast är mer ansvarstagande och flitiga. Han tror att det är svårt att komma ifrån traditionella genusmönster för att det alltid har varit så.

Johan uttrycker förväntningar på eleverna utifrån vilket kön de tillhör. Han har klara uppfattningar om hur en tjej är och hur en kille är. Hans tankegångar om de olika normerna för tjejer och killar återfinns i Ambjörnssons forskning. Ambjörnsson hittade ett mönster i sin studie som kan härledas till den normativa feminiteten där tjejerna förväntades både av killarna och lärarna och övriga tjejer att vara mer toleranta, empatiska, mogna och ansvarstagande än killarna. I grupparbeten var de t.ex. närmast självklart att tjejerna förväntades ta mer ansvar för arbetet och det var oftast en tjej som både delade upp fördelningen, gjorde mestadels av arbetet och redovisade resultatet inför klassen. Tjejerna tog på sig en roll som uppfostrare av de mer omogna killarna (Ambjörnsson, 2003:61). Det är svårt att avgöra hur förväntningar på flickor i klassrummet avspeglas i deras beteende. Det

kanske hade sett annorlunda ut med andra förväntningar på flickor. Ifall det inte hade funnits några förväntningar på att flickor ska vara exempelvis mer ansvarstagande än pojkar så kanske det inte heller hade funnits några direkta skillnader mellan könen.

När eleverna ska göra grupparbeten delar Maria in eleverna i grupper själv. Ibland får de önska kamrater. Då tar hon del av önskemålen och väger in det när hon gör grupper. När det gäller fördelningen av arbetet är flickorna drivande i grupparbeten och framförallt på redovisningen. Det här är också något hon tar upp och diskuterar med eleverna. Ibland har hon placerat pojkar som ”bara flyter med” i en och samma grupp. Till slut blir arbetet klart eftersom någon av dem måste ta tag i det. Läraren Lena berättar att hon inte tänker utifrån elevernas könstillhörighet utan hur de är som personer. Detta genomsyrar hennes arbetssätt.

När eleverna ska göra grupparbeten är det för det mesta Lena som delar in eleverna och då gör hon det utifrån vilka eleverna känner sig trygga med. Hon sätter ”starkare elever” med ”svagare elever”. Lena upplever inte att det skiljer sig mellan tjejer och killar när det gäller arbetsbörda och arbetsfördelning utan att det mer rör sig om hur de är som personer och vilka personlighetstyper de tillhör. Hon menar att de flesta tjejerna däremot är lite bättre i svenska än killarna. När det kommer till redovisning av arbeten tycker hon att tjejerna är lite bättre. De lägger ner större möda och kraft på redovisningarna. Lena nämner även att tjejerna är generellt mer flitiga och ansvarstaganden än killarna.

Ovanstående exempel på flitiga flickor känns igen i litteraturen. I boken *Modiga prinsessor och ömsinta killar* skriver Britta Olofsson att flickor ofta får vara hjälpfröknar. Dels tar flickorna på sig den rollen själva och dels blir de tilldelade den rollen. Flickorna får ta ansvar för att hålla samman lektionerna. Pojkarna däremot får inta ett mer ansvarslöst förhållningssätt. Därmed blir flickorna ordningsskapare i klassrummet. Lärarna tycker att det är naturligt att högpresterande flickor får hjälpa svagare elever (Olofsson, 2007:46). Denna bild överensstämmer med vad som framkommit i mina intervjuer. Även om inte alla lärarna till fullo bekräftar denna uppfattning.

Eleven Amanda säger att när de gör grupparbeten i skolan väljer läraren vilka de ska arbeta med. Hon tycker att alla jobbar ungefär lika mycket. De som är duktigare brukar arbeta ihop. Läraren brukar dela upp arbetet inom gruppen. Amanda tycker att tjejerna brukar göra mer än killarna, men att det kan skilja mellan olika ämnen. Deras SO-lärare har tagit upp problemet att tjejerna gör mer av arbetet än killarna och menar att alla ska göra lika mycket. Det brukar hjälpa, och ibland blir det bättre, fast endast tillfälligt. Inom NO brukar det vara mer jämnt och alla gör ungefär lika mycket. Amandas bild är att flickorna ofta gör mer i grupparbeten delas inte av Ludwig. Ludwig berättar att när de ska göra grupparbeten i skolan så är det läraren som bestämmer vilka som ska arbeta tillsammans. Det tycker Ludwig är ganska bra. Han tycker att alla brukar göra ungefär lika mycket av arbetet och att alla arbetar med varsin sak i grupparbetet. Natalies uppfattning skiljer sig från Ludwigs. Hon ser stora skillnader mellan pojkar och flickor. Hon talar om att när de ska göra grupparbeten får de ofta arbeta i grupp så som de sitter vid grupporden. I musiken får de ibland välja själva vilka de vill arbeta med. Hon tycker ofta att tjejerna är mer flitiga och får uppfostra och säga till pojkarna i



gruppen. Hon tar ett exempel på ett tidigare grupparbete där ”en tjej fick vara som en mamma för en kille och tjata på honom för att han skulle göra något”.

Mönstret att flickor är generellt mer ansvarstagande än pojkar verkar stämma överens i de ovanbeskrivna fallen. Dock förbehåller sig eleven Ludwig mot mönstret eftersom han anser att det är en fråga om personlighet och inte könstillhörighet hur elever uppträder. Här kan jag se en direkt koppling till Ambjörnssons studie. I grupparbeten var det t.ex. närmast självklart att tjejerna förväntades ta mer ansvar för arbetet. Det var oftast en tjej som både delade upp fördelningen, gjorde mestadels av arbetet och redovisade resultatet inför klassen. Tjejerna tog på sig en roll som uppfostrare av killarna (Ambjörnsson, 2003:61).

## 2.5 Uppfattningar om sexualitet

Läraren Maria menar att man definierar manligt och kvinnligt utifrån sexualitet. Hon menar att vi alla har en bild av vad som är manligt och vad som är kvinnligt. Maria menar att det fortfarande finns genuskodade mönster och att det inte är lika självklart för en pojke att ha rosa på sig och dansa balett som för en tjej att brottas. Detta mönster finns beskrivet i *Manlighet i fokus* där det står att flickor uppmuntras till att pröva det manligt kodade medan pojkar som prövar det feminint kodade leder till negativa reaktioner och oro (Nordberg m.fl.2005:127).

Maria menar även att många tjejer går och håller varandra i handen och att det skulle väcka reaktioner ifall två pojkar hade gjort samma sak. Detta kan kopplas till Ambjörnsson som menar att genus är något som skapas dagligen hos oss alla och att det måste återskapas och upprepas för processen att bli och vara tjej. Hur ska man vara som tjej? Hur ska man se ut och bete sig? Redan under den första tiden märkte Ambjörnsson hur genusskapande som tjej hörde ihop med en heteronormativ norm och sexualitet (Ambjörnsson, 2003:20-22). Två-könsnormen skapar förväntningar för önskvärt könsgörande. Att två pojkar håller händer går på tvärs med dessa förväntningar. Sociologen Robert Connell menar att det finns en normativ maskulinitet. Könsordningen upprätthålls genom vissa fördomar och föreställningar i samhället gällande feminitet och maskulinitet (Connell i Nordberg m.fl.2005:124). Att två pojkar håller händerna går emot den normativa maskuliniteten.

Läraren Maria säger att när elever kallar någon för bög så tar hon illa upp på ett personligt plan eftersom hon har många homosexuella vänner. Detta är något som hon förklarar för eleverna som på så sätt får sig en tankeställare. Maria har tidigare bott i Stockholm och hon kan känna att det var en öppnare attityd där än på landsbygden där aktuell skola ligger. Maria tycker inte att hon hör skällsord som bög lika ofta längre och att det är lättare för tjejer än killar att kunna prata om homosexualitet. Utifrån vad Maria uttryckte här kan jag se ett samband till Ambjörnssons tankar om att en viss form av sexualitet premieras. Ambjörnsson tar upp heterosexualiteten som norm och en av de teorier som undersöker detta är queer-teorin. Den behandlar hur vissa sätt att organisera sexualitet är överordnande, privilegieras och ses som normala medan andra ses som avvikande och onormala. Teorin tar avstånd från att människor delas in i sexuella fack och att det leder till ett ”vi mot dom”-tänkande (Ambjörnsson, 2003:14).

## 2.6 Förändra genuskodade beteendemönster?

Läraren Johan svarar på frågan vad han lägger för betydelse i begreppet genus med att han försöker lyfta flickorna och att de trycks undan av killarna. Flickorna framträder mindre i klassrummet, men att det självklart finns undantag. Här kan jag se likheter med exemplet från boken *Manlighet i fokus*. Nordberg beskriver en mellanstadielärare som endast talade om flickorna när det gäller jämställdhetsarbete i skolans värld och mellanstadieläraren från boken beskrev hur han peppade flickorna (Nordberg m.fl.2005:135). Detta går att jämföra med Johans uttryck att han försöker ”lyfta flickorna”. Nordberg menar att det är främst flickor som blivit föremål för skolans jämställdhetsinsatser vilket är genomgående i Johans intervju. Johan nämner inget om hur han arbetar med killar för att förändra genuskodade mönster och eventuella vinster för pojkarna med jämställdhetsarbete. I Johans klass finns det 12 pojkar och 4 flickor. Skolpersonalen har ett aktivt samarbete med kurator för att lyfta tjejerna och för att få dem att ta mer plats i klassen. Även här är det med utgångspunkt ifrån tanken att jämställdhetsarbete endast berör tjejerna och det är deras behov han och kuratorn utgår ifrån.

## 2.7 Särundervisning

Läraren Johan brukar dela in pojk-och flickgrupper på en del lektioner vilket han tycker är ett bra sätt som tjejer kan växa på. Återigen är det endast tjejerna och deras eventuella vinster som står i fokus för jämställdhetsarbete i Johans tankesätt. Vikten av att dela in eleverna i pojk-och flickgrupper är något som Johan återkommer till flera gånger under intervjun och med tanke på att han menar att flickor och pojkar är olika utgår han ifrån att de även har olika behov.

Johan nämner även här att indelandet i dessa grupper görs för att tjejerna ska växa. Johans ambition att stärka tjejerna genom gruppindelningar utifrån kön känns igen från boken *Normkritisk pedagogik*. Det vanligaste exemplet i Sverige gällande hur föreställningar om genus påverkar undervisningen är indelandet av flick-och pojkgrupper. Detta sker exempelvis i idrott, teknik och sex och samlevnad. De olika grupperna anses vara olika och ha olika behov. Syftet med indelandet i pojk-och flickgrupper är att stärka flickorna då de anses vara en utsatt grupp (Bromseth & Wildow 2007, Lagergren 2005 i Bromseth, 2010:34.35).

Läraren Marias uppfattning och tankar om särundervisning skiljer sig markant från Johan. Han förhåller sig positiv till särundervisning medan Maria intar en mer skeptisk position. Maria är noga med att inte slentrianmässigt dela in tjejer och killar i olika grupper om det inte uppfyller något syfte. Maria ifrågasätter härmed vad pojk-och flickgrupper har för syfte. Hennes ifrågasättning är enligt Nordberg inte vanligt förekommande bland pedagoger (Nordberg m.fl., 2005:112).

Maria beskriver hur hon ibland inte orkar ta kampen och ifrågasätta kollegors val utan anpassar sig. När hennes kollegor vill dela in i tjej-grupper och kill-grupper är ett skäl till det ”för att tjejerna ska få det lugnare. Hon frågar sig varför inte de tysta killarna som inte uppfyller normen för en kille inte ska få det lugnt och skönt?” Lärarnas förväntningar på hur killar och tjejer enligt normen ska bete sig är på något sätt redan givna. Normer leder till förväntningar på människors beteende, utseende och livsstil. Människor som inte uppfyller

normer kan bli osynliggjorda som läraren Maria ger exempel på. Hon menar att pojkarna som inte uppfyller normen blir osynliggjorda. Flickorna förväntas enligt normen vara tysta och i behov av lugn och ro (Sörensdotter,2010 i Bromseth & Darj:136-137).

## 2.8 ”Skitsnack och raka rör”

Maria har märkt att kollegor många gånger generaliserar och förknippar vissa egenskaper till tjejer och andra egenskaper till killar istället för att individualisera och se varje person utan att vara könsbunden. Johan berättar att det är ”mer skitsnack och skvaller tjejer emellan och att det är mer raka rör pojkar emellan”. Just att det skulle vara mer skitsnack och intriger mellan tjejer och mer raka rör mellan killar är ett stereotypt tänkande som känns igen från boken *Modiga prinsessor och ömsinta killar*. Där tar Olofsson upp ett exempel från Maria Hedlins intervjuundersökning om lärarstudenters syn på genusfrågor. Några kvinnliga studenter gör där ett uttalande om kvinnor som grupp. ”Kvinnor är lömska och intrigerar medan männen är raka” (Hedlin 2004 i Olofsson,2007:44). Det är intressant att Johan använder liknande ordval utan någon som helst motivering.

Johan menar att killar tar större plats i skolan och har en annan position. Han berättar att han ger flickorna alla möjligheter att ta plats, men att de inte vågar eller rentav orkar. Enstaka flickor tar dock plats. Johan menar också att samma mönster finns redan från början när barnen börjar förskoleklassen. Maria och Johans uppfattningar skiljer sig fundamentalt åt. Maria är försiktig med att ha en färdig mall till hur tjejer och killar är medan Johan har klara uppfattningar om vilka skillnader det finns mellan könen.

Nordberg menar att genuspedagogiken ofta grundas på stereotyper från könsrollsteorin där pojkar inte kan uttrycka känslor och har brist på vissa egenskaper och där flickor är passiva, försiktiga och anses ha brist på vissa manliga kodade egenskaper. Lärare ser oftare stereotyperna och könsskillnader än likheter mellan könen och variationer inom samma könskategori (Nordberg m.fl.2005:140). Nordbergs beskrivning att lärare ofta riktar in sig på stereotyperna återfinns i Johans formuleringar. Medan Maria däremot inte är lika snar med att se endast skillnaderna mellan könen utan även se att det kan förekomma stora variationer.

Johan menar att tanken med läroplanen och genus är att pedagogen ska ta ett mer enskilt ansvar för att frågorna drivs i klassrummet, men även att frågorna kan vara svåra att ta upp. Johan upplever även att könsroller kan innebära att man gör det man är bra på och att man även kan arbeta gemensamt med saker. Som kvinna kan man byta bildäck och som man vara duktig på att sy. Johan känner inte igen sig på debatter på tv. Han tror inte att de traditionella könsmodellerna som han menar existerar kommer att förändras även om han hoppas på det. Fortfarande finns det väldigt få kvinnliga chefer och att män styr fortfarande. Sedan ändrar han sig och menar att det kommer att ske en förändring, men inte inom den närmaste tiden.

Maria är positiv till att det står i läroplanen att man ska motverka traditionella könsmodeller som pedagog för att eleverna ska få prova och utvecklas oberoende av könstillhörighet. Hon menar att det inte är problematiskt att det inte står hur det ska gå till i praktiken eftersom det är så läroplanen är uppbyggd. ”Det är ganska mycket upp till läraren” menar Maria. Hon hoppas att det ska bli mer jämställt i samhället och tror att skolan påverkas och följer efter en

sådan utveckling. Maria menar att ”de nya papporna” som tar ut pappaledighet är en fingervisning om att samhället har förändrats. Det är inte längre en självklarhet vem som ska vara föräldraledig. Hon tror att samhället kommer bli mer jämställt, men att det kommer ta tid. För att det ska bli mer jämställt behöver vi börja med våra egna värderingar. Gunilla Edemo skriver i *Normkritisk pedagogik* att normkritisk pedagogik innebär att kunskap inte är tillräckligt utan att det krävs att man som lärare aktivt utmanar elevernas vanor och värderingar (Edemo i Bromseth & Darj, 2010:105).

Johan och Maria har tankar och funderingar kring normer för tjejer och killar. Dock uttrycker ingen av dem några funderingar om hur deras egna värderingar påverkar eleverna. För att förändra ojämlika maktförhållanden krävs en normkritisk utbildningsstrategi. Läraren behöver fråga sig hur den egna identiteten, kulturella bakgrunden och erfarenheterna påverkar hur man tolkar sin omgivning. Detta är nödvändigt för att kunna välja andra vägar. Läraren behöver se sig själv som medskapare av normer och vilka normer förmedlar jag som lärare. Därefter kommer frågeställningen hur jag vill att det ska vara och hur kommer jag dit (Bromseth i Bromseth & Darj, 2010:41).

Frida Darj beskriver att lärare använder sig ofta av värderingsövningar som t.ex. ”Homosexuella ska få adoptera barn” som de förmodade heterosexuella eleverna ska ta ställning till (Darj i Bromseth & Darj, 2010:129–130). Eleverna uppmanas värdera och diskutera vad de tycker om homosexuella och vilka rättigheter de bör ha. Homosexualitet blir därmed en etisk fråga i likhet med t.ex. abort (Bromseth i Bromseth & Darj, 2010:35–36)

Maria tar upp denna problematik i intervjun. Hon berättar om när hon och eleverna fick delta i en utbildning som var en RFSU-dag i Göteborg som tog upp bl.a. heteronormativitet. Där fick de göra en övning som gick ut på att byta ut ordet invandrare mot homosexuell och se vilken effekt det gjorde, t.ex. ”Jag tycker inte invandrare(homosexuella)ska få adoptera”. Maria talar om vikten av att det inte är upp till någon att bedöma om någon har rätt att vara homosexuell utan att det är en del av en persons identitet och att det inte är något val man har gjort i livet.

Detta exempel som Maria ger är ett sätt att fundera på sina egna värderingar och att man arbetar med dem på ett normmedvetet sätt. Jag får intrycket av att Maria är mest normmedveten utav de tre lärarna eftersom hennes svar visar på att hon ifrågasätter kollegors undervisning. Hon är även medveten om hur stor roll lärare spelar för att reproducera normer i skolan. I *Normkritisk pedagogik* menar Janne Bromseth att för att arbeta normmedvetet behöver man som pedagog uppmärksamma vem som görs till norm i allt från val av kurslitteratur, skönlitteratur, matteexempel, exempel på kärleksrelationer och hur man formulerar sig kring övningar och bilder (Bromseth i Bromseth & Darj, 2010:43).

## **2.9 Jämställdhetsarbete på skolan**

Läraren Johan berättar om en tekniksatsning som skolan var delaktig i, för att få flickor intresserade av teknik. Eleverna fick besöka Navet i Borås och endast kvinnlig personal fick följa med. Här drar jag slutsatsen att det förutsätts att flickor behöver mer uppmuntran än pojkar för att intressera sig för teknik. Vidare anses kvinnliga lärare utifrån deras könstillhörighet vara bättre lämpade än sina manliga kollegor för uppdraget. Skolan vill

åstadkomma ett förändringsarbete, men vill göra det utifrån förväntade skillnader mellan pojkar och flickor. Besöket i Borås utgår ifrån att flickor är i behov av att bli uppmuntrade till att ge sig in på ”manliga” områden.

Varför skulle inte satsningen istället kunna vända sig till elever i en viss årskurs? För att på det sättet inkludera alla elever istället för att exkludera pojkarna och de manliga pedagogerna. Johans exempel tycker jag visar på att det finns föreställningar och fördomar om flickor och teknik som snarare befäster könsstereotyper än förändrar dem. Detta tyder på ett systembevarande tankesätt. Ett systembevarande tankesätt tar en organisation för givet och arbetet utformas utifrån givna premisser. Däremot förutsätter ett systemförändrande ett kritiskt förhållningssätt gentemot organisationen. I det senare fallet anses det viktigt att ifrågasätta och förändra de rådande värderingarna (Edemo i Bromseth & Darj, 2010:107).

Läraren Johan uppger att för några år sedan utbildade kommunen två genuspedagoger. Genuspedagogerna kom därefter ut på kommunens skolor och lyfte frågorna med pedagogerna på skolan med hjälp av t.ex. teater. Det var också den senaste gången som de aktivt arbetade tillsammans med genusfrågor i skolan. På skolan har de en jämställdhetsplan, men de gör inget specifikt på skolan i dessa frågor nu. Det var mer aktuellt för några år sedan.

Johan tycker att projektet har runnit ut i sanden i viss mån och att det inte har varit aktuellt sedan besöket av genuspedagogerna. När han planerar undervisningen utgår han ifrån läroplanen, men har inget genustänkande på en praktisk nivå. Johan menar vidare att han är förvånad över att genusfrågor och jämställdhetsfrågor inte är ett eget ämne i skolan. Exempelvis vill många företagare inom tekniska områden ha in mer kvinnor i deras företag. Johan tycker också att det borde finnas mer utrymme för genusfrågor i skolan.

Läraren Lena tycker inte att man lyfter dessa frågor så mycket på skolan. Hon berättar att de tidigare har haft en temadag som hade som mål ”att lyfta fram tjejerna”. Genuspedagogerna i kommunen föreläste då och diskuterade frågorna med henne och hennes kollegor. Arbetet kring genusfrågor är inte längre aktivt, men de har en jämställdhetsplan i någon pärm på skolan. Lena menar dock att lärarna har ”genustänkandet i sig” och att de har mycket kunskap i bagaget. Hon framför önskemål om att ha genuspedagoger i varje distrikt istället för endast två genuspedagoger i kommunen.

Lena poängterar att hon skulle vilja lyfta frågorna mer med elever. I nuläget blir det inte av eftersom hon endast har 50 min ansvarstid med eleverna och då ska andra praktiska frågor avklaras. Hon menar också att arbetet bör ske naturligt, men att pedagogerna behöver bli påminda om genusfrågor. Lena påminner sig också om att de har kvar diskussionsfrågorna som de fick utav genuspedagogerna och att det kan bli en bra start utifrån dem. I boken *Normkritisk pedagogik* står det att det inte räcker med att bara prata om normerna eftersom detta kan ge motsatt effekt och upplevas som tjatigt. Det blir därför betydelsefullt att integrera de normkritiska perspektiven när man planerar undervisningen. Det är viktigt att göra det och inte bara säga det (Bromseth i Bromseth & Darj, 2010:44).

Läraren Maria säger att de inte tar upp genusfrågorna i arbetslaget/skolan som någon direkt punkt på listan utan det är i sådana fall endast så att man nuddar vid ämnet under en fikapaus

t.ex. Hon menar även att rektorn inte är drivande med dessa frågor, däremot var den förra rektorn mer mån om att lyfta fram vikten av jämställdhetsarbete. Maria nämner att de fick utbildning av RFSU en dag i Göteborg kring genusfrågor. Hon menar att det är upp till varje lärare att planera in och ta upp ämnet i sin undervisning och säger att det kanske är mer fokus på genusfrågor i ämnet SO på högstadiet.

Maria vill gärna se mer utbildning av lärare och andra pedagoger för att kunna arbeta med genusfrågor på ett bättre sätt. Hon vill arbeta mer med temadagar kring genus och stereotyper tillsammans med kollegor och elever. Hon menar vidare att genusfrågor ofta kommer i bakgrunden av frågor som mobbning, men att de även kan höra ihop med varandra och att det finns en likabehandlingslag i skolan. I ämnet livskunskap har genusfrågor tidigare kunnat diskuteras men sedan numera ska integreras i övriga ämnen finns det begränsat med tid att ta upp frågorna med eleverna och hon är kritisk till Skolverkets beslut.

Alla tre lärarna menar att de inte arbetar aktivt med jämställdhetsarbete på skolan och att när dessa frågor har lyfts har det varit vid enstaka engångstillfällen. Lärarnas upplevelser att genusfrågor och jämställdhetsfrågor endast berörs i periferin stämmer väl in på teorin att frågorna reduceras till enstaka tillfällen. I boken *Normkritisk pedagogik* berättas det att skolan ofta begränsar förändringsfokuserade strategier till en enskild lektion, temadag eller vecka. Vid dessa tillfällen undervisas eleverna om den Andra. Den Andra innebär den som traditionellt sätt blir missgynnad på grund av exempelvis kön eller sexualitet. Normerna i den dagliga undervisningen ifrågasätts dock inte (Bromseth i Bromseth & Darj, 2010:34-35).

### 3. SLUTDISKUSSION

#### 3.1 Sammanfattning av resultat

Syftet med min studie har varit att få en förståelse för hur några elever och lärare uppfattar genuskodade beteendemönster och ifall de eventuellt tror att de behöver förändras. I så fall på vilket sätt? Jag ville även undersöka hur jämställdhetsarbetet ser ut på den aktuella skolan. Mitt kunskapsmål har varit att fördjupa mina kunskaper om genusfrågor och få nya verktyg om hur man som pedagog kan arbeta med jämställdhetsmålen utifrån styrdokument.

Två av lärarna menar att genuskodade beteendemönster existerar i skolan och i deras klasser. De bekräftar båda den traditionella bilden av att killarna pratar mer än tjejerna i klassrummet. En av lärarna menar att mönstret finns redan när eleverna börjar skolan och går inte in på eventuella orsaker till detta. Den andra läraren menar att det kan bero på att man behandlar flickor och pojkar olika. Den tredje läraren ser inte några genuskodade beteendemönster utan att det snarare handlar om olika personlighetstyper. Dock med förbehåll att en av lärarna menar att i hennes klass hörs tjejerna mest. Värt att notera i sammanhanget är att i hennes klass finns det 17 flickor och fyra pojkar.

De två flickorna som intervjuades upplever att killarna pratar mer än tjejerna på lektionerna. Däremot ser pojken som intervjuades inte någon skillnad i tjejs och killars beteende i klassrummet. Dessa resultat stämmer huvudsakligen in på som återfinns i forskningen. Sedan 1970-talet har forskningen studerat tjejs och killars villkor i skolan och har då kommit fram till att killar oftast tar mer tid och talutrymme i klassrummet än tjejer (Wernersson 1977 i Ambjörnsson, 2003:58).

När det kommer till hur genuskodade mönster avspeglas i grupparbeten menar två av lärarna att det är flickorna som är drivande och gör det mesta av arbetsbördan. Den tredje läraren menar att hon inte tycker att det skiljer sig mellan könen när det gäller arbetsfördelning och arbetsbörda. Alla tre lärarna är överens om att flickor är mer ansvarstagande och flitiga än pojkarna i skolan. De två flickorna instämmer i lärarnas bild av att flickorna gör mer än pojkarna i grupparbeten. Pojken har inte samma uppfattning utan menar att arbetet är mer jämt fördelat mellan könen. Det som framkommer från intervjuerna överensstämmer med Ambjörnssons forskning. I grupparbeten var det närmast självklart att tjejerna förväntades ta mer ansvar. Det var oftast en tjej som både delade upp fördelningen, gjorde mestadels av jobbet och redovisade resultatet inför klassen. Tjejerna tog på sig en roll som uppfostrare av killarna (Ambjörnsson, 2003:61).

En av lärarna är mycket positiv till särundervisning för att stärka flickorna och därigenom förändra genuskodade beteendemönster. Forskningen visar att lärarens syfte med metoden är gemensam med många lärares motivering. Skolans jämställdhetsinsatser begränsas ofta till något som endast rör flickorna eftersom de ses som en utsatt grupp (Nordberg m.fl.2005:135). Detta exempel visar att pojkarna blir en bortglömd grupp i förändringsarbetet. Inriktningen på arbetet blir att enbart fokusera på flickors beteende och utelämnar pojkars beteende. Den andra läraren är negativt inställd till denna metod. Hon menar att metoden snarare befäster

skillnader mellan pojkar och flickor än motverkar dem. Den första läraren tar under intervjun upp ett ganska stereotypt tänkande kring hur flickor och pojkar beter sig. Den andra läraren berättar att hon ibland ifrågasätter sina kollegors stereotypa tänkande, men att hon ibland inte orkar ta diskussionen. Den tredje läraren tar inte upp särundervisning alls i intervjun.

Samtliga lärare tycker att det är positivt att det står i läroplanen att pedagoger ska motverka traditionella könsmonster. De vill att eleverna ska utvecklas som människor oberoende av deras könstillhörighet. Två av lärarna menar att det är pedagogens enskilda ansvar att lyfta frågorna. Den tredje läraren menar att genusfrågor och jämställdhetsfrågor är viktiga mål i läroplanen. En av lärarna ger ett intryck av att vara medveten om normer och genusfrågor i allmänhet. Exempelvis nämner hon hur heteronormativiteten är en norm i skolan och i övriga samhället. Den uttrycker sig genom att elever t.ex. får tycka till om homosexuellas rättigheter.

Alla intervjuade lärare har funderingar och tankar kring hur normer verkar i skolan och är väl medvetna om genuskodade beteendemönster. Dock är det ingen av dem som tar upp hur de själva bidrar och förmedlar normer. De är medvetna om vad styrdokument säger om jämställdhet och genusfrågor, men det är ingen av dem som arbetar med det aktivt i planering eller undervisning. För att det ska bli mer jämställt behöver vi börja med våra egna värderingar. Gunilla Edemo skriver i *Normkritisk pedagogik* att normkritisk pedagogik innebär att kunskap inte är tillräckligt utan att det krävs att man som lärare aktivt utmanar elevernas vanor och värderingar (Edemo i Bromseth & Darj, 2010:105).

Lärarna som jag intervjuade berättar att de inte arbetar aktivt med jämställdhetsfrågor i nuläget. När jämställdhetsfrågan har lyfts så har det varit vid enstaka tillfällen. Ett exempel på jämställdhetsprojekt var när endast flickor och kvinnlig personal fick besöka ett teknikcenter. Detta tyder på ett systembevarande tankesätt. Ett systembevarande tankesätt tar en organisation för givet och arbetet utformas utifrån givna premisser. Däremot förutsätter ett systemförändrande tankesätt ett kritiskt förhållningssätt. I det senare fallet anses det viktigt att ifrågasätta och förändra de rådande värderingarna (Edemo i Bromseth & Darj, 2010:107). Utifrån ovanbeskrivet exempel infinner sig tanken varför inte satsningen kunde riktas till både flickor och pojkar. I detta fall anser jag att satsningen snarare befäste könsstereotyper än förändrade dem.

Lärarna hänvisar vidare till satsningen som kommunen genomförde för flera år sedan då det utbildades två genuspedagoger. Genuspedagogerna gjorde besök på skolorna i kommunen och lyfte då genusfrågorna. De menar att den satsningen sedan rann ut i sanden. Det framkom att rektorn på skolan inte arbetar aktivt med jämställdhetsfrågor och att den förra rektorn var mer drivande i dessa frågor. Den bild som lärarna ger av ett bristande jämställdhetsarbete på skolan kan relateras till det som står i *Normkritisk pedagogik*. Skolan begränsar förändringsfokuserade strategier till en enskild lektion, temadag eller vecka. Normerna i den dagliga undervisningen ifrågasätts dock inte (Bromseth i Bromseth & Darj, 2010:34–35).



## 3.2 Tolkning och värdering av resultaten

Att få möjlighet att fördjupa mig i olika frågeställningar kring genus har varit mycket intressant och givande för mig. Jag har länge varit intresserad av ämnet och tycker att jag har lärt mig mer efter arbetat med denna uppsats. Samtliga personer som jag intervjuade var välvilligt inställda till att delta i studien. De tre lärarnas åsikter skilde sig åt på flera punkter, men gemensamt för dem var att de gav intryck av att vara intresserade och engagerade i genusfrågor och jämställdhetsfrågor. I efterhand tänker jag att jag kunde ställt mer djupgående frågor kring vad lärarna har för egna personliga tankar kring hur man kan arbeta med att förändra genuskodade beteendemönster.

Som intervjuare hade jag en bild av att lärare i allmänhet är intresserade av dessa frågor, men det var lite förvånade för mig att se hur olika uppfattningar och åsikter de hade. Två av lärarna som jag intervjuade lade stor vikt vid huruvida en lärare ska dela in eleverna i flick-och pojkggrupper eller inte. Personligen så anser jag att det är viktigt att ha ett specifikt syfte med särundervisning och inte bara dela in i grupper rutinmässigt. Det känns relevant att ständigt ifrågasätta syftet med särundervisning då jag anser att det befäster föreställningen på att flickor och pojkar är olika.

Lärarna i min studie bekräftar bilden av att genusfrågor och jämställdhetsarbete lätt hamnar i bakgrunden och blir osynliggjorda. Min undersökning visar på ett stort behov av att utveckla och förbättra verksamheten för att kunna tillämpa de demokratiska målen i läroplanen. Min studie visar att det behövs ett mer sammanhållande arbete på skolan för att förändra genuskodade beteendemönster. Min slutsats är att de olika lärarnas åsikter och arbetsmetoder spretade åt olika håll. Jag fick inte intrycket av att det fanns ett övergripande jämställdhetsmål som alla pedagoger arbetade efter. Vikten av att pojkar och flickor ges samma möjligheter att utvecklas kan inte nog betonas. I läroplanen är detta alla pedagogers ansvar och en del av skolans uppdrag:

”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 särskilt 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” (Lpo11:8).

Jag uppfattar att skolan i nuläget inte tar detta uppdrag på allvar eftersom de inte arbetar speciellt aktivt med vare sig genusfrågor eller jämställdhetsfrågor. För att detta skall kunna ske krävs det ett målmedvetet och resultatriktat arbete som har stöd av skolans ledning. Jag tror även att det har stor betydelse vilka erfarenheter lärarna själva har är viktiga, eftersom det speglar vilka normer och värderingar de har i undervisning och i skolsammanhang. För att kunna förändra och utveckla krävs en medvetenheten om den egna identiteten som pedagog.

För att bli en bra lärare anser jag att det är viktigt att inte bara känna till vad som står i läroplanen utan även kunna omsätta målen i praktiken. Jag anser att genusfrågor och jämställdhetsfrågor är ett eftersatt område i undervisning och det visar sig även i min studie.

För att kunna förändra genuskodade mönster som på sikt kan leda till jämställdhet är det viktigt att man genomför utbildning som är grundad i ett normkritiskt förändringsarbete.

I boken *Manlighet i fokus* skriver pedagogen och jämställdhetsstrategen Kajsa Svaleryd om hur jämställdhetsarbete är ett arbete som behöver ge konkreta förändringar av våra liv och i vårt samhälle. Jämställdhet handlar om att låta individer få vara hela och fullständiga människor med samma möjligheter oavsett vilket biologiskt kön vi tillhör. Detta menar Svaleryd kan uppnås genom att problematisera och förändra traditionella genuskodade mönster. Lärare behöver bli medvetna om att hon/han är i högsta grad delaktig i en kontinuerligt pågående process av identitetsskapande bland barn och ungdomar. I den pedagogiska verksamheten har lärare makt och stort inflytande att påverka och utvecklas barns och ungas identiteter och deras möjligheter att bli demokratiska medborgare (Svaleryd i Nordberg m.fl.2005:205).

Resultaten från min studie visar på både likheter och olikheter i hur lärare och elever tänker kring genus och genuskodade beteenden. Studien visar att lärarna är medvetna och engagerade i genusfrågor och jämställdhetsfrågor. Lärarna är överens om att de och deras skola behöver arbeta mer med genusfrågor och jämställdhetsfrågor. Däremot har de skilda uppfattningar om hur den eventuella förändringen av genuskodade beteenden ska gå till. Mitt intryck är att lärarna behöver vägledning och utbildning tillsammans med kollegor för att kunna komma vidare och på sikt åstadkomma en förändring.

För att kunna förmedla och utbilda eleverna i genusfrågor och jämställdhetsfrågor måste lärarna själva fråga sig hur den egna identiteten, kulturella bakgrunden och värderingar påverkar vad de förmedlar till eleverna och vad skolan reproducerar för normer. Det är första steget för att arbeta systemförändrande och normkritiskt med eleverna. För att kunna bli en medveten lärare och på allvar kunna tillämpa jämställdhetsmålen i styrdokumentet behöver man ha en utvecklad självkännet och normkritisk kunskap. På detta sätt kan man förhoppningsvis utveckla både sig själv som lärare och pedagog och den övriga skolverksamheten.

Kanske kan min studie vara en inspirationskälla för de lärare som medverkade i studien och även för andra lärare som läser uppsatsen. Min förhoppning är att intervjuerna sådde ett frö till en förnyad diskussion om genus och jämställdhetsarbete på den aktuella skolan. Genom att skriva denna uppsats ville jag även sätta fokus på att genusfrågor enligt mig behöver lyftas fram ytterligare på lärarutbildningen. Detta för att lärare skall vara bättre rustade i dessa frågor när sedan ska påbörja sin lärargärning.

## REFERENSLISTA:

- Ambjörnsson, Fanny(2003) *I en klass för sig-Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm. Ordfront Förlag.
- Bromseth, Janne & Darj, Frida(red).(2010) *Normkritisk pedagogik-Makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala. Centrum för genusvetenskap.
- De Beauvoir, Simone.(1949) *Det andra könet*. Stockholm. Almqvist & Wiksell Förlag.
- Eduards, Maud.(2007) *Kroppspolitik-Om Moder Svea och andra kvinnor*. Stockholm. Atlas Förlag.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wägnerud, Lena. (2007) *Metodpraktikan-konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm. Norstedts Juridik.
- Hedlin, Maria.(2006) *Jämställdhet- En del av skolans värdegrund*. Stockholm. Liber Förlag.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov.(2006) *Examensarbetet i lärarutbildningen- Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala. Kunskapsföretaget i Uppsala AB Läromedel & Utbildning.
- Krag, Jacobsen, Jan.(1993) *Intervju- Konsten att lyssna och fråga*. Lund. Studentlitteratur.
- Lif, Jan(red). (2008) *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan*. Lund. Studentlitteratur.
- Lykke, Nina.(2009) *Genusforskning- En guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm. Liber Förlag.
- Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Nordberg, Marie(red).(2005) *Manlighet i fokus- En bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulintetsskapande i förskola och skola*. Stockholm. Liber Förlag.
- Nordenmark, Love & Rosén, Maria.(2008) *Lika värde, lika villkor? Arbete mot diskriminering i förskola och skola*. Stockholm. Liber Förlag.
- Olofsson, Britta. (2007) *Modiga prinsessor och ömsinta killar*. Malmö. Lärarförbundet Förlag.
- Wernersson, Inga.(2006) *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm. Högskoleverket.

# **BILAGA 1.**

## **Intervjufrågor till lärare:**

1. Namn
2. Yrke
3. Varför valde du läraryrket?
4. Hur lång erfarenhet har du i yrket?
5. Hur lång tid har du arbetat här?
6. Trivs du med att arbeta som lärare?
7. Vad lägger du för betydelse i begreppen genus, kön och manligt/kvinnligt?
8. Har du märkt någon skillnad över tid med inställningen till dessa frågor bland pedagoger och föräldrar?
9. Har du märkt någon skillnad när det gäller genus under den tid du har varit verksam?
10. Ifall du har arbetat på någon annan skola, vilka likheter och skillnader har det funnits gällande genus?
11. Hur upplever du att det ser ut när det gäller kön, genus och manligt/kvinnligt i din klass?
12. Hur upplever du att det ser ut på rasterna gällande aktiviteter och fördelningen av flickor och pojkar? Kan man märka av genus och kön då?
13. Hur ser det ut när det gäller grupparbeten med pojkar och flickor i samma grupp? Gör flickor och pojkar lika mycket av arbetet?
14. Hur ser jämställdhetsarbetet ut på skolan?
15. Hur går diskussionerna/tankarna om jämställdhet i arbetslaget/skolan/på studiedagar?
16. Har du fått någon utbildning i genusfrågor?
17. Tycker du att ni i personalen behöver arbeta mer med genusfrågor och jämställdhet i skolan?
18. Är det önskvärt att förändra och motverka traditionella könsmonster?
19. Vad anser du om det som står i läroplanen gällande att skolan ska motverka traditionella könsmonster och ge eleverna utrymme att utveckla sin förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet?
20. Vad har du för tankar kring hur genus och manligt/kvinnligt kommer att se ut i framtiden i skolan och samhället?

## **BILAGA 2.**

### **Intervjufrågor till elever:**

1. Kön?
2. Årskurs?
3. Vad är bra i skolan?
4. Vad är dåligt/mindre bra i skolan?
5. Trivs du i skolan?
6. Vilket är ditt favoritämne i skolan? Tror du att det spelar någon roll vilket favoritämne man har, beroende på om man är tjej eller kille?
7. Vad brukar du göra på rasten? Brukar det vara både tjejer och killar med på leken? Vad gör de andra på rasten?
8. Vad gör du på fritiden? Vilka umgås du med på fritiden?
9. Hur är en bra kompis? Spelar det någon roll om kompisen är tjej eller kille? Vilka umgås du med i klassen?
10. Hur är en bra lärare? Spelar det någon roll om läraren är man eller kvinna?
11. Tycker du att det är någon skillnad på hur tjejer och killar är i klassrummet? Vilka tycker du pratar mest? Tycker du att du får ta plats och prata om det du kan i skolan?
12. När ni jobbar med grupparbeten får ni välja själva vilka ni vill jobba med? Brukar alla göra lika mycket i gupparbeten? Är det någon skillnad på hur mycket tjejer eller killar gör utav arbetet?