



GÖTEBORGS UNIVERSITET

På vilka grunder väljer elever slöjdart?

Anna Asklund & Elias Dawid

Inriktning/specialisering: LAU395

Handledare: Marianne Pipping Ekström

Examinator: Owe Stråhlman

Rapportnummer: HT12-2940-11



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: På vilka grunder väljer elever slöjdart?

Författare: Anna Asklund och Elias Dawid

Termin och år: hösttermin 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Marianne Pipping Ekström

Examinator: Owe Stråhlman

Rapportnummer: HT12-2940-11

Nyckelord: slöjd, genus, könsrollsmönster.

Sammanfattning:

Slöjd har behandlats som *ett* ämne i flera nya kurs- och läroplaner men är trots detta i praktiken ett skolämne fortfarande uppdelat i två; textilslöjd respektive trä- och metallslöjd. Enligt *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* Ämnesrapport 253. (2005) ger något mer än hälften av Sveriges högstadieskolor eleverna möjlighet att välja vilken av dessa två slöjdarter de vill arbeta med. Nationellt sett gör eleverna könsstereotypa val, där den övervägande delen flickor väljer textilslöjd och pojkar väljer trä- och metallslöjd. På vilka grunder väljer eleverna vilken slöjdart de skall arbeta i? Vi har medelst fokusgruppsamtal och efterföljande bearbetning, delvis grundad på *Grundad teori*, på två högstadieskolor undersökt vilka grunder eleverna själva uppger. Vi har funnit att könsroller och genuskontrakt har en överväldigande inverkan på elevernas val av slöjdart. Vi anser att skolan bör beakta detta och framledes organisera ämnet och undervisningen så att färre elever gör traditionella och könsstereotypa val.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte och frågeställning.....	2
Historisk kontext	2
Tidigare forskning angående elevers val av slöjdart	3
Teoretisk anknytning.....	4
Jämställdhetsperspektiv	4
Genusperspektiv.....	5
Metod	7
Val av metod	7
Urval.....	8
Genomförande	8
Fokusgruppsamtal	9
Transkription.....	9
Bearbetning	10
Analys	11
Etisk hänsyn	11
Resultatredovisning	12
Diskussion	17
Metoddiskussion.....	17
Resultatdiskussion.....	18
Vidare forskning.....	21
Referenslitteratur	22
Bilagor	
Bilaga 1: Samtalsguide för fokusgrupper	

Inledning

Vi är nu i slutet av vår lärarutbildning och har ofta haft anledning att reflektera över hur slöjdlärarutbildningen i Göteborg är utformad. Vi känner båda stor tacksamhet över att ha fått möjlighet att studera enligt den så kallade *göteborgsmodellen* där man studerar både textilslöjd och trä- och metallslöjd. Vi upplevde även innan våra studier, men än mer efter, att det för oss personligen var intressantare med själva hantverket/tekniken än i vilket material arbetet utfördes. Därför uppfattar vi det som ledsamt att undervisningen ute i skolorna fortfarande till så stor del är uppdelad i slöjdarter och kanske än värre att dessa slöjdarter är så starkt kopplade till genus.

Lärares reflektioner runt elevers val av slöjdart undersökte vi i vår uppsats *Vad tänker lärare om hur elever väljer slöjdart?* (2012). I denna uppsats framkom att lärarna ansåg att elever till stor del valde slöjdart utifrån könstillhörighet, intresse och kompisrelationer samt i viss mån elev–lärare–relationer och fysisk miljö i slöjdsalarna. Efter arbetet med denna uppsats kände vi dock att det fanns en del oklarheter vi ville utreda ytterligare och fann det logiskt att vårt nästa arbete skulle undersöka närmare vilka faktiska grunder eleverna *själva* uppger.

Skolverket genomförde 1992 en nationell utvärdering som syftade till att ge en helhetsbild av grundskolan. Utvärderingen var utgångspunkt för bl.a. ny läroplan, nytt betygssystem och beslut om kommunalisering av skolan. Våren 2003 genomförde Skolverket ännu en nationell utvärdering, *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (2004). Huvudsyftet var att ge en helhetsbild av måluppfyllelsen i grundskolan och att jämföra resultaten med 1992 års utvärdering. I tre efterkommande ämnesrapporter redovisas en fördjupad analys av resultaten i enskilda ämnen varav *Ämnesrapport Slöjd* (2005) skildrar just ämnet slöjd.

I dagens skola är slöjd som skolämne fortfarande belastat av sin historiska könsuppdelning i kvinnlig slöjd (textilslöjd) och slöjd för gossar (trä- och metallslöjd). Uppdelningen av slöjd i två separata slöjdarter försvann ur styrdokumentet i och med Lgr 80, men i realiteten innebar den nya läroplanen ingen förändring av skolornas sätt att organisera slöjdverksamheten konstaterar Skolverket i ovan nämnda rapport (2005, s. 24). ”Utöver ämnet lär eleverna sig också traditioner med avseende på genus och jämställdhet. Är slöjdämnets organisation i två slöjdarter i linje med eller i motsats till läroplanens värdegrund?” frågar rapportens författare. I denna rapport finner man att 80 procent av eleverna väljer efter sin könstillhörighet.

Inget skolämne i dagens grundskola har en lika tydlig könsuppdelning som slöjd. I *Ämnesrapport Slöjd* (2005) konstaterar författarna att ”Kön- och genusfrågor har en speciell situation i slöjdämnet. Flickor och pojkar arbetar dels tillsammans dels åtskilda i ett ämne som vilar på skilda traditioner även med avseende på material och utrustning, dessutom möter de lärare som oftast är indelade efter kön och slöjdart” (2005, s. 88). För att uppnå en mer könsneutral slöjdundervisning kan skolämnet behöva genomgå många förändringar.

Vår studie syftar till att undersöka vilka grunder elever har för sina val och utreda om de är så starkt knutna till genus som *Ämnesrapport Slöjd* (2005) gör gällande. Vår förhoppning är att i elevernas grunder finna inspiration till förändringar av slöjdundervisning, vilka kan leda till mindre könsstereotypa val från elevernas sida i framtiden.

Historisk kontext

För att bättre förstå den speciella ställningen köns- och genusfrågor har inom skolämnet slöjd bör man se till ämnets historiska utveckling.

Begreppet slöjd fanns redan på 1300- talet i Östgötalagen och har således länge varit en del av nordisk hantverkstradition. Myndigheten för skolutveckling (2007, s. 18) har i *Slöjd – En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning* hänvisat till Svenska akademiens ordbok (1981) där slöjd beskrivs som ett fornsvenskt ord, *slöghp*, vilket betyder slughet, flitighet, skicklighet, kunnighet och klokhet och *slögher* som innebär att vara händig, flink, hantverksskicklig, konstfärdig, förfaren, skicklig, fyndig och påhittig. Under 1800-talet utvecklades slöjdamnet med hjälp av Otto Salomon och Hulda Lundin, där Salomon representerade gosslöjd och Lundin flickslöjd. Båda startade var sin utbildning för blivande slöjdlärare. I sin avhandling *Sätta flicka i stånd att fullgöra sina husliga plikter* beskriver Eva Trotzig hur slöjdundervisningen runt sekelskiftet 1900 inom och utom skolan var planerad efter den traditionella könsarbetsfördelningen. Det var ofta en hantverkare som undervisade och lektionerna var starkt kopplade till hantverksyrken såsom snickare för pojkar och sömmerska för flickor. Den kvinnliga slöjden hämtade sina modeller ur en husmors tillverkning och den manliga slöjden valde sina modeller ur hantverkstraditioner (Trotzig, 1997, s. 115-118).

År 1955 blev slöjd ett obligatoriskt ämne för alla barn och ungdomar i den svenska folk- och grundskolan. Innan dess var slöjdamnet ett frivilligt ämne, där barn kunde få slöjdundervisning i olika lokala utformningar. Kajsa Borg (2001) har undersökt vad som stod i *Undervisningsplan för rikets folkskolor från 1955* angående slöjdamnet som obligatoriskt undervisningsämne. Enligt denna text kom ämnet att uppdelas i flickslöjd och gosslöjd för årskurs tre upp till årskurs nio. Metallslöjd var endast för pojkar i årskurs sju till nio. De här delarna av ämnet betecknas som *slöjdgrenar* eller *slöjdarter*. Slöjdformen fortsatte under 1960- talet utan någon förändring.

Kajsa Borg (2001) har även skildrat den förändring som skedde för slöjdamnet från slöjd för flickor och pojkar till slöjd uppdelat i textilslöjd och trä- metallslöjd.

Från och med 1980 kunde eleverna själva välja vilken slöjdart de ville ha på högstadiet. Då används beteckningarna slöjd i hårda och mjuka material i kursplanetexterna. I den nuvarande läroplanen, Lpo 94, har ämnets olika materialområden tonats ned till förmån för den gemensamma beteckningen slöjd. Lärarna förväntas kunna sätta ett gemensamt betyg, oavsett i vilken slöjdsal eleven har arbetat mest (och bäst) (2001, s. 15)

Nu har vi fått nya styrdokument i och med *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket, 2011) där man inte längre betonar att slöjd är ett ämne, utan där man självklart utgår från att det *är* så. Syftet med slöjd i *Lgr 11* är att utveckla skicklighet i en process där tanke, sinnesupplevelse och handling samverkar.

Syfte och frågeställning

Syftet med vår undersökning är att få en tydligare bild av hur snedfördelningen mellan kön och slöjdart uppkommer genom att undersöka vad eleverna själva uppger för grunder för sina val av slöjdart. Genom denna, förhoppningsvis förtydligade bild, hoppas vi se nya vägar till en mindre könsstereotyp indelning av ämnet. Vår frågeställning är *På vilka grunder väljer elever slöjdart?*

Tidigare forskning angående elevers val av slöjdart

Hur den faktiska könsfördelningen bland elever som får välja slöjdart ser ut i Sveriges skolor redovisas tydligt i *Ämnesrapport Slöjd* (2005). I rapporten finner man att elevernas tid fördelas lika i de bägge slöjdarterna upp till skolår 5/6, men att 56 % av eleverna själva väljer slöjdart under de senare skolåren. Man finner även att könsfördelningen bland de elever som tillåts välja generellt ligger i förhållandet 80/20, alltså att 80 % av flickorna väljer textilslöjd och 80 % av pojkarna väljer trä- och metallslöjd.

Vi har funnit sparsmakat med forskning som behandlar elevers egna tankar runt sina val av slöjdart. Forskning som berör slöjdval och genusfrågor i ett bredare sammanhang runt val av slöjdart är lite lättare att hitta.

Karolin Brass (2007) uppmärksammar slöjdlärares traditionella könsfördelning i sitt examensarbete *Slöjdamnets identitet: om slöjdlärares syn på sitt ämne med särskilt fokus på genusaspekter*. I hennes studie, baserad på djupintervjuer med nio slöjdlärare, varav två män och sju kvinnor, är de båda männen trä- och metallslöjdlärare och alla kvinnor textillärare. Brass finner att det finns många bidragande orsaker till att slöjdamnet dras med traditionella könsroller. Hon nämner bland annat könsfördelningen bland slöjdlärare och förklarar

Jag tror att det är lätt att upprepa mönster, medvetna som omedvetna. I intervjusamtalen beskrev slöjdlärarna vad de uppfattade som ett problem, att det fanns för få män i skolan, för många kvinnor. Nyanser av kvalitativa genusperspektiv fanns det mindre av, vilket kan innebära att alla oavsett kön får tillåtelse att vara och göra det de vill utan att behöva fundera på om vad som är gällande för respektive kön. (2007, s. 29)

I våra ögon kommer dock Brass till oklara slutsatser om huruvida det faktiskt är lärarnas könsfördelning som avspeglas i elevernas val av slöjdart.

I sin uppsats *Man vill ju inte vara ensam kille på syslöjden* undersöker Åsa Bäckström den traditionella uppdelningen mellan trä- och metallslöjd respektive textilslöjd. Hon har inspirerats till sin frågeställning av de diskussioner forskargruppen för i *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (2005) Bäckströms slutsats är att pojkars val av textilslöjd och flickors val av trä- och metallslöjd kan uppfattas som isärhållandets upplösningssprocess, det vill säga som ett tecken på att dikotomin börjar avta. Vi anser dock att även om man kan komma till denna slutsats så kan knappast ett generellt förhållande 80/20, vilket redovisas i *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Slöjd Ämnesrapport 253* och är en fördelningssiffra som varit stabilt under de senaste 20 åren, ses som ett tecken på någon omedelbart förestående förändring.

Lisbeth Enochsson (2011) undersöker i sin uppsats *Val i slöjd* bland annat hur lärare ställer sig till det faktum att elever väljer slöjdart trots att slöjd betraktas som ett ämne sedan Lgr 80. Hennes slutsats är att lärare själva förordar och anser att eleverna skall välja slöjdart för att undervisningen skall kunna genomföras på ett tillfredsställande sätt. Till de problemområden lärare nämner hör exempelvis den egna bristande utbildningen i den andra slöjdart. Vi finner resonemanget något bristande då elevers val av slöjdart inte nödvändigtvis behöver innebära att *samma* lärare skall undervisa *båda* slöjdarterna. Syftet med Enochssons undersökning kan ha varit att utforska möjligheten att just *en* lärare per grupp undervisar i slöjd som *ett ämne*, men vi finner syftet något oklart.

I sitt examensarbete *Halva slöjden kan väljas bort* konstaterar även Larsolof Ziethen att elever till absolut största del möter manliga trä- och metallslöjdlärare och kvinnliga textillärare och att detta faktum försvårar diskussioner om elevers val av slöjdart. Han finner även att det som flickor och pojkar beskriver som ett intresse för en slöjdart snarare är en spegling av våra mans- och kvinnoroller än ett uttryck för faktiskt intresse. Ziethen konstaterar ”Elever, oavsett kön, väljer enligt enkätsvaren den slöjd de vill ha utifrån intresse, lärare och kompisar. Valet är fortfarande starkt könsrelaterat precis som vid tidigare läroplaner, även om nuvarande läroplan är målrelaterad.” (Ziethen, 2008, s. 28)

En uppsats, Anna Holmströms *Flickors och pojkars val av träslöjd* (2007), koncentrerar sig specifikt på elevers grunder för val av slöjdart på högstadiet. Holmströms uppsats undersöker dock enbart elevernas val av den ena slöjdart; träslöjd, och enbart vid *en* skola. Vi finner att Holmströms undersökning är så begränsad vad det gäller skolor att den egentligen behandlar elevernas val och strategier i förhållande till enbart *en* träslöjdlärare och dessutom i jämförelse med *en* textillärare. Uppsatsen behandlar således elevernas valstrategier gentemot två specifika personer snarare än val av slöjdart. Vi finner dock att flera tankegångar tangerar de resultat som har framkommit i vår egen undersökning.

Vi konstaterar att frågan om *vilken* slöjdart elever väljer är väl utredd och likaledes att frågan om *könsfördelningen* inom slöjdlärarkåren är väl genomlyst i *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Rapport 250*. (Skolverket, 2004) samt den efterföljande *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Skolverket, 2005). Vi anser dock att det finns anledning att vidare undersöka vilka *grunder* elever uppger sig ha för sina val för att utröna om det finns andra, och förhoppningsvis mer framgångsrika, vägar till förändring av elevers könsstereotypa val av slöjdart, vilka är vardag i dagens skola.

Teoretisk anknytning

Jämställdhet och genusperspektiv är två centrala begrepp för denna uppsats. Vi kommer att koncentrera oss på dessa ur skolans perspektiv.

Dagens genus- och jämställdhetspolitik är resultatet av gårdagens ansträngningar och det arbete vi gör idag kommer att påverka framtiden. I *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar* beskriver Lenz Taguchi, H., Bodén, L. och Ohrlander, K. (2001) saken mer poetiskt.

Allt liv och lärande innebär i all sin enkelhet och komplexitet precis detta:
Det handlar om en i stora stycken självgenererande och pågående drivkraft
av omskapelse eller transformation av det som *var* och det som *är*
i det som är på väg att bli *framtid*. Likt ett vattendrag där varje ny våg

eller krusning i strömmen samtidigt innehåller så väl den våg som nyss reste sig och klingar av, som den nästkommande som redan är i färd med att skapas. (2001, s. 6)

Jämställdhetsperspektiv

Statiska centralbyrån, hädanefter benämnd SCB, inleder sin skrift *På tal om kvinnor och män 2012* ”Jämställdhet innebär att kvinnor och män har samma makt att forma samhället och sina egna liv. Det förutsätter samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter på livets alla områden.” (SCB, 2012, s. 4). Dagens jämställdhetspolitik innebär enligt SCB (2012, s. 5) bland annat

- **En jämn fördelning av makt och inflytande**
Kvinnor och män ska ha samma rätt och möjlighet att vara aktiva medborgare och att forma villkoren för beslutsfattandet.
- **Ekonomisk jämställdhet**
Kvinnor och män ska ha samma möjlighet och villkor i fråga om utbildning och betalt arbete som ger ekonomisk självständighet livet ut.
- **En jämn fördelning av det obetalda hem- och omsorgsarbetet**
Kvinnor och män ska ta samma ansvar för hemarbetet och ha möjlighet att ge och få omsorg på lika villkor.

Svensk jämställdhetspolitik är resultatet av ett långt politiskt arbete. Det vi idag anser som självklara rättigheter och skyldigheter är produkten av många grundläggande förändringar under mer än 150 år. Några av de förändringar som SCB (2012, s. 7-12) nämner i ett historiskt perspektiv är att kvinnor 1870 får rätten att ta studenten, dock enbart som privatister, att kvinnor får allmän rösträtt och blir valbara till riksdagen 1921 och att statliga läroverk för flickor öppnas 1927.

Jämställdhet berör alla samhällsområden. Skolan har här en central roll då den förbereder alla medborgare för ett deltagande i samhället. Skolans kurs- och läroplaner har genomsyrats av den aktuella jämställdhetspolitiken. Grundskolan fick en ny läroplan 1969 där man deklarerar att skolan *bör* verka för jämställdhet. 1980 skärptes formuleringen till att skolan *ska* verka för jämställdhet. Vår senaste kurs- och läroplan Lgr 11 (Skolverket, 2011) skärper formuleringen ytterligare och preciserar att skolan *ska aktivt* verka för jämställdhet. I kapitlet *Skolans värdegrund och uppdrag* uttrycker läroplansförfattarna:

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. (2011, s. 8)

Den könsuppdelade verklighet som Otto Salomon och Hulda Lundin verkade i under 1800-talet såg betydligt annorlunda ut än den verklighet vi lever i idag, men statistiken talar för att det fortfarande finns mycket arbete kvar att göra för att uppnå jämställdhet.

Genusperspektiv

En samlad benämning på modern könsforskning är *genus*, vilket behandlar hur kön konstrueras socialt. Genus är vad det sociala och kulturella arvet har format oss till. I sin bok *Likabehandling i förskola & skola* beskriver Kajsa Svaleryd och Moa Hjertson begreppet

”genus fokuserar på relationen mellan könen, kvinnors och mäns beteenden, sysslor och vad som anses som manligt och kvinnligt. Det handlar alltså inte om de biologiska skillnaderna mellan kvinnor och män, utan om varje människas tolkning av dessa skillnader.” (Svaleryd & Hjertson, 2012, s. 80).

Genussystem är en ordningsstruktur av kön som Yvonne Hirdman (2007, s. 212) förklarar som en grundläggande förutsättning för andra sociala ordningar, där genus är basen för de sociala, ekonomiska och politiska ordningarna. Vi använder oss av *manligt* och *kvinnligt* för att skapa system att bygga vidare på. Hirdman ser detta som problematiskt eftersom hon uppfattar att denna syn låser oss vid invanda hierarkier och försvårar en förändring i samhället.

Genussystemet kräver ett *isärhållande* av könen. Svaleryd och Hjertson (2012, s. 80-81) beskriver isärhållandets princip som föreställningen att kvinnor och män av naturen är olika när det gäller exempelvis egenskaper, förmågor och intressen. Detta innebär i sin tur ett *maktskapande* där männens dominans bygger på att det som kvinnor och män gör/är vanligtvis värderas olika, och att mäns göranden/varanden värderas högre.

Begreppet *genuskontrakt* har Hirdman (2007, s. 216-217) beskrivit som de oskrivna regler som finns för könen. Kontraktet är en osynlig relation, en nedärvd kulturell överenskommelse rörande kvinnors och mäns sysslor, positioner och funktioner i samhället. Överenskommelsen bygger på könstillhörighet som formas av våra sociala handlingar. Ett subtilt första exempel på detta kan vara den tydliga färgkodning som sker av barn från det att de föds.

Genusperspektiv i skolan tolkar Svaleryd och Hjertson (2012, s. 81) som en medvetenhet om föreställningar och omedvetna förväntningar, men också om en förståelse för den speciella maktsituation den egna yrkesrollen ger att vidmakthålla förlegade genussystem. För skolan innebär detta ett aktivt förhållningssätt vilket författarna beskriver: ”*Genuspedagogik* handlar om att hitta pedagogiska verktyg som ger möjligheter för både flickor och pojkar att bli sedda och bemötta utan könsstereotypa förväntningar.” (2012, s. 89).

Det är ur dessa jämställdhetsperspektiv samt genusperspektiv vi vill undersöka på vilka grunder elever väljer slöjdart.

Metod

För att närmare undersöka frågan *på vilka grunder elever väljer slöjdart* bestämde vi oss för att vända oss till elever i år 9, då eleverna har haft upprepade tillfällen att välja slöjdart under sin högstadietid.

Val av metod

För att kunna locka eleverna till uttömmande svar beslutade vi att använda oss av *fokusgrupper* som undersökningsmetod. Att forska genom fokusgrupper innebär att man samlar ett mindre antal människor som får samtala och diskutera ett bestämt ämne under en begränsad tid. Samtalet leds av en moderator som initierar diskussionen och introducerar nya aspekter på samtalsämnet om det behövs. Victoria Wibeck definierar begreppet i *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2010, s. 23): ”Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestäms av forskaren.” Hon fortsätter: ”Ett samtal i en fokusgrupp har många gånger karaktären av ett *argumentativt samtal*. Det har sin förklaring i att deltagarna ofta diskuterar åsikter för och emot ett ämne.” (2010, s. 35). Vår förhoppning var naturligtvis att just detta skulle ske i våra grupper; att eleverna skulle känna sig fria att samtala och diskutera om och runt de grunder som har avgjort just deras val av slöjdart vid olika tillfällen under deras högstadietid.

Vi fann Wibecks argument runt valet mellan *individuella intervjuer* eller *gruppintervjuer* övertygande då hon poängterar att det handlar om ett val mellan djup respektive bredd.

Även om relativt öppna frågor brukar användas inom båda typerna av intervjuer, som gör det möjligt för intervjupersonen/-personerna att tala om ämnen med egna ord, är det en markant skillnad på om en grupp människor diskuterar ett ämne eller om bara en person gör det. Förutom de gruppdynamiska aspekterna som inträder kommer en bredare skala av idéer fram i en gruppintervju än i en individuell intervju (2010, s. 50)

De gruppdynamiska aspekter Wibeck här åsyftar är framför allt *interaktion mellan deltagare, samspel mellan olika tankegångar* och en *interaktion mellan det som sägs i fokusgruppen och det större sociokulturella sammanhang* i vilket fokusgruppen äger rum (2010, s 36).

Wibeck, som utgått från Morgan, definierar fyra frågor som bör besvaras positivt, inför valet av fokusgrupper som undersökningsmetod.

1. När det finns stora olikheter mellan människor.
2. När handlande och motivation skall undersökas.
3. När olikheter skall förstås.
4. När det finns behov av en vänlig och respektfull undersökningsmetod (Wibeck, 2010, s. 52-53).

Vi fann att vi kunde besvara dessa frågor jakande och att fokusgrupper därför var en lämplig metod för de syften vi har med vår undersökning.

Urval

Vårt första ställningstagande avsåg hur många fokusgruppsamtal vi rimligtvis skulle kunna genomföra inom den givna tidsramen för projektet. Varje samtal genererar en avsevärd mängd arbetsmaterial som skall analyseras. Vi tog även i beaktande det Glaser och Strauss benämner *theoretical saturation*, vilket Wibeck översätter till *teoretisk mättnad* (2010, s. 60). Detta begrepp beskriver tendensen att det vid varje genomfört samtal inkommer mindre och mindre ny information, för att tillslut endast bli en upprepning av tidigare framkomna åsikter och tankar. Naturligtvis är det svårt att avgöra i förväg när denna teoretiska mättnad kommer att infalla, så vårt val av fyra fokusgruppsamtal begränsades av den tid som stod till vårt förfogande.

Wibeck framhåller att ett flertal forskare inom området hävdar att den optimala gruppstorleken för ett fungerande fokusgruppsamtal går vid fyra personer (2010, s. 61). Vi beslöt att följa denna rekommendation.

Vårt nästa ställningstagande gällde huruvida vi skulle använda oss av heterogena eller homogena grupper. Wibeck framhåller ”Vill man uppnå intimitet och samförstånd mellan gruppdeltagarna så att utbytet av information underlättas rekommenderas *homogena grupper*.” (2010, s. 63). Wibeck anser även ”Om målet är att jämföra åsikter hos människor med olika bakgrund eller inställning till ämnet rekommenderas diskussioner med separata grupper som är homogena inbördes.” (2010, s. 63). Då vi både ville få respondenterna att tala öppet om de uppriktiga grunderna för sina val av slöjdart, samt ville jämföra olika skolkulturer valde vi att arbeta med könshomogena grupper på två skolor med markant olika, i detta avseende heterogena, upptagningsområden. Vi valde således att genomföra ett fokusgruppsamtal med fyra flickor respektive ett med fyra pojkar på två skolor. *Landsbygdsskolan* är en 7-9 skola på landsbygden med ca 300 elever, vilken samlar kommunens samtliga högstadieelever. *Storstadsskolan* är en fristående F-9 skola med utpräglad kulturell mångfald och ca 400 elever, belägen i en av Sveriges större städer.

Vi tog även ställning till huruvida vi skulle använda oss av redan existerande grupper eller ej och lutade oss återigen mot Wibeck: ”Det finns flera saker som talar för att använda sig av *redan existerande grupper*. Dels inträffar motsatsen till det nyss nämnda, nämligen att ingen är rädd för att falla in i diskussionen. Dels underlättas rekryteringen betydligt,...” (2010, s. 65). Vi har därför tagit hjälp av den lärare på respektive skola som känner den berörda klassen bäst och låtit pedagogen välja fyra elever av vardera kön som de ansett representerar olika uppfattningar om skolarbete i allmänhet, och vilka kan tänkas tala öppet om sina åsikter och tankar.

Vi har på ovan nämnda grunder således valt att koncentrera våra efterforskningar till fyra elevgrupper om vardera fyra elever i år 9 på två skolor.

Genomförande

Vi har valt att, utöver våra fokusgruppsamtal, även inkludera transkribering, bearbetning och analys under rubriken *Genomförande*, då vi har funnit att även dessa tre delar har haft en betydande inverkan på vår informationsinhämtning.

Fokusgruppsamtal

Vårt första fokusgruppsamtal genomfördes på *Storstadsskolan*, en F-9 skola, med ca 400 elever. Skolan är en friskola med utpräglad religiös anknytning och en elevpopulation med stor kulturell mångfald. Klassföreståndaren hade valt ut elever ur en av två 9: onde klasser med varierande bakgrund och inställning till skolan, för att möjliggöra en så bred diskussion som möjligt. Vi fick låna eleverna under en lektion som kallas *tyst arbete*, vilket innebär att eleverna arbetar individuellt med de ämnen de själva anser att de behöver bäst vid tillfället. Vi var hänvisade till ett angränsande klassrum där samtalen kunde utföras relativt ostört.

Vi valde att först samtala med en grupp bestående av fyra pojkar. Fokusgruppsamtalet började med att vi förklarade varför vi var där, vad en uppsats på universitet innebär, vad en fokusgrupp är, hur vi önskade att de skulle samtala samt de forskningsetiska principer vi vägleds av, vilka finns närmare beskrivna under rubriken *Etisk hänsyn*. Våra samtal vägledades av den *samtalsguide* vi hade förberett och som finns redovisad i *Bilaga 1*. Vi upplevde stämningen som god, eleverna föreföll svara uppriktigt på våra frågor och samtalade även öppet med varandra och delgav varandra skilda åsikter. Vår nästa grupp skulle bestå av fyra flickor, men när samtalet skulle genomföras visade det sig att ytterligare två flickor mycket gärna ville delta. Vi kunde inte se någon anledning att neka dem detta. Även detta samtal inleddes med en förklaring om våra avsikter med intervjun och förflöt i god stämning, eleverna samtalade med oss och varandra på ett tillsynes godmodigt sätt. Vårt intryck var att de svarade relativt uttömmande på våra frågor.

Vi besökte *Landsbygdsskolan* några dagar senare. Denna skola är en kommunal 7-9 skola med ca 300 elever. Skolan samlar samtliga högstadiel elever i kommunen och avspeglar således invånarnas etiska bakgrund väl. Elevernas lärare i svenska och SO hade valt ut elever som ville delta i vår undersökning, som hon ansåg representerade olika elevgrupper och som kunde förväntas samtala öppet med varandra. Vi fick låna eleverna under en lektion i SO och intervjuerna skedde i ett angränsande grupprum. Vårt första fokusgruppsamtal på *Landsbygdsskolan* genomfördes med en grupp bestående av fyra pojkar. Samtalen med eleverna på *Landsbygdsskolan* inleddes på samma sätt som på *Storstadsskolan*. Vi uppfattade stämningen som lättisam och otvungen. Vårt sista samtal genomfördes med fyra flickor på *Landsbygdsskolan*. Även detta samtal förflöt väl.

Transkription

Samtliga fokusgruppsamtal spelades in med *Röstmemon* i *Iphone 3* och den sammanlagda inspelningstiden för samtliga samtal är strax under 60 minuter. I viss mån förde vi enklare anteckningar under samtalens gång.

Vi transkriberade samtalen enligt Wibecks beskrivning av Linells *tre transkriptionsnivåer* (2010)

Nivå I innebär en detaljerad transkription, där talspråksformer, talstyrka, tvekljud, överlappande tal, betonade ord, talhastighet med mera finns med. Alla turer inleds med liten bokstav. Uppbackningar skrivs som egna turer.

Nivå II är också ordagrann; alla identifierbara ordförekomster återges, och även omtagningar, felstarter och liknande skrivs ut. Konventionell stavning används emellertid, med vissa undantag. ... Längre pauser markeras med sekunder, till exempel (1 s) och kortare pauser med en punkt inom parantes (.). En punkt markerar avslutande intonation och ett komma står för fortsättnings- eller uppräkningsintonation. Uppbackning från personer som inte har ordet markeras inne i den pågående turen.

Nivå III är helt skriftspråksnormerad. Oavslutade meningar, omtagningar, tvekljud och uppbackningar har helt tagits bort. Texten består av fullständiga meningar som inleds med stor bokstav. Syftet med denna typ av transkription är att återge det huvudsakliga innehållet i det som sägs, inte att vara helt ordagrann. (2010, s. 93-97)

Vi har, helt i enlighet med Wibecks rekommendationer, lagt vår första transkription någonstans mellan nivå II och nivå III. Vår avsikt med fokusgruppsamtalen var först och främst att analysera dess innehåll, snarare än att undersöka gruppens interpersonella samspel, varför vi i transkriptionen koncentrerade oss på de faktiskt uttryckta uttalandena, relativt ordagrann. I flera fall har det varit ovidkommande, eller omöjligt att utrona, vem som har sagt vad och då har de elever som har varit inbegripna i samtalssekvensen fått stå för sina repliker unisont, med ett radbyte när en ny person uttalat sig. Längre tvekanden har markerats med tre punkter ... utan parentes. När samtalet har glidit in på, för vår studie, ovidkommande samtalsämnen har dessa inte transkriberats, utan istället kortfattat beskrivits i fet stil. Transkriptionen är färgkodad, där moderatorer och förklarande text är svart och respektive grupps svar har tilldelats en egen färg, detta med avsikt att underlätta bearbetning och analys.

Bearbetning

Helt i enlighet med Wibecks beskrivning i *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2010, s. 100) började en del både väntade och oväntade åsiktstendenser, tankespar och ledtrådar dyka upp under transkriberingen. För att bearbeta och utforska fokusgruppsamtalen färgkodade vi transkriptionerna, där moderatorer fick svart text och vardera av de fyra samtalsgrupperna tilldelades var sin textfärg. Vi skrev ut transkriptionerna på papper i en lättläst teckenstorlek och klippte isär varje enskild replik ur samtalen. Dessa repliker delade vi sedan in i kategorier.

Arbetet med att kategorisera elevernas uttalanden kan beskrivas som en variant av *Grundad teori*. Jan Hartman (2001) förklarar innebörden i *Grundad teori – Teorigenerering på empirisk grund*:

Grundad teori innebär att man upprepar urval, datainsamlande och analys om och om igen. Lite löst skulle vi kunna säga att man först samlar in data från ett urval, sedan induktivt analyserar data, och därefter gör ett nytt urval deduktivt baserat på analysen. Man samlar sedan in mer data från detta urval, gör ytterligare analyser, och gör ett nytt urval. Detta förlopp fortsätter tills teorin genererats. (2001, s.36)

Avsikten med vår undersökning var inte att ifrågasätta den faktiska könsfördelningen av elever i de respektive slöjdarterna utan att undersöka på vilka grunder elever gör sina val, för att genom dessa grunder förstå hur den stereotypa könsfördelningen uppstår. Genom att kategorisera och analysera elevernas uttalande om och om igen sökte vi efter bakomliggande orsaker och strukturer som först inte var uppenbara för oss. Vi försökte att koncentrera oss på elevernas faktiska uttalanden för att i möjligaste mån frigöra oss från vår egen förförståelse. Kategoriseringsarbetet av elevernas uttalanden ledde oss fram till en del, för oss, oväntade implikationer.

Arbetet med kategoriseringen gjorde vi först enskilt. Efter den enskilda fördelningen gjorde vi en gemensam omfördelning. När alla repliker var fördelade över de kategorier vi successivt kommit fram till, bearbetade och omfördelade vi dem upprepade gånger tills varje replik var ordentligt genomlyst för sin innebörd. Detta arbete medförde att nya kategorier uppstod,

integrerades i varandra men även försvann. Jan Hartman beskriver en del av sorteringsarbetet: ”Man skall eftersträva att uppnå största möjliga fullständighet i teoretiskt avseende. Detta uppstår när man med så få begrepp som möjligt, kan förklara eller förstå så mycket som möjligt av variationerna av de beteenden eller problem som är föremål för undersökningen” (2001, s.90).

Analys

Vår undersökning syftar till att klargöra på vilka grunder högstadiel elever väljer slöjdart. Vid vår genomgång av de enskilda replikerna från fokusgruppsamtalen framträdde först 14 kategorier av inlägg. Den första kategorin döpte vi till *Ovidkommande* och i denna grupp sorterade vi in moderatorernas frågor samt respondenternas svar som inte hade direkt anknytning till vår frågeställning. Ovidkommande frågor från moderatorerna är till exempel följande: ”Jaha vad skulle hända då då?”. Denna fråga har endast syftat till att få eleven att utveckla sitt resonemang. Ett exempel på elevers ovidkommande uttalanden är *Rikards* förklaring ”Varje termin måste man hinna med två saker eller om man gör en stor grej typ ett bord då räknas det som två”. Denna replik syftar framför allt till att förklara ett sammanhang för moderatorerna och vi har inte ansett att den klargör eller belyser elevens grund för sitt val av slöjdart.

De övriga 13 kategorierna är:

- *Vårdnadshavare*
- *Bryta mönster*
- *Byte*
- *Val*
- *Miljö*
- *Hantverk*
- *Umgänge*
- *Traditionellt genus*
- *Lärare*
- *Intresse*
- *Kurs- och läroplan*
- *Betyg*
- *Kompis + genus*

Etisk hänsyn

Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (1990) har varit vägledande för vårt arbete med studien. Enligt denna princip förekommer fyra allmänna huvudkrav: information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Enligt informationskravet informerades vi eleverna om syftet med studien, att det är frivilligt att delta samt att de hade rätt att avbryta samtalet. I vår studie förekommer ingen respondent under 15 år, för vilka vi skulle behöva föräldrarnas samtycke till intervju enligt Vetenskapsrådets rekommendationer. Vi informerades alla intervjudeltagare om att deras namn skulle fingeras och att all information skulle behandlas konfidentiellt. De medverkande försäkrades att materialet inte kommer att användas eller utlånas för andra undersökningar än denna studie.

Resultatredovisning

Syftet med vår undersökning är att klargöra på vilka grunder högstadieelever väljer slöjdart. Inför vårt arbete med vår nuvarande uppsats var vi naturligtvis färgade av den förförståelse som vårt tidigare arbete med *Vad tänker lärare om hur elever väljer slöjdart?* (Asklund & Dawid, 2012) givit oss. Denna förförståelse påverkade i viss mån utarbetandet av vår kategorisering. Genom det bearbetnings- och analysarbete vi har genomfört med elevernas respons har vi dock kommit till delvis nya slutsatser och djupare förståelse av problematiken.

Vi genomförde fokusgruppsamtal på två högstadieskolor. På *Storstadsskolan* samtalade vi med fyra pojkar, *Ramen, Rikard, Ronny* och *Ruben* och sex flickor *Rana, Rakel, Rebecka, Regina, Ronja* och *Rut*. På *Landsbygdsskolan* samtalade vi med fyra pojkar; *Samuel, Sebastian, Stig* och *Sven* samt med fyra flickor; *Sandra, Sanna, Sara* och *Siv*. Samtliga elevers namn är fingerade. Schematisk uppställning av fokusgrupperna visas i *tabell 1*.

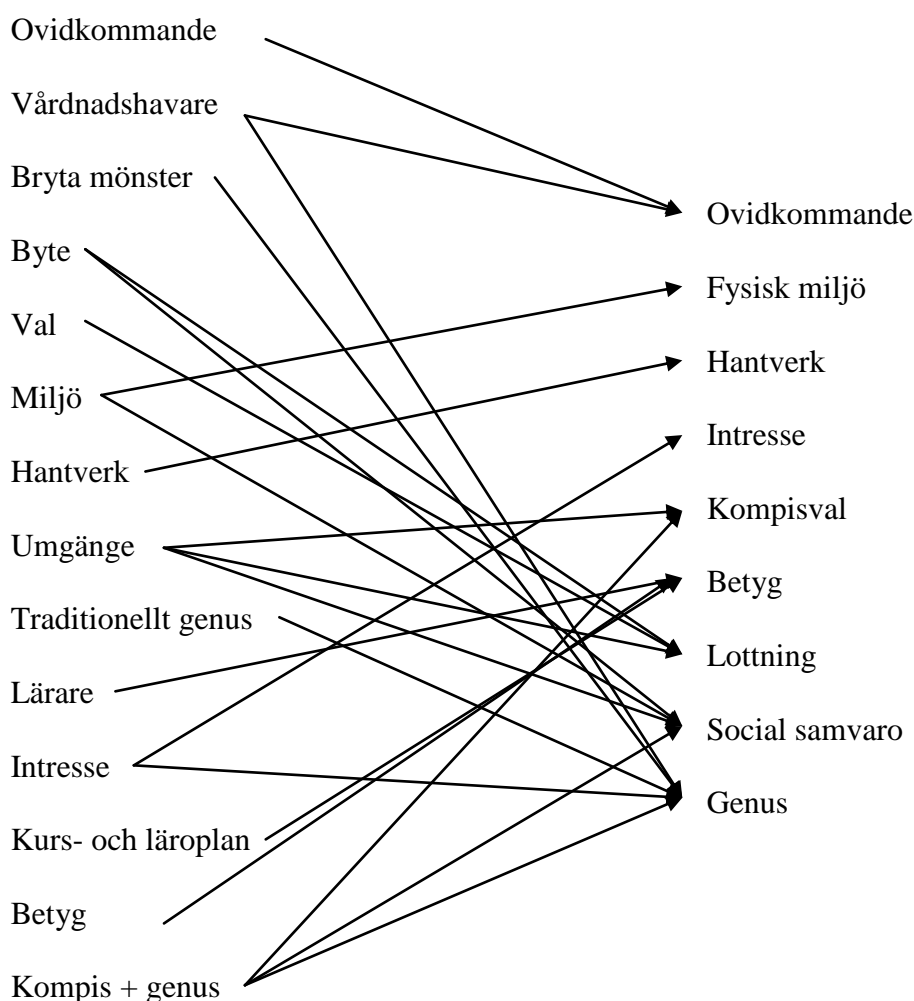
Tabell 1 Deltagarförteckning över fokusgruppsamtal med fingerade namn.

Storstadsskolan		Landsbygdsskolan	
Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor
Ramen	Rakel	Samuel	Sandra
Rikard	Rana	Sebastian	Sanna
Ronny	Rebecka	Stig	Sara
Ruben	Regina	Sven	Siv
	Ronja		
	Rut		

Genom fokusgruppsamtal och bearbetning utkristalliserade vi först, utöver kategorin *Ovidkommande*, 13 primära kategorier av grunder som elevgrupperna hänvisade till. Arbetet med kategoriseringen gjorde vi först enskilt. Efter den enskilda fördelningen gjorde vi en gemensam omfördelning. När alla repliker var fördelade över de kategorier vi successivt kommit fram till, bearbetade och omfördelade vi dem upprepade gånger tills varje replik var ordentligt genomlyst för sin innebörd. Denna fortsatta bearbetning ledde oss fram till åtta slutliga kategorier. Dessa åtta kategorier har vi rangordnat sinsemellan, där den kategori som har omtalats minst kommer först och den som har genererat mest svar kommer sist. En schematisk bild av kategoriseringsarbetets utveckling visas i figur 1.

Inledande kategorier

Slutliga kategorier



Figur 1 Kategoriseringsarbetets utveckling.

De åtta kategorier som tillslut framträdde beskriver vi här närmare och tydliggör dessa kategorier genom exempel från elevernas uttalanden.

Fysisk miljö

Till denna kategori har vi lagt uttalanden som berör den fysiska miljön i slöjdsalarna. Någon enstaka elev upplever träslöjd som dammigt och högljutt. *Siv* berättar ”Det är så mycket maskiner och sånt i trä och det är väldigt högt. Sen måste man alltid fråga också om man får använda maskinerna. Och det är inte alltid man får det...och så vidare och så vidare!”

I de fall elevernas uttalanden om miljön har innefattat implikationer om att miljön påverkar den sociala samvaron och att detta faktum i sin tur påverkar deras val av slöjdart har vi indelat åsikterna under just kategorin *Social samvaro*.

Hantverk

Denna kategori innefattar repliker som berör den praktiska delen av slöjdundervisningen. *Regina* förklarar ” Träslöjd är för krävande. Jag har motorikproblem så jag kan inte såga” och

Rut inflikar i ett annat sammanhang ” Jag är inte bra på nått av det, så jag valde det jag är närmast att vara bra på”.

Intresse

Kategorin inbegriper repliker där elever har åberopat sitt personliga intresse för den ena eller andra slöjdarten. *Sven* förklarar sitt val av träslöjd ”För jag har ett väldigt intresse för trä. Jag använder mycket trä och järn hemma. Jag skall gå bygg och anläggning, men inte bygg då utan anläggning”. Det är ofta förekommande att elever nämner just sitt *intresse* för en slöjdart, eller deklarerar att den ena slöjdarten är betydligt *roligare* än den andra, respektive med bestämdhet hävdar att man kan *göra* mer i den ena slöjdarten. Många av dessa uttalanden finner vi att man kan härleda till aspekter av genusteori, då det med stor konsekvens är flickor som föredrar textilslöjd och pojkar som föredrar trä- och metallslöjd, varför flera av replikerna sorterats under kategorin *Genus* trots att eleven talar om sitt *intresse*. Vi kommer att utforska denna kategorisering och dess konsekvenser och implikationer närmare i vår diskussion.

Kompisval

Kategorin inrymmer uttalanden där elever berör kamraters val som bidragande orsak till deras egna val av slöjdart. En pojke på *Storstadsskolan* förtydligar sina tankar runt att välja slöjdart med kamrater som grundläggande orsak ” Ja dom som man hänger med på rasterna, om en eller typ två av dom tar träslöjd, då följer man med. Det blir så”. En flicka på samma skola uttrycker det på ett liknande sätt ”Man vill ju vara med sina vänner så man har så roligt som möjligt på lektionerna”. Vi har här skiljt de uttalanden där elever påpekar att kamraters faktiska val påverkat deras egna, att eleven har valt en specifik slöjdart för att en kamrat har gjort det, från de uttalanden som implicerar att eleven har valt en slöjdart för att det finns större möjlighet till umgänge med kamrater. De förra är indelade under kategorin *Kompisval* och de senare under kategorin *Social samvaro*.

Betyg

Kategorin omfattar repliker som berör dels betyg men även tankar runt kurs- och läroplan. En av våra frågor under fokusgruppsamtalen var huruvida eleverna ansåg att kurs- och läroplan samt betyg hade påverkat deras val av slöjdart. Eleverna är till viss del införstådda med att kursplanen i slöjd innefattar båda slöjdarterna och de uttalar sig också om att de genom sina personliga val inte tar del av båda. En pojke på *Storstadsskolan* uttrycker det så här ”Om man typ bara väljer träslöjd hela tiden och inte testat sy alls...man ska ju vara bra på två saker”.

Under ämnet betyg framkommer två skilda tankespår runt deras val. Dels så nämner eleverna att det är svårt att förstå kursplan och betygsriterier, ”Jag kollade på kriterierna men blev inte så mycket smartare på det” säger *Samuel*.

Dels funderar eleverna på hur deras specifika lärare påverkar deras möjligheter till ett högre betyg ”Bara att läraren inte gillar mig...så får man ju lägre betyg för det” tänker *Rebecka*. Vi har funnit att uttalanden om betyg samt uttalanden om kurs- och läroplan är svåra att kategorisera separat från varandra, då det för eleverna, och helt i enlighet med läroplanen, är djupt sammanlänkade.

Lottning

Kategorin omspannar repliker som kan kopplas till det faktum att många skolor tillämpar lottning i de fall där för många elever har valt den ena slöjdarten och undervisningsgruppen därför blivit för stor. *Ronny* förklarar sin oro ”Det kan finnas en nackdel när alla börjar välja

samma grej och dom börjar lotta, då blir det osäkert att man får det man vill”. Denna farhåga har framkommit bland både pojkar och flickor på båda skolor.

Social samvaro

Kategorin innefattar uttalanden som berör den ena eller andra slöjdartens fördelar för social samvaro. Många elever är tydliga med att det är lägre ljudnivå i textilslöjd vilket möjliggör mer social samvaro, ”Det är delvis därför jag gillar syslöjd så jättemycket. Jag sitter ju där med min virkning o så har man massa kompisar omkring som man kan prata med och så är det typ musik i bakgrunden. Det är jätteviktigt.”.

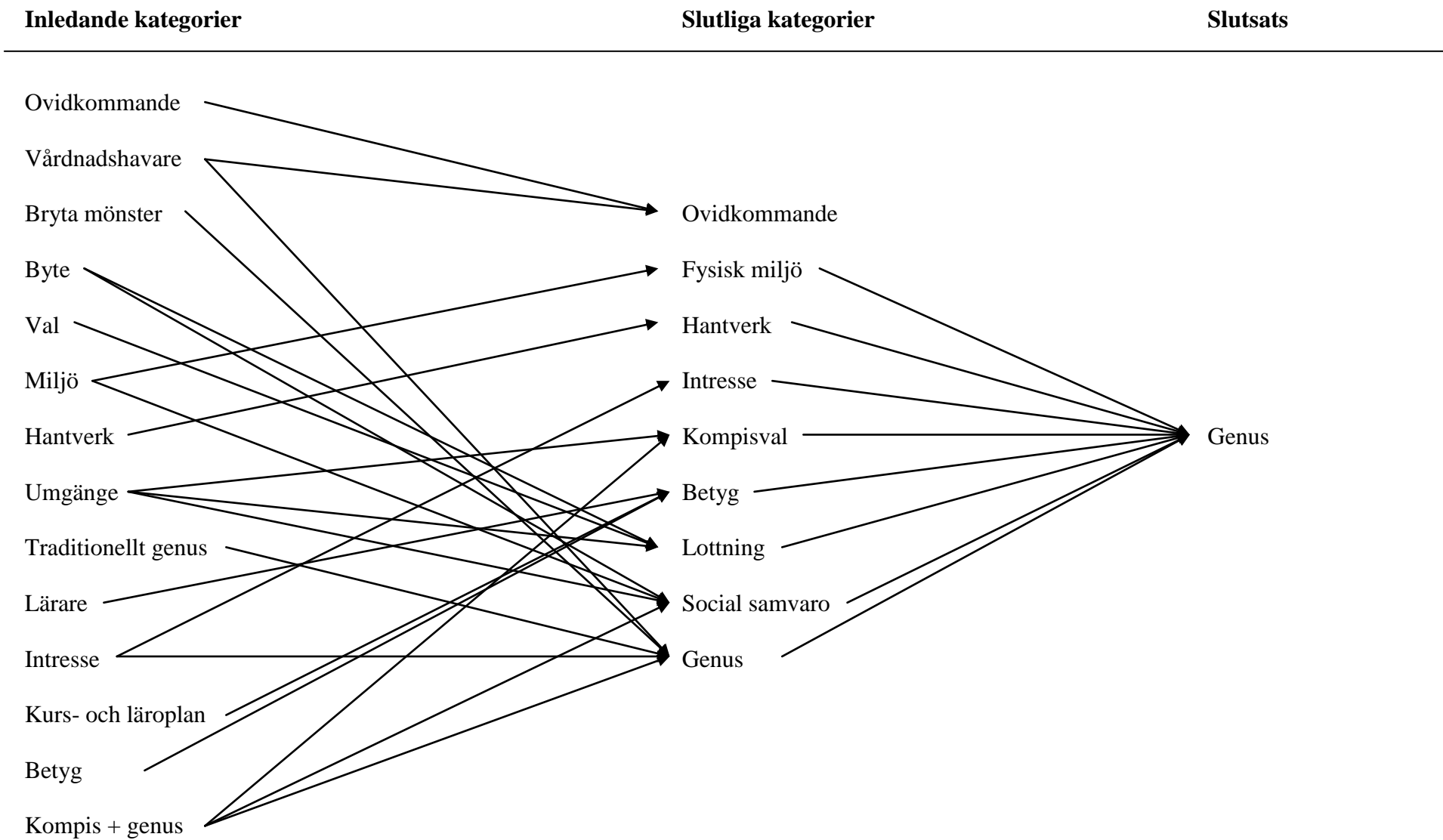
Andra elever påtalar att arbetet i textilslöjd är mindre krävande och att det därför möjliggör mer social samvaro, *Rickard* berättar ”Nej, dom som vill lite lugn å så, brukar ta syslöjd”.

Just den sociala samvaron återkommer som grund till val i många elevers inlägg i samtalet, både i uttalad och också underförstådd mening.

Genus

I denna kategori har vi indelat repliker, åsikter och tankar som berör genusaspekten av elevernas slöjdval. Kategorin är den absolut mest omfattande i vårt material vilket troligen, delvis, beror på de frågor vi har ställt under samtalen, men även kan ses som ett tecken på att eleverna finner frågorna intressanta. Eleverna inser att det finns en genusaspekt på deras val, även om få av dem medger eller anser att detta även påverkat deras egna *personliga* val. *Sara* beskriver det så här ”När jag var mindre älskade jag träslöjd mest men sen ångrar man ju sig. Det har ju inget med att jag är tjej att göra”.

Genom vår resultatredovisning har kategoriseringsarbetet utvecklats till en slutsats vilken vi redovisar schematiskt i figur 2. Denna slutsats genomlyser vi noggrannare i vår *Resultatdiskussion*.



Figur 2 Kategoriseringsarbetets utveckling till slutsats.

Diskussion

Avsnittet är uppdelat i tre delar; *Metoddiskussion* där vi går igenom för och nackdelar med vårt metodval, *Resultatdiskussion* där vi diskuterar de kategorier vår undersökning och bearbetning har genererat och *Vidare forskning* där vi reflekterar över vilken forskning som kan behövas framöver för att ytterligare belysa vår frågeställning.

Metoddiskussion

Vi är relativt nöjda med vårt val av fokusgruppsamtal som undersökningsmetod. Vår avsikt var inte att ifrågasätta *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjds* resultat utan att på ett mer ingående sätt undersöka vilka grunder elever kan ha för sitt val av slöjdart.

I efterhand kan vi uppleva att våra egna insatser som moderatorer för fokusgruppsamtalen lämnade en del övrigt att önska. Vid transkriberingen framkommer att vi allt för ofta tydliggör våra egna åsikter och ställningstaganden, även om det oftast bara sker med bekräftande ”hmanden” och enklare bifall. Vi tror inte att våra kommentarer har påverkat eleverna i någon nämnvärd omfattning, men det hade varit att föredra att vi inte uttryckt oss fullt så tydligt. Vi finner även att vi oftare kunde ha lockat eleverna att vidareutveckla sina resonemang, vilket hade givit oss ett bredare underlag för vår undersökning. När eleverna svarade på det sätt som vi hade förväntat oss slutade vi allt för snart att ställa följdfrågor.

Vid närmare eftertanke känner vi också att vi kunde förmedlat en mer avslappad stämning under samtalen genom att till exempel bjuda på fika. Vi uppfattade att eleverna ibland enbart svarade på våra frågor. Vi hade önskat att de mer öppet hade diskuterat sina åsikter med varandra.

Valet att möta elever på skolor med markant olika upptagningsområden, *Landsbygdsskolan* och *Storstadsskolan*, finner vi mycket givande, då det har gett oss en inblick i dessa elevers olika tankevärldar. Urvalet av deltagare i fokusgruppsamtalen har vi i princip lämnat över i den undervisande lärarens händer. Även om vi är mycket nöjda med deltagarnas respons så kan vi inte undvika att begrunda att resultaten skulle kunna ha sett annorlunda ut med ett annat urval ur elevgrupperna.

Vi upplever dock att vi har fått ut betydligt mer av våra fokusgruppsamtal än vad vi hade förväntat oss och framför allt att metoden har synliggjort tankestrukturer och grunder för elevernas val som vi inte förväntade oss. På så sätt har fokusgruppsamtal varit ett lyckat metodval då vårt syfte var att just finna en förtydligad och mer nyanserad bild av elevernas grunder för sina val.

Vårt val av bearbetningsmetod där vi transkriberade samtalen, färgkodade texten och kategoriserade replikerna, upplever vi som mycket produktivt. Detta förfaringssätt uppdagade för oss nya infallsvinklar på vårt material. Vi kan dock tycka i efterhand att det kunde ha varit intressant att ha utfört denna kategorisering *utan* färgkodning, för att än grundligare ha frigjort oss från vår egen förförståelse av befintliga genusstrukturer.

Resultatdiskussion

Jämställdhet berör alla samhällsområden. Skolan har en viktig roll i att utbilda och fostra den kommande generationen och detta gör skolan central i arbetet för jämställdhet.

Jämställdhetspolitiken har avspeglats i kurs- och läroplaner sedan 1969. Trots att mer än 40 år har förflutit sedan dess återstår fortfarande mycket arbete innan faktisk jämställdhet är uppnådd. Det finns diskrepans mellan den aktuella läroplanen och skolans uppfyllelse. I detta avseende utmärker sig slöjdämnet som, för skolan, ovanligt könsstereotyp. Vi finner det därför viktigt att undersöka på vilka grunder elever väljer slöjdart, för att i dessa grunder kanske finna frön till den förändring ämnet kan behöva genomgå.

Vi har valt att disponera vår resultatdiskussion så att de kategorier och frågeställningar som har genererat *minst* antal uttalanden behandlas *först*.

När eleverna i vår undersökning har talat om den *fysiska miljön* i slöjdsalarna har det nästan uteslutande varit i samband med hur denna miljö påverkar den *sociala samvaron*, hur miljön i klassrummet möjliggör respektive försvårar samtal. Enstaka elever påpekar att det är ”smutsigt med trä, dammigt och så” och att de därför föredrar att välja textilslöjd. Vi noterar att det finns elever som väljer slöjdart på bland annat denna grund men att de är ytterst få.

Något fler elever har kommenterat och diskuterat det rent fysiska *hantverket*. En av respondenterna påtalar att hon har motoriska problem som försvårar det för henne att exempelvis såga. En annan elev nämner att hon tycker att det är fysiskt tungt att utföra en del arbeten i träslöjd. Några flickor, på båda skolorna, nämner att de finner praktiskt arbete i *båda* slöjdarterna svårt. Ingen av dessa elever uppger dock dessa fakta som en direkt grund för sitt val av slöjdart. Däremot är det flera flickor som påtalar att det uppfattar textil som lättare att *forma*. ”Jag gillar mer sånt mjukare material liksom. Det är enklare att forma det liksom” berättar en flicka på *Landsbygdsskolan*. De säger också att de tycker att det är enklare att rätta till sådant som har blivit fel i textilslöjden. Pojkar däremot påtalar att man kan göra mer saker som man har *användning för* i träslöjd.

Vi frågar oss hur det kommer sig att endast flickor uppfattar det som enklare med mjuka material och finner detta lätthanterligare, och enbart pojkar uttalar att man har större praktisk användning av det man producerar i träslöjden. Vi uppfattar det som om det bakom dessa uttalanden döljer sig ett genusperspektiv. Att flickor generellt är medvetna om att de enligt genuskontraktet borde ha lättare för syslöjd, därför väljer de textilslöjd, får mer träning i textil och således lättare finner lösningar på problem i denna slöjdart. Pojkar följer samma kontrakt och finner därför fler och större användningsområden för sina produkter från trä- och metallslöjden.

Många elever väljer att tala om sitt val av slöjdart som ett uttryck för deras personliga *intresse*. Vid bearbetningen framkommer dock att innebörden av uttrycket *intresse* är något oklar. Det är med överväldigande konsekvens flickor som säger sig vara mest *intresserade* av textilslöjd respektive pojkar som är mest *intresserade* av trä- och metallslöjd. Vi misstänker att detta *intresse* är ett uttryck för det gemensamma genuskontraktet, att flickor förväntas ha större fallenhet för de mjuka materialen och pojkar för de hårda, och att eleverna i sin tur infriar dessa oskrivna regler och beskriver sina val som ett *intresse*. Detta konstaterar även till exempel Larsolov Ziethen (2008, s. 24) i sitt examensarbete:

Flickors övervägande svar att de väljer textilslöjd av intresse och pojkars likadana svar angående val av trä- och metallslöjd ser jag som ett uttryck för att vi finns kvar i tanke och handling i en starkt traditionell mans- och kvinnoroll utan att egentligen reflektera över våra val.

I vår undersökning har det framkommit att någon enstaka flicka och pojke var mer intresserad av den andra slöjdarten när de var yngre men att de ändrade sig när de blev äldre. Det är lätt att se detta ändrade *intresse* som ett bevis för de subtila påtryckningar som genuskontraktet utövar.

Vi kommer här till samma slutsats angående *intresse*, som en grund för val av slöjdart, som vi gjorde i vår uppsats *Vad tänker lärare om hur elever väljer slöjdart?* (Asklund & Dawid, 2012, s. 10). Där konstaterade vi att elever i realiteten ges få möjligheter att faktiskt välja utifrån intresse, vi tror att genuskontraktet överskuggar valen i så stor utsträckning att det blir omöjligt för de flesta elever att ens bli intresserade av den slöjdart som inte tillhör den egna könsrollen. Är det egentligen skolans sak att låta elever välja utifrån *intresse*? Hur många andra ämnen kan man välja bort i grundskolan för att man inte är intresserad? Dessa frågor leder oss till läroplanens formulering om kunskaper, vi finner ”Skolan har ansvar för att varje elev efter genomgången grundskola ska kunna använda kunskaper från de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga, humanistiska och estetiska kunskapsområdena för vidare studier, i samhällsliv och vardagsliv.” *Lgr11* (Skolverket, 2011, s. 13) Vi kan tycka att skolan i praktiken allt för bredvilligt accepterar ett ointresse för en av slöjdarterna, när det är skolans uppgift att väcka intresse för *båda* slöjdarterna hos *alla* elever.

Eleverna visar tydligt i sina svar att de väljer slöjdart utifrån vad deras kamrater har valt, så kallat *kompisval*. Det tidigare omnämnda intresset blir här sekundärt till vilken slöjdart vännerna har valt. En elev förklarar ”Man vill hänga med sina vänner, man vill inte jobb i en miljö där man inte känner sig typ säker...med sina kompisar...att man inte riktigt litar på någon...” . I ett annat samtal anför en elev: ” Jag tycker om både och. Jag tycker om båda typ lika mycket” men i nästa andetag förklarar hon att hon trots detta valde textilslöjd för det var där hennes kompisar var. Man får inte underskatta den stora vikt elever i de tidiga tonåren lägger vid sina kamratrelationer. I en ålder när många elever är upptagna med att skapa sin identitet i relation till sin omvärld kan gruppmedlemskap bli en viktigare faktor än de egna intressena. Man bör beakta att de kamrater elever i detta åldersspann har, i majoritet, tillhör det *egna* könet. Att välja en annan slöjdart än sina kompisar visar att man prioriterar sina egna intressen före sina kamratrelationer, ett ställningstagande som många elever inte är beredda att göra. Vi finner att det underliggande genuskontraktet, som frambringar elevernas könsstereotypa val, förstärks ytterligare av elevernas önskan att vårda sina kamratrelationer. Vi kan tycka att det är ett tungt ansvar att lägga på elever i denna ålder att de skall prioritera läroplanens jämställdhetssträvanden före sina privata relationer. Vi anser att genom att skolan tillåter elever att välja slöjdart, bland annat på grund av kompisrelationer, så möjliggör skolan att traditionella könsroller kvarstår.

Elever väljer slöjdart med avsikt att nå ett högre *betyg*. Det är kanske inte så förvånande att eleverna uttrycker en vag kännedom om kurs- och läroplan då det vid intervjutillfällena endast hade haft undervisning enligt Lgr 11 i ca 3 månader. Lgr 11 är dock inte markant förändrad gentemot Skolverkets *Kursplan för slöjd* (2000) vad det gäller slöjdamnets arbetsprocesser: idé – planering – genomförande – värdering, vilka i sin tur är bedömningsgrunder för betyg. Eleverna borde därför vara väl insatta i att det inte enbart är det färdiga resultatet som bedöms, utan att slutprodukten ingår som en *del* i hela arbetsprocessen. Det framgår dock tydligt i elevernas uttalanden att de anser att det är hur *hantverksskickligt* slutprodukten är

utförd som är grunden för betyget. Eleverna beaktar sina möjligheter till ett högre betyg när de väljer och väljer då den slöjdart de enligt genuskontraktets oskrivna regler anses ha mest fallenhet för, och därmed tror sig kunna producera bäst slutprodukter i och vilket således enligt deras resonemang ger störst möjlighet att få bättre betyg. Vi finner återigen att genuskontraktet återspeglas, denna gång i elevernas *tro* om vilket högsta betyg de kan uppnå i slöjd. Ergo: Jag är pojke alltså har jag störst chans att få högst betyg i träslöjd. Jag är flicka alltså har jag störst chans att få högst betyg i textilslöjd. Vi anser att skolan har ett stort ansvar att förtydliga bedömningsgrunderna för eleverna, som en del i det jämställdhetsarbete som åligger skolan.

Den så kallade *lottningen* är ett sätt för skolor att hantera att undervisningsgruppen blivit för stor då många elever har valt *samma* slöjdart. Man upphäver det individuella valet genom att *lotta* vilka elever som skall tvingas gå över till den slöjdart de *inte* har valt. Detta är en situation som alla grupper har berört. Eleverna uppfattar *lottningen* som något negativt, då det kan resultera i att man personligen blir tvingad att ha en slöjdart man inte har valt. Sanna berättar: ” Och jag kommer ihåg att när vi fick välja så fick det ju inte vara hur många helst i varje grupp. Och tillslut ville ju alla ha syslöjd så då kunde man inte gå dit för ingen ville ha träslöjd. Så folk fick vara [i träslöjden] ändå”. Vi noterar att eleverna även här påverkas av det gängse genuskontraktet. Skolorna eftersträvar att fördela könen jämnt, vilket innebär att det är ungefär lika många pojkar som flickor i klasserna. Om eleverna väljer slöjdart enligt det traditionella mönstret; att i princip samtliga flickor väljer textilslöjd och samtliga pojkar trä- och metallslöjd så blir undervisningsgrupperna lagom stora och ingen *lottning* behöver tillämpas. Detta innebär i sin tur att om en flicka väljer trä- och metallslöjd så *tar* hon en plats för en pojke och givetvis gäller det samma för en pojke som väljer textilslöjd. Genom att göra otraditionella val av slöjdart utsätter eleven hela sin undervisningsgrupp för denna oönskade *lottning*. Vi finner att skolornas agerande motarbetar implementeringen av den egna värdegrunden då man å ena sidan tillåter ett val av slöjdart och å andra sidan straffar elever med *lottning* när deras otraditionella val skapar snedfördelningar i gruppstorleken. Antingen får skolan välja att hantera elevernas val oavsett vilka gruppstorlekar valen genererar eller så får skolan frånta eleverna möjligheten att välja.

Alla grupper har uppgett att den *sociala samvaron* är en starkt bidragande orsak till deras val av slöjdart. De har alla talat ingående om de olika förutsättningar som finns för *social samvaro* i de båda slöjdarterna. Eleverna är samstämmiga i att det är lättare att arbeta och samtala samtidigt i textilslöjden och detta ger bättre förutsättningar för socialt umgänge. Både pojkar och flickor lägger stor vikt vid att kunna umgås med sina kamrater under slöjdlektionerna. I den ålder och sociala utvecklingsfas som dessa elever befinner sig ägnas stor kraft åt identitetsskapande. Denna identitet utformas till stor del i umgänget med människor av *samma* könstillhörighet. Ramen förklarar hur han tänker: ”Om man valde syslöjd då skulle man kunna prata med tjejerna men inte ha lika roligt som med sina kompisar...”. Eleverna upplever att det är den faktiska miljön i textilslöjden som förenklar den sociala samvaron. Enligt genusteorier uppfostras flickor att *vara* mer uttalat sociala och samspela mer verbalt än pojkar. Att textilslöjd uppfattas som mer socialt kan vara ett resultat av att det är övervägande flickor som *är* där. Vi misstänker att flickorna själva bär med sig det sociala samspelet och att om det var övervägande flickor som valde till exempel metallslöjd så hade *denna* slöjdart uppfattats som den mer sociala på grund av att flickorna var där.

Våra egna erfarenheter från båda slöjdarterna gör att vi ställer oss något frågande till elevernas hårda kategorisering av textilslöjd som ett tyst och stillasittande hantverk och träslöjd som ett högljutt och fysiskt mer aktivt arbete. Vi finner att detta inte nödvändigtvis

stämmer. Däremot kan vi förstå och hålla med eleverna om att deras lärare oftast organiserar klassrumsarbetet på ett sätt som *skapar* en betydligt högre ljudnivå i trä- och metallslöjd än i textilslöjd. Vi anser att det finns god anledning för trä- och metallslöjdlärare att organisera arbetet i klassrummet så att det finns större möjlighet för både pojkar och flickor att samspela socialt under hantverkets utförande.

Vi hade förväntat oss en större skillnad mellan elevernas synsätt på *Landsbygdsskolan* respektive *Storstadsskolan*, och detta förväntade sig eleverna även själva. Men i realiteten har deras svar varit mycket samstämmiga. Den skillnad man kan se är att elever på *Storstadsskolan* talar konkretare och med en tydligare vokabulär om *genus*. Ronny hävdar till exempel med bestämdhet: ”Trä är mer för killar för det är sågar och så, hantverk för män” och en flicka säger: ”Syslöjd är för tjejer! Det är bara så man tänker om syslöjd, som att balett är för tjejer och ’streat’ är för killar”. Eleverna på *Landsbygdsskolan* säger samma sak men med andra mer indirekta ordval. De formulerar grunderna för sina slöjdval som *intressen*. Exempelvis Sebastian förklarar sitt val ”Jag tycker det är väldigt skoj att bygga med trä, man kan bygga så många saker med det. Det finns så många bra användningsområden för det med.”. Vi ser en kulturell skillnad i ordvalen men ingen skillnad i könsfördelningen eller det underliggande genuskontraktet.

En övervägande del av elevernas uttalanden berör *genus* i olika aspekter. Eleverna är insiktsfulla vad det gäller de könsstereotypa slöjdvalen som de de facto gör, men hävdar med bestämdhet att just *deras* personliga val inte har något med deras *egen* konststillhörighet att göra. Det ter sig både intressant och skrämmande, att eleverna ser den könsuppdelade slöjden men inte anser sig vara delaktiga i problematiken. En flicka förklarar: ”Syslöjd är INTE för tjejer, det är bara inte många killar där. Det bara är så”. Det faktum att det *är* så är dock inte en ursäkt för att slöjdamnet skall tillåta sig att aktivt medverka till att det fortsätter att *vara* så.

Yvonne Hirdman (2007, s. 212) beskriver genusordningen som det system vi bygger alla andra ordningar på. Detta gör genusordningen oerhört viktig för samhällsutvecklingen. Att förändra basen för maktordningen möjliggör ett grundläggande förändringsarbete. Att fostra den uppväxande generationen så fritt som möjligt från förlegade könsmonster är centralt för skolans uppdrag. Vi finner det förvånande att slöjdamnet tillåtit sig självt att inte delta aktivare i detta arbete.

Genus i sig är endast en beskrivning av de underliggande kulturella förväntningar av normalitet som vi skapar omkring oss enligt Hirdman. Att uppnå ökad jämställdhet mellan könen innebär ett befrielsearbete från subtila och ibland omedvetna förväntningar. Slöjdamnet verkar ha funnit det svårt att skilja traditionella hantverk från traditionella könsmonster och därmed fastnat i en position där ämnet först och främst för vidare traditionella könsmonster snarare än traditionella hantverk. Genom att ge eleverna möjligheten att välja slöjdarter med så starka historiska genusförtecken framstår det som naivt att förvänta sig att eleverna inte skulle rätta sig efter dessa genuskontrakt.

I vår föregående uppsats *Vad tänker lärare om hur elever väljer slöjdart?* framkom att samtliga de intervjuade lärarna var positiva till att elever får välja slöjdart. I vårt nuvarande arbete har vi kommit fram till att vi är av den motsatta åsikten. Genom att tillåta elever att välja slöjdart så cementerar skolan de traditionella könsroller den har i uppdrag att motverka. Genom att erbjuda elever traditionella genusystem och samtidigt förvänta sig att de skall göra otraditionella val inom dessa system försätter slöjdamnet sina elever i en återvändsgränd.

Sammantaget finner vi att slöjddämnet går i något av en kollisionkurs med de värderingar och mål som fastställs i *Lgr 11* (Skolverket, 2011).

Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (2011, s. 8)

Skolan organiserar dessutom dessa så kallade val på ett sådant sätt att eleverna i princip endast med största svårighet kan bryta de invanda mönstren.

Genom att frånta eleverna möjligheten att välja slöjdart och istället blanda grupper med lika delar pojkar och flickor i båda slöjdarterna skulle man kunna möjliggöra att slöjdundervisningen framledes blir mer jämställd och uppfyller skolans värdegrund och uppdrag.

Vidare forskning

Slöjddämnet har fastnat i en position av att föra oönskade traditionella könsroller vidare till kommande generationer.

Jämställdhetsperspektivet gjorde sitt intåg i kurs- och läroplan redan 1969. *Lgr 80* klargjorde att Slöjd är *ett* ämne och inte två. De nationella utvärderingarna från både 1992 och 2003 fastslår att den traditionella könsfördelningen mellan slöjdarterna består. I vår egen undersökning framgår att mer än 80 % av eleverna 2012 väljer efter könstillhörighet. Vi frågar oss hur mycket vidare forskning det kan behövas innan slöjddämnet beslutar att frånta eleverna möjligheten och *tvånget* att återskapa de traditionella könsmönstren.

Referenslitteratur

- Asklund, A. & Dawid, E. (2012). *Vad tänker lärare om hur elever väljer slöjdart?* Göteborg: Göteborgs universitet.
- Borg, K. (2001). *Slöjdämnet: intryck – uttryck – avtryck* (Linköping Studies in Education and Psychology, 77). Linköping: Linköpings universitet.
- Brass, K. (2011). *Slöjdämnets identitet: om slöjdlärares syn på sitt ämne med särskilt fokus på genusaspekter*. Umeå: Umeå universitet.
- Bäckström, Å. (2008). *Man vill ju inte vara ensam kille på syslöjden*. Malmö: Malmö Högskola.
- Enochsson, L. (2011). *Val i slöjden* Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Hartman, J. (2001) *Grundad teori – Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirdman, Y. (2007). *Gösta och genusordningen – feministiska betraktelser*. Stockholm: Ordfront.
- Holmström, A. (2007). *Flickors och pojkars val av träslöjd*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (red.) (2011). *En rosa pedagogik – jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB.
- Myndigheten för skolutveckling (2007). *Slöjd. En samtalsguide om kunskap, arbetsätt och bedömning*. Stockholm: Liber AB.
- Statistiska centralbyrån (2012). *På tal om kvinnor och män*. Örebro: SCB-Tryck.
- Skolverket *Kursplan för Slöjd* (2000) <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2650>
2012-12-20
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Rapport 250*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Slöjd Ämnesrapport 253*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Västerås: Fritzes.
- Svaleryd, K. & Hjertson, M. (2012). *Likabehandling i förskola & skola*. Stockholm: Liber AB
- Trotzig, Eva (1997). *Sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter. Fyra märkeskvinnor och flickors slöjdundervisning* (Linköping Studies in Education and Psychology, 54). Linköping: Linköpings universitet.

Vetenskapsrådets Regler och riktlinjer: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> 2012-12-12

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper - Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur AB.

Ziethen, L. (2008). *Halva slöjden kan väljas bort*. Umeå: Umeå Universitet.

Bilaga 1

Samtalsguide för fokusgrupper om slöjdval

När fick ni börja välja slöjdart?

Vilken slöjdart har ni nu?

Varför valde ni den slöjdarten?

Tänkte du på eller läste du kursplan eller betygskriterier för ämnet innan du valde?

Har ni bytt vid något tillfälle?

Varför bytte ni i så fall?

Har ni diskuterat valet hemma?

Har ni haft samma lärare hela tiden?

Vilka är fördelarna med att få välja?

Finns det några nackdelar med att få välja?

Ämnen att leda in samtalet på

Genus

Intresse

Betyg

Lärare

Kompisval

Fysiska miljön i klassrummet

Föräldrars åsikter