



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Hästböcker till killarna och fotboll eller ishockey till tjejerna”
— Om hur lärare formulerar sig kring arbetet med litteratur ur ett
genusperspektiv

Susanna Andréasson
Anna Höglund
Julia Larsson

Inriktning/specialisering LAU390, LAU395

Handledare: Kristina Hermansson

Examinator: Maj Asplund

Rapportnummer: HT13_1150_03

Abstrakt

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Hästböcker till killarna och fotboll eller ishockey till tjejerna” - Om hur pedagoger formulerar sig kring arbetet med litteratur ur ett genusperspektiv

Författare: Susanna Andréasson, Anna Höglund och Julia Larsson

Termin och år: HT-2013

Kursansvarig institution: (För LAU390/LAU395/: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap)

Handledare: Kristina Hermansson

Examinator: Maj Asplund

Rapportnummer: HT13_1150_03

Nyckelord: Genus, barn- och ungdomslitteratur, skönlitteratur, pedagogik, normer, lärarnas förhållningssätt, genusmedvetenhet.

Syfte

Vårt syfte med denna uppsats är att genom kvalitativa intervjuer med nio lärare undersöka hur genusmedvetna de är i arbetet med skönlitteratur i den pedagogiska verksamheten. Vi vill granska vilka kriterier lärarna utgår ifrån när de väljer litteratur i undervisningen, hur litteraturen läses och bearbetas och hur lärarna själva reflekterar över sitt arbete i dessa avseenden. Allt detta undersöks i relation till deras uppdrag att motverka *traditionella könsmonster* och förebygga *fördomar om manligt och kvinnligt*.

Huvudfråga

Hur formulerar sig lärarna kring sitt eget arbete med skönlitteratur i relation till skolans uppdrag att motverka traditionella könsmonster och fördomar om manligt och kvinnligt?

Metod och material

I denna uppsats har vi valt att använda oss av kvalitativa intervjuer, dels för att vårt huvudsakliga mål har varit att granska hur pedagoger formulerar sig kring arbetet med skönlitteratur, men dels också för att undersöka skillnaden mellan pedagoger i hur ofta och avsiktligt de använder sig av genusediskussionen i undervisningen. De nio pedagoger vi har intervjuat är verksamma i olika årskurser från lågstadiet upp till gymnasiet.

Resultat

De slutsatser vi kan dra utifrån vår undersökning är att alla lärare på olika sätt har nämnt vikten av att arbeta med genus i relation till skönlitteratur, och att de flesta av respondenterna har talat om betydelsen av att arbeta kompensatoriskt för att lyfta fram flickor, både i klassrummet och i litteraturen.

Betydelse för läraryrket

Vår undersökning bidrar till att synliggöra hur ett antal lärare tänker kring genusperspektivet i undervisningen, vad det finns för tillgångar och var det finns för utvecklingsmöjligheter, och kan på så sätt ligga till grund för riktade insatser så som fortbildning eller andra skolutvecklingsprojekt.

Förord

Vi har i denna undersökning intervjuat nio lärare om deras arbete kring litteratur och genus. Vi har använt relevant litteratur för att diskutera och analysera hur de nio pedagogerna formulerat sig kring sin undervisning. Vi skribenter till denna uppsats, har skrivit vissa enskilda stycken men alla har ändå i slutändan kommenterat och skrivit om allt gemensamt. Samtidigt har vi tillsammans skrivit de stora delarna, som analysen och diskussionen. Vi vill passa på att tacka vår handledare Kristina Hermansson som kommenterat på vår uppsats och hjälpt oss vidare i vårt fortsatta arbete. Avslutningsvis vill vi även tacka våra nio respondenter för deras tid och engagemang, utan dem hade vi inte kunnat genomföra vår undersökning.

Innehåll

1. Bakgrund	5
1.1 Syfte.....	6
1.1.1 Frågeställning	7
1.1.2. Avgränsningar och definitioner	7
2. Teoretisk anknytning.....	8
2.1 Genusbegreppet	8
2.1.1 Det stereotypa genuskontraktet	9
2.1.2 Genussystemet.....	10
2.1.3 Genuspedagogik.....	10
3. Tidigare forskning	11
4. Metod, disposition och tillvägagångssätt.....	13
4.1 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	14
4.2 Samtalsintervjuundersökning	15
4.2.1 Urval och avgränsningar	15
4.2.2 Etiska överväganden.....	16
4.3 Disposition	17
5. Resultat- och Analysredovisning.....	17
5.1 Tema 1: Flick- och pojklitteratur	18
5.2 Tema 2: Att motverka traditionella könsmonster.....	21
6. Diskussion & Slutsatser	26
6.1 Didaktiska överväganden	28
6.2 Vidare forskning.....	28
6.3 Avslutande ord.....	29
7. Referenser	30
7.1 Litteratur.....	30
7.2 Studentuppsatser.....	31
7.3 Internet.....	31
8.1 Bilagor	33
Intervjuguide.....	33

1. Bakgrund

I dagens samhälle matas vi ständigt med information om hur vi skall vara som män och kvinnor. Detta kan i sin tur skapa ett för många ouppnåeligt kroppsideal men även normer för hur vi ska leva våra liv. Barn och ungdomar, men även vuxna, är mottagare av detta flöde av information som beskriver och visar hur de ska vara och agera. Dessa normer skiljer sig åt beroende på kön. Redan i sju-åtta årsåldern är barn väl medvetna om att vissa sysslor karakteriseras som manliga, medan andra karakteriseras som kvinnliga, och att det finns en hierarki dem emellan (Fagrell, 2000). Manliga normer har högre status än de stereotypa kvinnliga och detta maktförhållande är en viktig och problematisk faktor som vi vidare vill belysa i vår undersökning av hur pedagoger formulerar sig kring sitt arbete med skönlitteratur.

Eftersom skolan är en del av samhället där barn och ungdomar tillbringar en stor del av sin vakna tid, är det betydelsefullt att pedagogerna är medvetna om sina möjligheter att påverka och forma eleverna gällande strukturer kring genus och maktförhållanden. Skolans värdegrund och uppdrag visar tydligt att varje skola skall verka för ”alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män[...]” (Skolverket, Lgr11, s. 7, Gy11, s. 5). Det är därmed av stor vikt att göra pedagogerna medvetna om och skapa möjligheter för ett framgångsrikt och medvetet förhållningssätt kring jämställdhet och genus i klassrummet och på skolan i stort. Även skollagen är tydlig med budskapet om alla människors lika värde och jämställdhet (SFS, 2010:800, kap 1, 5 §). Diskrimineringslagen slår fast att skolan skall ”motverka diskriminering och på andra sätt främja lika rättigheter och möjligheter inom utbildningsområdet oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck [...]” (SFS, 2010:800, kap 1, 8 §).

Pedagogers användning av skönlitteratur har en central och avgörande del i vår undersökning eftersom litteraturen kan spegla och forma vissa maktförhållanden i samhället. Kåreland (2013) argumenterar för hur maktförhållanden syns i barnlitteraturen och hur detta kan förmedla normer till barnen (s. 14). Likaså Nikolajeva (2004) talar om detta och benämner barnlitteraturen som en unik genre i den meningen att den är skapad av de som har makt (vuxna) för de som inte har makt (barn), ofta i syfte att fostra och lära barn hur de bör bete sig. Hon tar vidare också upp hur barnlitteraturen kan fungera som en subversiv kraft som kan göra barn uppmärksamma på att de vuxnas regler och normer inte är huggna i sten, till exempel genom böcker som Pippi Långstrump som väldigt tydligt bryter mot normen och därmed visar att de vuxnas regler går att förändra (Nikolajeva, 2004, s. 16-19). Skönlitteraturen kan därför vara ett värdefullt verktyg för att lyfta frågor om till exempel genus i skolan, då det finns ett stort utbud av skönlitterära verk som visar på en mångfald på sätt att vara som pojke och flicka. Det är därför av vikt att använda skönlitteraturen i skolan till att diskutera och synliggöra normer och maktförhållanden, då de kan både manifesteras och ifrågasättas genom litteraturen.

Det har även en avgörande betydelse för elevernas uppfattning om genus, vilken litteratur pedagogen erbjuder och hur man arbetar med denna (Kåreland, 2005, s. 16). Eftersom ett av grundskolans uppdrag är att motverka traditionella könsmonster är det viktigt att ge eleverna utrymme att kritiskt förhålla sig till rådande genusnormer om män och kvinnor.

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (Skolverket, Lgr11, s. 8).

I gymnasieskolans uppdrag betonas också hur elever ska uppmuntras att diskutera manligt och kvinnligt utan fördomar: - ”Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna ska uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt”. (Skolverket, Gy11, s. 6)

Förutom styrdokumentens tydliga krav har vi framförallt haft vår utgångspunkt i hur pedagogerna resonerat kring genus i arbetet med skönlitteratur. Det finns tydliga och ambitiösa mål i läroplanen som ger anledning att undersöka i vilken grad dessa implementeras i undervisningen. Vi kommer att använda oss av kvalitativa intervjuer med nio pedagoger för att undersöka deras förhållningssätt kring valet av litteratur i undervisningen, och hur arbetet ur ett genusperspektiv sedan fortgår. Vi kommer även att analysera och diskutera resultatet kopplat till relevant forskning. Vår förhoppning är därför att vi genom att belysa det här ämnet i vår uppsats ska kunna väcka intresse och skapa engagemang hos läsaren. Våra förväntningar på undersökningen är att den ska synliggöra goda exempel i arbetet med genusfrågor i skolan. Goda exempel såsom en pedagog som alltid under sin undervisning tänker genusmedvetet och som följer de tydliga krav som finns i styrdokumentet. En förhoppning är också att respondenterna ska få syn på sitt eget förhållningssätt och därmed kunna utvecklas vidare.

Vi som skriver denna uppsats är Susanna Andréasson, inriktning slöjd och engelska mot både tidigare och senare åldrar, Julia Larsson, inriktning svenska mot tidigare åldrar, Anna Höglund, inriktning slöjd och religion mot både tidigare och senare åldrar. Eftersom vi alla upplever att vi inte fått tillräckliga kunskaper om arbetet kring genus under utbildningen och i hur man som lärare senare ska kunna motverka traditionella könsmonster, vill vi därför ta tillfället i akt att undersöka detta närmare genom vårt examensarbete. Vi har alla vuxit upp med de traditionella folksagorna som till exempel Askungen, Snövit och Törnrosa, där den stereotypa bilden av kvinnan byggs upp som en varelse som är skör, osjälvständig och som alltid på slutet blir räddad av sin prins. Naturligtvis finns det en mångfald av sagor som representerar sin tid och även sagor som inte är så stereotypa, men dessa folksagor som vi nämnt ovan har ändå varit vår inspiration till varför vi valt vårt ämne. Eftersom vi kan se dessa tydliga mönster, i dessa sagor och även i många barn- och ungdomsböcker, kan detta presentera en ensidig bild av hur pojkar och flickor bör vara. Pedagoger behöver därför argumentera och diskutera med elever om detta för att de skall bli så självständiga i sitt tankesätt som möjligt. Detta känns otroligt viktigt för oss och det är därför vi vill lyfta frågan om hur lärare arbetar med barn- och ungdomslitteratur i skolan. Vi menar självklart inte att pedagogerna ska ignorera eller för den del sluta läsa denna traditionella litteratur för sina elever, utan att istället visa på olika versioner som finns för att se hur genusframställningen skiljer sig åt.

1.1 Syfte

Vårt syfte med denna uppsats är att genom kvalitativa intervjuer med nio lärare undersöka hur genusmedvetna de är i arbetet med skönlitteratur i den pedagogiska verksamheten. Vi vill granska vilka kriterier lärarna utgår ifrån när de väljer litteratur i undervisningen, hur litteraturen läses och bearbetas och hur lärarna själva reflekterar över sitt arbete i dessa avseenden. Allt detta undersöks i relation till deras uppdrag att motverka *traditionella könsmonster* och förebygga *fördomar om manligt och kvinnligt*.

Vi vill genomföra denna undersökning eftersom vi anser att skolan har en unik möjlighet att påverka normer och värden då skolan är en plats där eleverna spenderar en mycket stor del av sin vakna tid.

1.1.1 Frågeställning

Hur formulerar sig lärarna kring sitt eget arbete med skönlitteratur i relation till skolans uppdrag att motverka traditionella könsmonster och fördomar om manligt och kvinnligt?

1.1.2. Avgränsningar och definitioner

Vi hade i början av vår undersökning för avsikt att undersöka pedagogernas förhållningssätt till endast barn- och ungdomslitteratur, men allt eftersom undersökningen utvecklades till att omfatta lärare verksamma både i grundskolan och på gymnasiet valde vi att använda oss av det bredare begreppet skönlitteratur, där begreppet barn- och ungdomslitteratur ingår. Vi har därför valt att definiera barn- och ungdomslitteratur och kommer även visa på hur barnbokens förändring har en betydelse för genusperspektivet.

Nikolajeva (2004) framhåller att barnlitteraturen är en både varierad och föränderlig genre. Hon motsätter sig även kategoriseringen av barnlitteratur som en genre i sig om man med genre menar ”en typ av litterära texter med tydliga, definierbara, återkommande drag”. Hon lyfter fram att barnlitteraturen har utvecklats med tiden. (s. 13) Nikolajeva (2004) definierar begreppet barn- och ungdomslitteratur som följer: ”Med barnlitteratur menar jag litteratur skriven, publicerad, marknadsförd och behandlad av experter med barn som dess huvudsakliga publik. Med barn menar jag, i enhet med FN:s definition, människor mellan 0-18 år” (s. 15). Kåreland (2013) definierar begreppet på ett liknande sätt: ”Ett praktiskt och någorlunda hanterbart sätt att definiera kan vara att låta de böcker som av förlagen lanserats och marknadsförts som barn- och ungdomsböcker få gå under beteckningen barnlitteratur” (s. 13).

Vi är medvetna om att det finns olika uppfattningar om vad barn- och ungdomslitteratur är och att gränserna mellan dessa är svårdragna och diffusa. Det är inte helt enkelt att dra en tydlig gräns mellan barn och ungdomar. Det är därmed inte heller helt lätt att dra en gräns mellan barn- och ungdomslitteratur och i vilken ålder som barn blir ungdomar. Vi väljer att ansluta oss till Nikolajevas och Kårelands definition av barn- och ungdomslitteratur som en kategori som riktar sig till barn och ungdomar mellan 0-18 år.

Boglund och Nordenstam (2010) nämner att barnlitteratur var framförallt till för att uppfostra och undervisa barnen medan man på slutet av 1700-talet och början av 1800-talet utvecklade barnlitteraturen till att bli mer underhållande. Det var först på 1700-talet anpassningen av barnlitteraturen skedde efter barnens ålder, kön och klass. (s. 12) Under 1800-talet syftade barnböckerna fortfarande till att barn skulle följa regler som de vuxna bestämde, regler om exempelvis kön. De klassiska pojk- och flickböckerna inträdde, som berättade hur flickor respektive pojkar skulle leva sina liv. Det var först på 1960-talet när ungdomsboken introducerades, i samma veva som andra vågens feminism hade sin frammarsch, som samma bok kunde nå både flickor och pojkar. (Kåreland, 2013, s. 49f) I och med utbyggnaden av den offentliga sektorn i Sverige år 1945 började barn och ungdomar att betraktas som mer viktiga och som en målgrupp samhället ville investera i, exempelvis genom barnbidraget. Investeringen var inte bara ekonomisk utan även kulturell och social. Det blev därmed också ett genombrott för barnboken då flera initiativ togs för att öka jämlikheten i böckerna. (Kåreland, 2013, s. 57).

2. Teoretisk anknytning

Vi har valt att fokusera på genusteori i vår teoretiska anknytning då vår uppsats handlar om hur pedagoger formulerar sig kring arbetet med genus i skolan. Vi har valt att analysera begreppet genus utifrån tre auktoriteter på området, Hirdman (2010), Butler (2005, 2007) och Connell (2009). Hirdmans genussystem och genuskontrakt är huvudteorin som legat till grund för vår analys, och vi har med hjälp av Butler diskuterat frågor som rör heteronormativitet och den heterosexuella matrisen. Vi har också kompletterat analysen med perspektiv vi funnit intressanta från Connell.

Vi inleder teoriavsnittet med att definiera genusbegreppet samt ge en kort historisk bakgrund till begreppet genus. Vidare kommer vi att belysa genusbegreppet ur olika perspektiv för att visa på att genus inte är något entydigt begrepp. Avslutningsvis förklarar vi Hirdmans genussystem och stereotypa genuskontrakt. Vi kommer löpande att visa vilken roll de olika delarna spelat i vår analys. När vi sedan har diskuterat och argumenterat för hur vi använder begreppet genus och alla dess ingångar, är det av vikt för oss att även definiera begreppet genuspedagogik då vår undersökning handlar om lärares arbetssätt kopplat till genus. Det ligger därför nära till hands att använda oss av Svaleryds bok (2002) som både är en introduktion till genuspedagogik men också en handbok i genuspedagogiskt arbete. Det blir därmed tacksamt att jämföra våra respondenters svar med Svaleryds vardagsnära tips och råd för ett genusmedvetet förhållningssätt. Viktigt att notera är att vi inte betraktar Svaleryds bok som ett facit i frågan, utan mer som ett sätt av många att se på genuspedagogik. Vi är medvetna om att boken fått motta en del kritik för att vara normativ och sakna queerperspektiv. Den har också några år på nacken. Vi har dock valt att använda oss av de delar i boken vi funnit relevanta och som vi upplever som fortfarande aktuella idag.

2.1 Genusbegreppet

Vi låter Svaleryds (2002) slagkraftiga ord om genus inleda detta avsnitt eftersom vi anser att hon förtydligar förklaringen om att vi formas till de vi är:

När en människa föds till världen har hon inget förflutet, inga erfarenheter av hur hon ska uppföra sig, ingen måttstock att mäta sitt eget värde med. Vi formas av de budskap som vi får av andra när vi prövar olika sätt att vara. Det vi är med om och hur vi förstår det blir våra erfarenheter. Vi har ofta ett stort behov att i mötet med en ny människa leta markörer och ledtrådar, så att vi kan sortera efter kön (Svaleryd, 2002, s. 24).

Det som Svaleryd (2002) illustrerar i citatet ovan och som är vår utgångspunkt i den här uppsatsen är att genus är något som konstrueras i det sociala. Detta är också den mest centrala tanken inom genusvetenskapen idag, att kön är något som görs. Redan på 1950-talet skrev Simone de Beauvoir om detta och myntade uttrycket ”Man föds inte till kvinna, man blir det” (Beauvoir, 2008, s.325). Svaleryd (2002) argumenterar för Beauvoirs tes och skriver att de närmaste vuxna formar barnet genom att ge det olika upplevelser. Genom människors olika reaktioner skapas tysta överenskommelser om hur barnet lämpligen skall handla utifrån om barnet är flicka eller pojke. (s. 25) Genusbegreppet var från början ett begrepp som användes inom lingvistik, men som kom att adopteras av kvinnoforskare på 1980-talet i syfte att finna en svensk motsvarighet till det engelska ordet ”gender”, som separerat från ordet ”sex” eller ”kön” och dess biologiska konnotationer. Genus kan också ses som en vidareutveckling av begreppet ”könsroll” (Hirdman, 2010, s. 11f), vilket vi också har använt i våra intervjuer. Detta eftersom det ligger nära begreppet könsmonster som är det som används i styrdokumentet. Vi är medvetna om att ”könsroller” har kommit att ersättas av ”genus” men upplever detta som mer vardagsnära och som ett begrepp som används i skolans värld. Vi har därför valt att använda det under våra intervjuer. Nationalencyklopedin definierar begreppet

på följande sätt: ”Könsroll, sammanfattande term för socialt och kulturellt betingande skillnader mellan könen vad avser beteende, värderingar, normer, föreställningar, resurser, makt och prestige” (NE, 29.12.2013, 10:20.).

Giltigheten i den dikotoma uppdelning av genus/socialt och kön/biologiskt har dock kommit att ifrågasättas, till exempel av Judith Butler. Butler (2005) vänder sig emot denna rigida uppdelning av kön och genus och menar att de två varken är möjliga eller önskvärda att separera, ens analytiskt, och att en sådan uppdelning kan komma att förstärka uppfattningar om att det finns ett naturgivet och ursprungligt inneboende kön som styr våra handlingar (s. 45f). Vi har i vår analys inte gjort någon tydlig distinktion mellan genus och kön utan använt dem som vi tyckt passat i sammanhanget. Vi har i våra intervjuer frågat respondenterna huruvida de tänker på författarnas kön när de väljer litteratur då vi upplever att ”kön” i det sammanhanget är mer vedertaget än ”genus”.

Vidare anser Butler (2007) att våra föreställningar om kön i hög grad är knutna till föreställningar om en förgivet tagen heterosexualitet och ett kausalt samband mellan kön, genus och begär. Det betyder att vi, för att bli accepterade av samhället som ”riktiga” män och kvinnor, också måste prestera rätt samband mellan dessa tre. Ett kvinnligt kön förutsätter ett görande av ett feminint genus, att klä sig och agera på ett sätt som man kan förvänta sig av en kvinna, och vidare att man åtrår och skapar relationer med män. Att på olika sätt störa den här ordningen, exempelvis genom att vara född som kvinna, klä sig som en man, och bilda relationer med män, leder till att man framstår som mindre begriplig som individ, och inte som en ”riktig kvinna”. ”Begripliga genus är de som upprättar och upprätthåller en viss koherens och kontinuitet mellan kön, genus, begär och sexuellt beteende”. (s. 68f)

Det är också i dessa obegripliga genus som förändringspotentialen finns enligt Butler (2007). Både manlig och kvinnlig homosexualitet har potential att ”antingen tillintetgöra eller också mångfaldiga könskategorierna” (s. 79f). Butler (2007) talar också om drag som en potentiellt subversiv handling genom att den avslöjar ”genusstrukturens imitativa karaktär – liksom dess tillfällighet. En del av nöjet, det som gör en dragshow svindlande, ligger i förnimmelsen av det fullständigt tillfälliga i relationen mellan kön och genus”. (s. 216) Genom att prestera fel sorts kombinationer av de tre beståndsdelarna i den heterosexuella matrisen, kön, genus och begär, kan alltså hela systemet komma att förändras. Eftersom kön är något performativt finns det också en möjlighet att göra genus ”fel” och på så vis skapa förskjutningar i vad som uppfattas som manligt eller kvinnligt. (Butler, 2007, s. 213ff)

2.1.1 Det stereotypa genuskontraktet

För att förstå de förväntningar som finns på oss utifrån vårt kön talar Hirdman (2010) om ”det stereotypa genuskontraktet”. Hirdman använder historiska exempel för att förklara de förväntningar som funnits för både kvinnor och män. Hon använder bland annat äktenskapsceremonin för att visa på de skilda roller de förväntas inta, där mannen ska ta hand om kvinnan och kvinnan ska älska och underordna sig mannen. Det är detta kontrakt som ligger till grund för hur kvinnor och män förväntas agera, både privat och i samhället. Kvinnans uppgift enligt kontraktet är att föda och ta hand om barn samt sköta om hemmet, medan mannens uppgift är att ta hand om och försörja kvinnan. Hon verkar i det privata, han i det offentliga, hon är kropp, han är ande, hon är natur, han är kultur (s. 84-87). Den syn på genus som Hirdman (2010) representerar har kritiserats av flera andra genusforskare för att endast tala om genus som något negativt och påtvingat. Detta illustreras tydligt i citatet: ”att bakom de fasta formerna ”kvinnor” och ”män” döljer sig prägling, fostran, tvång och underordning”. (s. 12) En av forskarna som kritiserat den syn på genus som Hirdman representerar är Raewyn Connell. Connell (2009) menar att människor inte enbart kan ses

som objekt för sociala normer, utan att de även skapar och upprätthåller dem. Hon skriver också att samtidigt som genus kan orsaka lidande, rymmer det en möjlighet till gemenskap och identifikation (s. 19ff).

2.1.2 Genussystemet

Som beskrivits i ovanstående stycke belyser Hirdmans genuskontrakt de förväntningar som finns på oss beroende på om vi är män eller kvinnor, men också maktrelationen dem emellan. Detta är en del av det Hirdman (2010) kallar för genusystemet, och hon talar om två viktiga principer för genusystemets upprätthållande:

- 1 Köns isärhållande. Denna punkt sammanfattar Hirdman (2010) med orden ”Att vara man är att inte vara kvinna” (s. 48). Hirdmans (2010) begrepp om genusystemet bygger på två, varandra uteslutande, kategorier/dikotomier, till exempel kropp och själ, där kvinnan ses som kropp och mannen som själ (s. 69). Nilson (2010) diskuterar Hirdmans isärhållningsprincip och tar en leksaksaffär som ett målande och tydligt exempel på uppdelningen av könen, där ena sidan av butiken är rosa medan den andra sidan är blå (s. 21).
- 2 Mannen som norm. Den andra viktiga principen kallas för ”att vara man är att vara normbärare” (Hirdman, 2010, s. 65). I samhället finns en tydlig hierarki mellan kvinnor och män där mannen utgör normen (s. 62). Det manliga värderas alltså högre än det kvinnliga, och anses viktigare. Hedlin (2010) hänvisar till detta för att förklara varför mansdominerade yrken är bättre betalda än kvinnodominerade yrken, och framhåller också att det oftare förekommer manliga huvudkaraktärer i bilderböcker för barn (s. 19f). Hedlin (2004) talar också om hur prefixet ”kvinno-” ibland tydligt illustrerar hur den manliga normen tar sig i uttryck i vardagen, till exempel genom användningen av ord som ”kvinnosjukdomar”, ”kvinnoöden” eller ”kvinnohistorier”. (s. 5f)

Hirdmans modell kommer mer konkret än de andra perspektiven att ligga till grund för vår analys. Hennes modell hjälper oss att få syn på genusystemets hierarki, där mannen är norm och överordnad, vilket även flera av våra respondenter har uppmärksammat.

Ett tydligt exempel där mannen som norm får allvarliga konsekvenser visar rapporten *(O)jämsställdhet i hälsa och vård – en genusmedicinsk kunskapsöversikt* genomförd av Sveriges kommuner och landsting. Den visar att det saknas kunskap i vården om kvinnors specifika sjukdomar och smärttillstånd, och att kvinnor därför löper större risk att bli felbehandlade, då vården många gånger är utformad efter män. Till exempel visar undersökningen att det är sannolikt att kvinnor oftare får biverkningar av sina mediciner, bland annat på grund av att läkemedelsdoseringen är anpassad efter män (2007, s. 9). Detta exempel vill vi avsluta detta avsnitt med för att trycka på vikten av att vara genusmedveten, då bristen på medvetenhet faktiskt kan ge allvarliga och högst reella konsekvenser.

2.1.3 Genuspedagogik

För att försöka förstå vad genuspedagogik är behövs en förklaring till vad pedagoger måste vara medvetna om i arbetet i skolan. Svaleryd (2002) skriver att om genuspedagogiken ska få fäste i skolan måste man börja hos pedagogen och skapa en jämställd lärare. Samtidigt handlar jämställdhetsfrågan både om kvinnor och män och inte enbart om kvinnor, som både män och kvinnor genom historien ofta har sett det som. Det är detta som gör att en del arbetslag i skolan har en viss rädsla för att ta tag i frågan, eftersom kvinnor inte vill bli sedda som ”manshatare” och män inte vill bli sedda som en ”toffel”. (s. 40) Det är dock pedagogens arbete att diskutera jämställdhetsfrågan i arbetslaget och i klassrummet eftersom hen har makten att påverka och omforma eleverna. Samtidigt är det inte lätt att förändra saker och ting i skolan för det innebär mer arbete och mer stress, dock får inte detta stoppa arbetet, även om

alla pedagoger inte är positivt inställda till det. (s. 41f) Det är dessutom ett krav från styrdokumentet att verka för jämställdhet mellan kvinnor och män (Skolverket, Lgr11, s. 7, Skolverket, Gy11, s. 5). Något annat som behövs i arbetet med genuspedagogik är kunskapen om genus, maktsystem och strukturella värderingar. Att komma överens på skolan om vad dessa begrepp betyder är därmed viktigt för att kunna arbeta med dessa frågor i skolan. (Svaleryd, 2002, s. 41f) Det som också krävs för pedagogen är kunskap om hans egna handlingar i klassrummet eftersom, precis som eleverna, är hen inskriven i den så kallade genusordningen, där förväntningarna på flickor och pojkar kan begränsa det fortsatta jämställdhetsarbetet och därmed pedagogernas uppdrag att motverka traditionella könsroller. (Svaleryd, 2002, s. 44) Kåreland (2013) poängterar att kunskap om genuspedagogik hos pedagoger är viktig, speciellt i fråga om vilken litteratur denne väljer och hur man arbetar med denna, exempelvis genom att lyfta olika teman. Detta kan i sin tur hjälpa eleverna att diskutera och analysera genusstrukturer i skönlitteraturen. (s. 128).

3. Tidigare forskning

Vi kommer i detta kapitel ta upp tidigare forskning som berör hur litteraturen kan användas i syfte att lyfta genusperspektivet i klassrummet. Det finns liknande studier som gjorts på området och vi har valt att behandla litteratur i denna del för att stärka vår undersökning. Vi kommer presentera besläktade studier på området genom att belysa litteraturens förtjänster för vår uppsats, men också presentera vad vi vill bygga vidare på och vad som inte har varit relevant för oss och vår undersökning.

Lena Kårelands *Barnboken i samhället* (2013) är viktig för vår undersökning eftersom den framförallt behandlar förtjänsterna med att arbeta med litteratur i skolan, litteratur även kopplat till normer och genus. Kåreland förenar svenskundervisningen med styrdokument för både grundskolan och gymnasiet, där hon argumenterar för hur tydliga riktlinjerna för svenskämnet är och att det oftast inte stämmer överens med verkligheten. Hon belyser hur pedagogens syn på valet i undervisningen har förändrats genom tiderna och att det valet har en betydelse för genusaspekten i litteraturundervisningen.

Vidare behandlar Kåreland även barns läsvanor med hjälp av statistik över hur de förändrats genom tiderna och för fram skillnaden i pojkars och flickors val i litteraturen. Hon lägger vikt vid lärarnas kunskap om genuspedagogik samt ger exempel på genusmedveten litteratur så som exempelvis *Tusen gånger starkare*. Vi anser att detta, såsom svenskundervisning, styrdokument för grundskolan och gymnasiet, pedagogers och elevers val kring litteratur och lärarens kunskap om genuspedagogik, är relevant för vår undersökning och kan stärka vår forskning. Kåreland diskuterar skillnaderna i skolan, att det finns helt olika anledningar för lärare i förskolan och lärare på gymnasiet i valet av litteratur. Även om vi inte behandlar förskolan i vår undersökning vill vi ändå belysa detta som väsentligt för vår uppsats då vi undersöker hur pedagoger på lågstadiet upp till gymnasiet formulerar sig kring valet av litteratur i undervisningen. Kårelands utgångspunkter i *Barnboken i samhället* är definitionen av barnboken och barnlitteratur, hur denna bok har utvecklats i samhället och hur det mångkulturella behandlas i skolorna idag. En skillnad från vår studie är att författaren har ett mångkulturellt perspektiv, vilket vi inte har. Kåreland behandlar även olika mediers betydelse för unga, och även om vi nämner detta i inledningen som anledning till att vi valt vårt ämne, så är detta inte direkt relevant för vår undersökning, eftersom vi vidare inte kommer behandla detta. Vi anser att det är betydelsefullt att utifrån Kårelands iakttagelser beröra och problematisera barns läsvanor, genusaspekten och litteraturens roll i undervisningen, och genom detta föra forskningen framåt genom vår uppsats.

Modig och stark- eller ligga lågt (2005) är en antologi skriven av Marika Andrae, Lars Brink, Agneta Lind - Munther, Lena Kåreland och Helen Schmidl. Denna bok är ytterst relevant för vår undersökning eftersom den tar upp och analyserar genus utifrån skönlitteratur via textanalyser, studier och intervjuer. Författarna berör också vikten av att som pedagog erbjuda en variation av manliga och kvinnliga karaktärer i den valda litteraturen, för att ge både pojkar och flickor samma möjligheter att kunna identifiera sig med huvudkaraktärerna. Kåreland poängterar bland annat i sina kapitel, *Frihet eller närhet? Om Benny och Malla* och *Kön och Klass i Mats Wahls Vinterviken*, pojkar och flickor och hur deras beteende kan förklaras utifrån deras kön, att flickor blir mer kontrollerade av vuxenvärlden och att pojkar får ta mer egna initiativ som resulterar i att flickor vill vara mer till lags än pojkar, samt hur skolans kultur behandlas. Brink belyser bland annat i sina kapitel, *Välja bok. Läspreferenser hos en grupp barn under år 1-3 och i år 6*, *Bröderna Lejonhjärta. En receptionsstudie i år 3* och *Boksamtal under mellanåren*, att en bok kan hjälpa till att lyfta samhällsfrågor, valet av litteratur och slår fast att det skiljer sig åt beroende på kön, samt hur elever väljer böcker där huvudkaraktären är av samma kön. Andraes kapitel, *Att vara två. Romantik för flickor och pojkar i bokserien om Eva och Adam*, behandlar bland annat hur barn föredrar böcker skrivna av författare av samma kön som de själva. Vår studie förhåller sig till dessa kapitel och denna forskning genom att den behandlar pojkars och flickors beteenden och deras val av litteratur, något som är högst relevant för vår undersökning.

Våra undersökningar skiljer sig åt i förhållande till åldrar, då vi i vår uppsats även berör gymnasiet, men inte förskolan som *Modig och stark- eller ligga lågt* gör. Bristerna som kan antas i relation från dessa författare och till vår uppsats är att Kåreland och Lindh - Munther belyser bland annat i sina kapitel, *Om läsning och könsmonster i förskolan*, *Förskolan som litterär miljö* och *(S)könlitteraturen i förskolan*, pojkars och flickors handlingsmönster i förskolan, pedagogernas synpunkter på litteratur och genus i barnlitteraturen. Även om dessa ämnen är ytterst relevanta för vår undersökning krävs det att författarna behandlar äldre elever än enbart förskolan för att vi skall kunna använda allt som belyses i dessa kapitel. Detta eftersom våra respondenter enbart arbetar från lågstadiet och uppåt. Författarna presenterar flera textanalyser i sin undersökning och belyser dessa utifrån genus. I vår undersökning har vi inte genomfört några textanalyser utan enbart nämnt skönlitteratur som framkommit vid samtalsintervjuerna med pedagogerna. Sammanfattningsvis har denna omfattande antologi varit en central och viktig utgångspunkt för vår undersökning.

Gunilla Molloys *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003) är relevant för vår undersökning eftersom den framförallt behandlar ämnen som i första hand vänder sig till skola och pedagoger. Hon belyser frågeställningar i valet av skönlitteratur i svenskämnet genom intervjuer i grundskolan. Hon fokuserar på mötet mellan läraren och eleven i arbetet med litteraturen och diskuterar olika litterära verk som nämns i intervjuerna, och vad de har för möjligheter och brister i mötet med eleven. Allt detta i relation till läroplanen i grundskolan och kursplanen i svenska. Hon behandlar också avsikten med läsning och lyfter syftet med elevernas olika syn på samma böcker och att flickor läser mer än pojkar. Vår studie förhåller sig därmed till Molloys studie även om de förtjänster som hon uppvisar är mer detaljerade än våra, exempelvis lärarens frågeställningar i valet av skönlitterära verk. De teoretiska ramar som Molloy har i sin bok är tre teoretiska perspektiv: ett didaktiskt perspektiv, ett receptionsteoretiskt perspektiv och ett genusteoretiskt perspektiv. Något som vi har funnit högst relevant för vår forskning är det sistnämnda, eftersom det perspektivet innehåller bland annat genus kopplad till den text som läses i klassrummet, tar upp att de flesta böcker som presenteras är skrivna av män, att flickor får mindre plats i litteraturen och i

klassrummet, samt hur karaktärer i litteraturen behandlas ur ett genusperspektiv. Även det didaktiska perspektivet är relevant för vår uppsats då det innehåller bland annat det didaktiska val pedagogen gör inför litteraturen och frågar sig grundfrågorna *Vad, Hur* och *Varför*.

De skillnader som *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* uppvisar, i förhållande till vår uppsats, är att den endast behandlar högstadiet och inte låg- och mellanstadiet och gymnasiet som vi belyser i vår undersökning. Det finns naturligtvis fler skillnader mellan vår uppsats och Molloy's omfattande forskning som kan resultera i att vår undersökning kan utvecklas avsevärt. Hon koncentrerar sig mycket på hur elever uppfattar litteratur, genom både enkäter och intervjuer med dem, detta sett bland annat ur ett genusperspektiv. Hon behandlar även elevernas olika syn på samma böcker. Att utforska området med intervjuer med både elever och lärare stärker en undersökning och kan också ge oss som författare till vår uppsats en bättre förståelse för att utveckla och föra en forskning framåt. Molloy har i sin studie även använt metoden observation när hon undersökte, under tre år, hur fyra klasser på högstadiet arbetade med valet av litteratur. Detta har i sin tur medfört en vilja till förändring i svenskämnet, att genom de observerade konflikterna som uppkommit i klassrummet har Molloy försökt öka pedagogernas medvetenhet om genus, något som även vi önskar göra med vår uppsats. Sammantaget har Molloy's *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* varit en betydelsefull utgångspunkt för vår undersökning.

Det finns många studentuppsatser och examensarbeten som har berört vårt ämne, mer eller mindre på olika nivåer. I Bajrektarevic och Göransson's uppsats *Pedagogernas tankar om genus - En jämförande studie mellan skola och förskola* behandlas pedagogernas förhållningssätt gentemot genus och genuspedagogik (2007). Här är dock ingen fokus på litteratur men deras frågeställning har besvarats genom flera intervjuer med lärare, vilket går hand i hand med vår uppsats. Vi anser därför denna uppsats som något relevant att bygga vidare på.

En uppsats som ligger närmare vårt ämnesområde är Deasy och Leonardson's *Tokiga pojkar och snälla flickor - En studie av lärares medvetenhet om genusperspektiv och värdegrundsfrågor vid val av skönlitteratur* (2005). Vi vill nämna denna för att likheterna med vår ligger i att vi båda behandlar och analyserar genusmedvetenheten hos pedagoger kring valet av skönlitteratur i grundskolan. Skillnaden är att vår undersökning även omfattar pedagoger på gymnasiet. Deasy och Leonardson utgår i sin uppsats, som även vi gör, från kvalitativa intervjuer. Dock ville vi utöka våra intervjuer och ha med även manliga respondenter i hopp om att få ett mer jämförbart och könsmissigt representativt urval. Denna uppsats har varit relevant för oss inom tidigare forskning eftersom Deasy och Leonardson, liksom vi, tar upp hur pedagogens agerande i klassrummet kan betyda och vad det kan skapa för normer hos eleverna. De har valt att fokusera mycket på skönlitteratur att använda i ett genusperspektiv, medan vi har valt att fokusera på den litteratur pedagogerna nämner, även om vi inte valt att ge en djupare analys av den. Författarnas uppsats bidrar med ett givande material för oss att jämföra oss med, då vi behandlar i stort sett samma ämne.

4. Metod, disposition och tillvägagångssätt

I denna uppsats har vi valt att använda oss av metoden intervju, dels för att vårt huvudsakliga mål har varit att granska hur pedagoger formulerar sig kring arbetet med skönlitteratur, men dels också för att undersöka skillnaden mellan pedagoger i hur ofta och avsiktligt de använder sig av genusediskussionen i undervisningen. Vår undersökning var från början tänkt att främst omfatta lärare i grundskolan, men vi valde att utöka den till att omfatta även lärare på

gymnasiet. Detta för att få ett bredare urval av lärare i vår undersökning. Vi diskuterade andra möjliga metoder för vår undersökning, som enkäter eller enbart en litteraturstudie, men valde metoden intervju eftersom den passade bäst för vårt syfte. Vi valde därefter att använda oss av relevant litteratur i syftet att problematisera och argumentera för vår frågeställning. Läroplanen ställer tydliga krav på ett genusmedvetet förhållningssätt och är därför den viktigaste utgångspunkten för vår studie (Skolverket, Lgr11, s. 8, Gy11, s. 6).

4.1 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Efter att vi valt metod, intervjuundersökning, började vi med att söka relevant litteratur som skulle styrka vår undersökning. Vi sökte efter genusvetenskap, skönlitteratur såsom barn- och ungdomslitteratur, pedagogik samt litteratur om genus. Vi sökte också efter relevanta uppsatser, för att se vad andra skrivit kring genusfrågan och för att få en förståelse för hur betydelsefullt vårt ämne är.

Validiteten i vår undersökningsmetod ligger i att vi har bestämt och förklarat våra begrepp, som genus och barn- och ungdomslitteratur, från olika källor, och genom det diskuterat pedagogernas svar med relevant litteratur (Esaïasson et al., 2007, s. 68), det vill säga att vi har en god samklang mellan våra teoretiska begreppsförklaringar och undersökningen på plats, alltså våra intervjuer. Detta är i sin tur avgörande för att vi skall få bästa möjliga slutsats. (s. 61) Dock är det alltid svårt att få det teoretiska, såsom frågorna, och undersökningen, såsom intervjuerna, att synka då de utförs på olika nivåer, en *teoretisk nivå* och en *operationell nivå*. Dessa olika nivåer kan leda till att *resultatvaliditeten* utvärderas först när undersökningen är genomförd, det är först då man vet om man mäter det man först påstod att man skulle mäta i undersökningen. (s. 63) Det ligger också då ett *validitetsproblem* i detta avstånd mellan de olika nivåerna när det kommer till de olika begrepp som används i undersökningen, som i vårt fall, genus. Vi observerade dock att begreppet genus var bekant för de pedagoger vi intervjuade. Vi behövde därför inte förklara begreppet för pedagogerna på intervjutillfällena, vilket vi var beredda på. Samtidigt är det svårt att veta exakt hur varje pedagog definierar begreppet genus, vilket kan resultera i ett *validitetsproblem* för vår undersökning, då svaren från alla nio pedagoger kan bli annorlunda tack vare olika individuella definitioner. (s. 65) Däremot har det varit ett intressant inslag i vår undersökning att förstå hur varje respondent ser på genus och hur de diskuterar kring arbetet med det.

Vår reliabilitet ligger i att vi hade vår intervjuguide som utgångspunkt, vilket utgjorde en försäkring om att alla respondenter fick samma frågor. Under intervjuerna ställdes även flertalet följdfrågor för att förtydliga och leda samtalet vidare. Intervjuguiden inkluderade, öppna frågor, där vi ville erbjuda svarspersonerna möjlighet att tala om ämnet med sina egna ord (Esaïasson et al., 2007, s. 259). Varje intervju, som pågick i cirka 30 minuter, spelades in och transkriberades. Om reliabiliteten brister är det oftast på grund av att slarvfel under bearbetningen av materialet görs, som oläsliga anteckningar (s. 70). Genom inspelningarna undvek vi sådana problem som kan uppstå när man endast förlitar sig på anteckningar (s. 235). Däremot finns det alltid en risk för hörfel vid avlyssningar av inspelningar. Reliabiliteten i vår undersökning kan också ha kommit att påverkas av det som Esaïasson et al. (2007) kallar för ”slump- och slarvfel” vid insamling av data (s. 70). Vi har i vår undersökning på grund av en kommunikationsmiss ställt en av frågorna med olika formuleringar. I tre av intervjuerna ställs frågan: Hur resonerar du kring traditionella könsmönster när du väljer litteratur? I resterande intervjuer löd formuleringen: Hur resonerar du kring genus när du väljer litteratur? i resterande intervjuer. Detta kan ha påverkat intervjupersonernas svar och därmed i sin tur påverkat reliabiliteten.

Eftersom vår undersökning är förhållandevis liten är vi medvetna om att den har låg generaliserbarhet. Därför kan vi inte dra några generella slutsatser om hur pedagoger i allmänhet formulerar sig kring genusfrågor i arbetet med barn- och ungdomslitteratur. Syftet med denna uppsats var att ta så kallade stickprover för hur lärare formulerar sig kring genusfrågor i arbetet med skönlitteratur och inte att visa på hur lärare generellt använder sig av genusperspektivet i undervisningen. Eftersom vår studie är liten, finns möjlighet till uppföljning och mer forskning inom området, och det kan därför inte ses som uttömt eller färdiganalyserat. (Esaiasson et al., 2007, s. 189)

4.2 Samtalsintervjuundersökning

Vi har valt att använda oss av en respondentundersökning. Sådana används när man ställer samma frågor till fler än en person, för att få reda på vad olika människor känner och tänker om samma sak, vilket går hand i hand med vad vi, i denna uppsats, vill undersöka och analysera (Esaiasson et al., 2007, s. 258). Det finns två olika sätt att använda sig av respondentundersökningar, frågeundersökning och samtalsintervjuundersökning (s. 258f). Vi har använt oss av samtalsintervjuundersökning i vår studie, eftersom vi ville undersöka pedagogers olika uppfattningar om genus och hur de formulerar sig kring användandet av skönlitteratur i undervisning. Esaiasson et al. (2007) beskriver en samtalsintervjuundersökning som ett pågående samtal mellan forskaren och intervjupersonerna. Genom att använda sig av en sådan undersökning beskriver man människors uppfattningar om ämnet. (s. 258f)

Det finns även alltid en risk vid samtalsintervjuer att det uppstår en så kallad *intervjuareffekt*, det vill säga att intervjupersonernas svar kan påverkas av vem som ställer frågorna (Esaiasson et al., 2007, s. 301). Vi som intervjuare har haft ambitionen, vid varje samtal, att vara neutrala och inte visa på våra värderingar eller känslor kring ämnet genus. Vi är även medvetna om att respondenternas svar kan ha påverkats av hur vi ställde frågorna. Det bör även nämnas att det alltid finns en viss tolkningsbarhet i våra frågor som kan påverka inriktningen på intervjupersonernas svar ytterligare. Vi försökte dock hantera detta genom att använda oss av en intervjuguide vid samtalen. Vid utformningen av intervjuguiden utgick vi från Esaiasson et al. (2007) och började därmed intervjuerna med ett antal *uppvärmningsfrågor*. Detta för att få igång samtalet och få respondenten att känna sig avslappnad. Vidare var vi noga med att formulera frågorna på ett sätt som inte skulle uppfattas som påträngande eller av förhörskaraktär, till exempel genom att undvika varför - frågor. (s. 298) För att kunna genomföra så många intervjuer som möjligt så valde vi att dela upp oss. Detta gjorde vi även för att få ett mer förtroligt samtal med respondenterna, där vi som intervjuare inte skulle vara i majoritet. Därför valde vi också att formulera ett antal förtydligande underfrågor till några av de huvudfrågor som skulle kunna vara svåra att förstå, eller som eventuellt skulle behöva formuleras om för att ge ett annat perspektiv på frågan. Detta för att vi som intervjuare skulle vara säkra på att vi ledde respondenterna rätt, och inte lät våra personliga värderingar spela in.

4.2.1 Urval och avgränsningar

De nio lärare som vi intervjuade för vår undersökning var slumpmässigt utvalda och funna genom våra respektive VFU-platser och personliga kontaktnät. Skolorna där respondenterna jobbar har mellan 300 och -1500 elever. Tre av de fem skolorna i studien ligger i utkanten av en storstad, en ligger centralt i en mindre stad och en ligger på landsbygden. Lärarna har varit yrkesverksamma från ett till trettiosju år och arbetar i olika årskurser. Alla pedagoger som vi intervjuade undervisade i ämnet svenska. Detta var ett kriterium eftersom det är i svenskämnet som skönlitteratur framförallt används. I analysen har vi valt ut det material från intervjuerna som är relevanta för vår frågeställning.

Vi är medvetna om att vårt urval, som består av sex kvinnor och tre män, kan påverka vår undersökning. Vi hade som ambition att få en jämn könsfördelning, men på grund av brist på manliga svensklärare i vårt kontaktnät blev urvalet och våra avgränsningar därefter. Det som också borde nämnas i förhållande till urvalet är att läraryrket är kvinnodominerat, vilket gjort möjligheten till att hitta fler manliga pedagoger till intervjuerna komplicerat (Läraryrket, 2013, 16/12). Vi kommer däremot inte att lägga vikt vid respondenternas kön i vår analys eftersom fördelningen mellan könen är så ojämn att det inte går att dra några slutsatser baserat på deras kön.

4.2.2 Etiska överväganden

Vi var noga med att berätta för de nio pedagogerna att de själva hade valfriheten att svara på vad de kände sig bekväma med. Vi har även tagit hänsyn till pedagogernas anonymitet och integritet och har därför valt att inte nämna deras namn, de skolor de jobbar på, eller annat som kan avslöja deras identitet. Vi har därför använt fingerade namn. Ytterligare en anledning till varför vi valt att ge respondenterna namn istället för till exempel nummer eller bokstäver är för att göra det enklare för läsaren att skilja dem åt. I analys- och resultatredovisningen följer en kort presentation av respondenternas kön, antal år i yrket, utbildning samt i vilka årskurser de arbetar för närvarande.

Då det är viktigt att se till de berörda inom forskningsprocessen har vi utgått våra intervjuer med hänsyn till ”de fyra huvudkraven” som *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning* argumenterar för. Dessa krav är till för att skapa en förståelse mellan forskare och undersökningsdeltagare, men inte för att ersätta forskarnas egna värderingar i arbetet med etiska överväganden, utan för ge forskarna relevanta riktlinjer som kan resultera i nya insikter i ansvarstagandet. (Vetenskapsrådet, codex, texts, s. 5f) De fyra huvudkraven är följande:

1. *Informationskravet* innebär att forskarna skall informera deltagarna om deras uppgift och vad för villkor som gäller, att det är frivilligt och att rätten till att avbryta sitt deltagande existerar. Informationen till de deltagande skall också vara att de uppgifter som samlas in enbart skall användas till forskningen och inte till någonting annat, samt att det finns möjlighet för deltagarna att ta del av forskningsresultatet. (s. 7)
2. *Samtyckeskravet* innebär att efter man som forskare har informerat deltagarna om vilket syfte forskningen avser, bestämmer den medverkande själv om hen vill vara delaktig eller inte. Detta gäller för aktiva deltagarna som är medvetna om sin medverkan. (s. 9)
3. *Regel 3* innebär att deltagarna också ska kunna dra sig ur och ångra sin medverkan, och även ha rätt att göra detta utan att få några negativa efterföljder. Detta gäller också för den deltagare som vill avbryta mitt i en intervju. Även om deltagaren har rätt att dra sig ur kan forskaren använda befintlig information som redan angivits eftersom forskaren också har rätt att försöka motivera deltagaren att fortfarande kvarstå i forskningen. Dock har en deltagare alltid rätt om att få strykas från forskningen. (s. 10)
4. *Regel 4* innebär att deltagaren inte får pressas eller påverkas i sitt slutgiltiga svar om att dra sig ur forskningen, utan att deras beslut måste respekteras. Det som också bör undvikas är beroendeförhållanden mellan forskare och deltagare. Men om detta inte kan undvikas måste deltagaren få klarhet i att vägran till ett deltagande inte innebär negativ efterbehandling. (s. 10f)

Vi var noga med att informera våra respondenter i vilket syfte vi utförde intervjun och att de själva fick bestämma om de ville vara delaktiga i vår undersökning. Vi hade även gjort klart

för våra respondenter att de kunde dra sig ur vår undersökning om de ville och att deras beslut då skulle respekteras.

4.3 Disposition

Uppsatsen börjar med en inledning som kort beskriver vår ingång till fältet, varför ämnet är viktigt att undersöka samt en kort presentation av oss skribenter. I inledningen klargör vi även ämnets didaktiska relevans. Sedan följer syfte och frågeställning där vi preciserar vad vi har undersökt. Efter följer teoretisk bakgrund och tidigare forskning. Dessa syftar till att beskriva vår teoretiska utgångspunkt för arbetet, samt kartlägga rådande forskning på området. Vidare beskrivs vårt val av metod och tillvägagångssätt. Därefter följer analys- och resultatredovisning, där vi inledningsvis valt att presenterat våra respondenter. I analysen av resultaten har vi valt att utgå från två teman och analyserat de svar från respondenterna som har varit relevanta för vår undersökning. Slutligen följer en avslutande diskussion, där vi har diskuterat våra resultat i relation till relevant forskning på området och genom det besvarat vår frågeställning. I diskussionen har vi även redogjort för eventuella brister i vår undersökning och tydliggjort vad vi kunde gjort annorlunda, samt visat på andra möjliga forskningsuppslag inom vårt ämnesområde.

5. Resultat- och Analysredovisning

Vi har valt att dela in våra redogörelser i två teman. Detta för att avgränsa vår undersökning utifrån vad som framkommit i intervjuerna. Första delen har rubriken ”Flick- och pojklitteratur” och här behandlas hur lärarna resonerar kring valet av litteratur och pojkars och flickors läsvanor. Andra delen har rubriken ”Att motverka traditionella könsmonster” och här behandlas lärarnas tankar om hur man är en genusmedveten pedagog både i allmänhet och i relation till litteraturen. Dessa två teman finner vi mest relevanta för vår frågeställning, och de har också berörts på olika sätt av alla respondenter.

Nedan följer även en kort presentation av respondenternas kön, antal år i yrket, utbildning samt i vilka årskurser de arbetar för närvarande. Namnen är inte deras riktiga.

Alfred:

Pedagogen har arbetat som lärare i 37 år på mellan- och högstadiet. Han undervisar nu på mellanstadiet i alla ämnen förutom musik, idrott och slöjd. Pedagogens utbildning riktade sig mot mellanstadiet men han läste till extra poäng i matte och natur, vilket gav kompetensen att undervisa på högstadiet i dessa ämnen.

Boel:

Pedagogen har arbetat som lärare i 15 år på högstadiet, där hon undervisar i svenska, engelska och tyska. Utbildningen riktade sig mot högstadiet i alla tre ämnena.

Cecilia:

Pedagogen har arbetat som lärare i 14 år på högstadiet, där hon undervisar i svenska och engelska. Utbildningen riktade sig mot gymnasiet i båda ämnen men hon arbetar på högstadiet.

Daniel:

Pedagogen har arbetat som lärare i 13 år på gymnasiet, där han undervisar i ämnen som svenska och psykologi. Utbildningen riktade sig mot gymnasiet i ämnena svenska och psykologi.

Elsa:

Pedagogen har arbetat som lärare i tolv år på låg- och mellanstadiet, där hon undervisar i alla ämnen förutom musik, idrott och slöjd. Utbildningen riktade sig mot låg- och mellanstadiet.

Fanny:

Pedagogen har arbetat som lärare i tio år på högstadiet, där hon undervisar i svenska och SO. Utbildningen riktade sig mot högstadiet för de ämnen hon undervisar i.

Gunilla:

Pedagogen har arbetat som lärare i snart två år, för närvarande arbetar hon i årskurs 5. Hon undervisar i alla ämnen förutom musik, slöjd och idrott. Utbildningen riktade sig mot grundskolan i ämnena svenska och engelska.

Henrik:

Pedagogen har arbetat som lärare i snart två år på en yrkesförberedande gymnasieskola. Han undervisar i svenska och måleri i årskurserna 1, 2 och 3. Utbildningen riktade sig mot gymnasiet i ämnena svenska och måleri.

Ida:

Pedagogen har arbetat som lärare i ett år, hon undervisar på gymnasiet i svenska och svenska som andraspråk. Utbildningen riktade sig mot gymnasiet i ämnena svenska och psykologi.

5.1 Tema 1: Flick- och pojklitteratur

En av våra respondenter, Alfred, betonar vikten av att ge eleverna möjlighet att läsa böcker från olika genrer. Detta gör han bland annat genom att arbeta utifrån teman. Ett exempel på tema som han nämner är att erbjuda tjejer ”killböcker” och killar ”tjejböcker”. Han uttrycker följande:

Ja, det är ju där när vi väljer de här perioderna då. Då har vi olika genrer, de får inte bara läsa det de själva väljer utan de får läsa, till exempel måste minst alla läsa en deckare. Det finns ju de som aldrig väljer att läsa en deckare annars. Och sen väljer vi just med genus här då. Tjejerna läser vissa killböcker och killarna får läsa vissa tjejböcker. Man breddar det så, så att alla får läst igenom alla de här genrer som finns för att visa att det finns olika böcker.

Kåreland (2013) definierar pojk- och flickböcker ur ett historiskt perspektiv. ”Medan pojkboken var inriktad på yttre handling, djärva bedrifter och spännande kraftprov samt hade hela världen som scen för berättandet, rörde sig flickboken inom hemmets fyra väggar”. (s. 50) Den här indelningen ter sig för oss lite ålderdomlig och normativ men det är också den enda definitionen vi har hittat.

Alfreds resonemang verkar tyda på en definition som bygger mer på observationer av elevernas faktiska val snarare än vilken målgrupp böckerna riktar sig mot. Det är dock svårt för oss att uttala oss om i vilken grad Alfreds egna föreställningar spelar in i hans uttalande i uppdelningen av tjej- och killböcker. Han säger skämtsamt vad gäller att låta tjejer läsa killböcker och killar läsa tjejböcker: ”Hästböcker till killarna eller fotboll eller ishockey till tjejerna”.

Även Elsa talar om skillnaden mellan pojkars och flickors val av litteratur: - ”Kärlek, öh, det är hästar, förhållanden i sig, vänskap, relationer. Pojkar är det mer gäng, det ser man ju i redovisningen, inte relationer på tu man hand. Det är fler som väljer fotboll”.

Det är svårt att veta om det är den definition Kåreland (2013) talar om som våra respondenter syftar på när de talar om kill- och tjejböcker, men tydligt är att de har en del gemensamt. Böcker om kärlek, vänskap och hästar betraktas som typiska tjejböcker, medan böcker om sport och där man umgås i grupp snarare än på tu man hand betraktas som typiska killböcker.

Enligt Andrae (2005) så har flera svenska läsarundersökningar visat att pojkar föredrar att läsa böcker skrivna av män, medan flickor föredrar att läsa böcker skrivna av kvinnor. Hon belyser detta genom att ta exemplet J.K. Rowling, som blev avrådd från att sätta sitt förnamn Joanne på böckerna om Harry Potter, då detta skulle kunna hindra pojkar från att läsa boken (s. 254). Ur det perspektivet skulle en flickbok kunna sägas vara en bok skriven av en kvinna. Appleyard och Brink talar istället om att pojkar och flickor tenderar att välja böcker med en protagonist av det egna könet (Brink, 2005, s. 182). Från det perspektivet skulle en flickbok därmed kunna sägas vara en bok med en flicka som huvudperson. Tydligt är att det finns flera olika definitioner på tjej- och killböcker, och att det är svårt att veta vilken definition, om någon, som våra respondenter ansluter sig till och huruvida den bygger på observationer av elevernas val eller på deras egna föreställningar.

Brink (2005) skriver utifrån Millards studie att det kan vara problematiskt att göra så som Alfred uttrycker, att påtvinga tjejer att läsa "killböcker" och vice versa. Millard menar att det är viktigt att få läsa böcker med en karaktär av det egna könet som huvudperson, i synnerhet i de tidigare åldrarna, för att senare kunna överskrida genusgränserna och läsa böcker med en huvudperson av motsatt kön. Brinks undersökning visar också detta men han ser även att benägenheten att läsa genusöverskridande tilltar med åldern. Det förefaller dock så att flickor i alla åldrar är mer benägna än pojkar att läsa genusöverskridande, även om pojkar blir mer benägna med stigande ålder. Brink skriver att detta kan ha att göra med att det traditionellt varit mer accepterat för flickor att ge sig in på manliga domäner, än tvärtom (s. 199ff).

Hirdman (2010) skriver om den manliga normen som något som gör män till människor och kvinnor till kön, där mannen och det manliga får representera det allmänmänskliga (s. 59ff). Svaleryd (2002) ger ett tydligt exempel på detta genom att ta upp Vägverkets kampanj för trafiksäkerhet och framförallt dess maskot, musen "Flexbert". Hon beskriver hur en grupp lärare på en skola skickar en förfrågan om när "Flexberta" ska lanseras, och får svaret att Vägverket inte kan veta hur många flickor det går på skolorna. Budskapet blir här tydligt; att "Flexbert" är en figur för alla barn att identifiera sig med, medan "Flexberta" endast skulle kunna bäras av flickor. (s. 32f) Gunilla har, i citatet nedan, observerat att flickor har lättare att identifiera sig med manliga karaktärer än tvärtom. Hon säger:

Vi läser till exempel en bok nu om en tjej som är detektiv och då vet jag att killarna inte tycker om den så mycket och jag undrar lite om det har med att det är en tjej och det är svårare för killar att identifiera sig med en flicka. Däremot har ju tjejerna mycket lättare, märker jag, att kunna identifiera sig med pojkar...i.. berättelser..Ehm.. Som jag, som tjejerna i min klass älskade ju Alex Dogboy, det gjorde allihop, det var inga problem för dem att kunna acceptera det men däremot så tror jag att det är svårare när det är åt andra sidan

En förklaring till det som Gunilla tar upp skulle alltså kunna vara att mannen betraktas som människa, och att kvinnor därmed i högre grad förväntas kunna identifiera sig med män, än tvärtom (Hirdman, 2010, s. 59ff). Brink (2005) presenterar en kompletterande förklaring, där han tar upp ett antal utländska forskare som betonar pojkars avvisande av skolan som ett viktigt led i att skapa manlig identitet och gemenskap. Han skriver: "De menar att läsning av pojkarna ses som en feminin aktivitet som måste avvisas, eftersom en feminin aktivitet riskerar att hota den manlighet vars uppbyggnad är pojkarnas dominerande projekt i skolan".

(s. 242f) Även detta kan kopplas till Hirdmans (2010) tankar om genussystemet och framförallt den första logiken ”att vara Man är att inte vara Kvinna”. För att upprätthålla det genussystem där män är överordnade kvinnor så krävs det att män till varje pris distanserar sig från det underordnade feminina (s. 48f).

Ett viktigt kriterium för tre av våra respondenter tycks vara att läsa både manliga och kvinnliga författare. Gemensamt för dessa tre är att alla är verksamma på gymnasiet, där läroplanen i svenska kräver detta. Henrik säger: ”Man försöker blanda mellan de manliga och kvinnliga författarna och låter dem få lika mycket plats”. Ida tar också upp detta: ”Och det står ju i kursplanen att både kvinnliga och manliga författare ska tas upp i undervisningen, så att du ska ju inte, du ska ju tänka på det.” Det står att följande skall behandlas i undervisningen på gymnasieskolan: ”Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer” (Skolverket, Gy11, s. 162). Detta kan förklara varför det är just våra tre gymnasielärare som talar om vikten av att läsa både manliga och kvinnliga författare, medan ingen av grundskolelärarna nämner det som ett kriterium. Daniel talar, precis som Ida och Henrik, om kravet att läsa både manliga och kvinnliga författare, men betonar, som den enda av gymnasielärarna, att det även är viktigt att se till karaktärerna:

Dels kan man säga att det handlar om val av författare och där försöker jag se till att det blir 50/50. Sen finns det en problematik i karaktärerna. Det är vanligare att kvinnliga författare skriver om manliga karaktärer än om manliga författare skriver om kvinnliga karaktärer. Det finns en jämställdhet i att man har 50/50 av författarna men det finns också en identifikation om, en identifikationsproblematik om den övervikt av manliga karaktärer i böckerna.

Daniel säger vidare:

Författarna är ju inte viktiga för eleverna, många gånger kommer de inte ihåg vad det är för författare de läst, utan vad de identifierar sig med är ju karaktärerna. Det gör ju att karaktärerna är särskilt viktiga. Att försöka få en blandning där så att man får både kvinnliga och manliga livsöden.

För grundskolelärarna i vår undersökning verkar en variation av karaktärerna i litteraturen vara ett viktigt kriterium vid valet av litteratur. Detta betonar även Molloy (2003) som viktigt (s. 70). Gunilla säger:

Nej jag tänker ändå att.. För mig spelar det ingen roll om huvudrollen är en pojke eller flicka men jag vill inte att det ska vara de här könstereotypiska beskrivningarna av pojkar och flickor, så det försöker jag välja bort. Försöker jag. Ehm.. Och jag försöker välja mer... Böcker som är mer neutrala, där de bara är barn.

Boel säger ”Jag försöker vara varierad. Jag tycker det är viktigt att ha en variation, att man liksom kan se att det kan beskrivas på olika sätt, att det inte behöver vara så stereotyp”. Detta skulle kunna kopplas till läroplanen för grundskolan, där fokus ligger på att erbjuda skönlitteratur som berättar om olika villkor och livsöden snarare än att fokusera på författarnas eller huvudpersonernas kön. Följande citat kommer från det centrala innehållet för år 4-6:

Skönlitteratur för ungdomar och vuxna från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor. Lyrik, dramatik, sagor och myter. [...] Några skönlitterära betydelsefulla ungdoms- och vuxenboksförfattare från Sverige, Norden och övriga världen och deras verk, samt de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i (Skolverket, Lgr11, s. 226).

Enligt Svaleryd (2002) handlar jämställdhet både om ”antal och om hur individer av olika kön förhåller sig till varandra” (s. 36). På Jämställ.nu beskrivs de två förhållningssätten som kvantitativ respektive kvalitativ jämställdhet, där kvantitativt arbete lägger vikt vid till exempel jämn könsfördelning i beslutande församlingar, eller i vårt fall av författare. Medan kvalitativt jämställdhetsarbete uppehåller sig mer vid mäns och kvinnors olika villkor samt fördelningen av makt i samhället, i vårt fall vid representationer av män och kvinnor i litteratur. Båda perspektiven är viktiga och går ofta in i varandra. (Jämställd.nu 2013-12-30)

Gemensamt för alla lärarna i vår undersökning är att de på olika sätt tar upp litteraturundervisningen som ett verktyg för att lyfta samhällsfrågor och frågor om genus, både historiskt och i nutid. Flera av pedagogerna nämner boken *Tusen gånger starkare* (2006) av Christina Herrström som ett material att lyfta frågor om pojkars och flickors olika roller i skolan genom. Boel beskriver lite mer ingående hur hon har arbetat med boken för att uppmärksamma ojämställdhet i sitt eget klassrum, och genom detta försöka få eleverna att dra kopplingar mellan klassen i boken och sin egen klass. Hon gjorde i samband med detta ett diagram på tavlan där hon visade hur talartiden fördelade sig mellan flickor och pojkar i klassen, vilket visade att killarna tog mer plats och talartid i klassrummet. Ida talar om hur hon arbetat med könsroller utifrån boken *Jag är Zlatan Ibrahimović: min historia* (2011) skriven av Zlatan Ibrahimovic och David Lagercrantz. Hon tar upp ett exempel i boken där Zlatans tränare säger åt Zlatans sambo Helena att det är hennes uppgift att hålla honom mätt, utvilad och nöjd, och hur hon sedan låtit eleverna diskutera vilken typ av kvinnosyn detta speglar. Hon har även använt boken för att lyfta frågor om mansrollen, vilket hon tycker är särskilt relevant då hennes elever består endast av killar.

Flera av pedagogerna nämner också att litteraturen kan användas som ett hjälpmedel för att lyfta svåra eller känsliga frågor i undervisningen. Man får genom litteraturen möta olika typer av livsöden och kan där igenom diskutera utifrån karaktärerna i boken. Brink (2005) tar upp boken *Bröderna Lejonhjärta* (1973) och beskriver hur man kan lyfta elevernas tankar om döden, och ge dem ett utrymme att reflektera över existentiella frågor med hjälp av karaktärerna i boken (s. 171-175). Elsa berättar att hon använt böckerna om Karlsson på taket för att kunna behandla en situation i klassen utan att peka ut en enskild elev. Elsa säger:

Jo, det kan du, jag tänker på att, att jag har haft just den här Karlsson på taket. Han var ju typisk eftersom jag har en Karlsson på taket här. Det finns en tanke bakom hans beteende, i det här fallet handlar det inte om genus utan om annan problematik. Men man kan välja i litteraturen, något så att de andra har mer förståelse, sen kan man jobba med det.

I det specifika exemplet handlar det inte om genus utan snarare om att med hjälp av litteraturen öka förståelsen i klassen för en elev och hans diagnos. Langer (2005) talar om litteraturens möjligheter i följande citat:

Med hjälp av litteratur lär sig elever att utforska både sina egna och mänsklighetens möjligheter. Litteraturen hjälper dem att finna sig själva, föreställa sig andra, värdesätta skillnader och söka efter rättvisa. De blir en del i ett sammanhang och eftersträvar klarsyn. De blir de litterära tänkare vi behöver för att skapa morgondagens förutsättningar. (s. 13)

5.2 Tema 2: Att motverka traditionella könsmonster

I pedagogernas uppdrag enligt läroplanen ingår att motverka traditionella könsmonster och möjliggöra för elever att utveckla sina intressen och förmågor oavsett kön. Om den möjligheten tas tillvara försvinner så småningom många av de begränsningar som tidigare har beskrivits. För detta

krävs både ökad kunskap om jämställdhet, men även kunskap om pedagogernas egna positioner och handlingsutrymme som könad aktör inom skolans genusordning. (Svaleryd 2002, s. 44)

För att kunna leva upp till de krav som finns i läroplanen krävs det alltså kunskap om de genusnormer som finns i vårt samhälle, samt en medvetenhet om lärarens roll i att motverka dessa. Att vara genusmedveten är inte något som enkelt kan ringas in exakt vad det innebär. Vi tror heller inte att detta är särskilt fruktbart, men vi valde att ställa frågan ”Hur skulle du beskriva en pedagog som är genusmedveten?” till våra respondenter för att få reda på hur de formulerade sig kring detta. Tre av lärarna talar om genusmedvetenhet som något man alltid bör ha i bakhuvudet.

Daniel säger:

Det handlar om att man har en medvetenhet om det, man måste uppmärksamma eleverna på de förhållanden som finns. Sen tror jag också på den ständiga diskussionen i klassrummet, alltså det som händer hela tiden. Att ha en medvetenhet och tanke för vad man står för. [...] Att alla får samma möjligheter oberoende av kön.

Boel säger: ”Alltså, att man har det i bakhuvudet hela tiden. Vad man ger eleverna och hur man behandlar dem och lyfter fram dem också.” Fanny säger: ”Ah, men, det är ett tänk då man ska ha att alla ska få samma liksom utrymme i klassrummet. Men det är svårt att hela tiden få med sig detta tänk.” Även om flera av lärarna talar om vikten av att ständigt arbeta med ett genusperspektiv, är det många som på frågor om hur de arbetar med genus mer specifikt svarar att de oftast jobbar med det kopplat till ett tema eller vid läsning av en specifik bok, till exempel *Tusen gånger starkare* (2006). Enligt Svaleryd (2002) så är detta vanligt i skolan, att genusarbetet främst sker i perioder eller i form av temadagar (s. 37).

Nästan hälften av lärarna talar om vikten av att lyfta fram tjejerna i klassrummet. Svaleryd (2002) nämner att det finns ett genussystem i skolan som omedvetet ger pojkar en mer framträdande roll i klassrummet. Hon hävdar att många lärare ser pojkar som mer krävande och i större krav av att få sina behov tillgodosedda omedelbart. Genom att ta hänsyn till pojkarna först, signalerar det att pojkarna har makten och att tjejerna inte är lika viktiga (s. 18f). Hon menar vidare att det finns en rädsla för vad som kan hända om pojkar inte sätts i första rummet, och på så vis fortlever det här genuskontraktet som bygger på att flickor får stå tillbaka för pojkar. Molloy (2003) tar också upp detta och skriver om hur fördelningen av talutrymme kan ses som ett uttryck för en tyst överenskommelse som hindrar flickor och kvinnor från att ta plats när pojkar eller män finns i rummet (s. 72). Detta skulle kunna ses i ljuset av Hirdmans (2010) tankar om det stereotypa genuskontraktet som en osynlig ordning som reglerar hur män och kvinnor bör bete sig mot och omkring varandra (s. 80-83). Många av våra respondenter nämner detta och flera talar om vikten av att arbeta kompensatoriskt för att lyfta fram flickor.

Ida säger:

Alltså, jag tror ju att, för många pedagoger säger ju att man måste behandla eleverna lika, i alla lägen och jag tror ju att... gör du det så kommer vissa ta mer plats än andra för att de har olika personligheter och olika kön... Och tjejer blir, hamnar ju ofta mer i bakgrunden till exempel.

Boel säger:

Om man ska dra det generellt så är såklart alla olika. Men tjejerna behöver kanske mer lyftas fram att de ska liksom säga och våga tro på sig själva medan killar bara, ahh, bubblar ur liksom.

Detta kompensatoriska synsätt är också något som återfinns när vi ber lärarna ge exempel på litteratur de använt sig av i syfte att bryta normer eller diskutera könsroller. Det är nästan uteslutande böcker om starka flickor som nämns, till exempel Pippi i böckerna om Pippi Långstrump, *Tusen gånger starkare* (2006) eller Lotta i böckerna om Lotta på Bråkmakargatan. Endast en lärare tar upp böcker som handlar om en pojke som bryter normen, Alfred säger:

Det som är grejen då, ja men i regel brukar vi lyfta fram starka tjejer men inte svaga killar. Jo, han med stövel, Gummi -Tarzan. Jag minns inte annars att jag har läst någon bok om Adam som var blyg och tillbakadragen. Det kan ju bli ojämnt åt andra hållet.

Detta skulle kunna sägas reflektera det som Svaleryd (2002) säger, att jämställdhet ofta betraktas som främst en kvinnofråga (s. 40). Med det synsättet blir det naturligt att det främst är flickor som ska uppmuntras att våga bryta normer och förändra sitt beteende, men inte i lika hög utsträckning tvärtom. Under intervjuerna framkom att flera av lärarna var oroad över att missa de tysta eleverna, där flera tog upp just tysta flickor som exempel, vilket vi diskuterat ovan. En av lärarna var dock mer orolig för de tysta pojkarna. Alfred betonade att:

Det som är farligast som vi har svårast att upptäcka är ju de tysta pojkarna. Är man medveten om att man ska titta efter de tysta pojkarna så hittar man dem. De som glider undan.

I Holms intervjustudie (2005) framkommer att elever som inte följer normen ofta upplevs som problematiska. En lärare i Holms studie uttrycker hur jobbigt det kan vara när eleverna inte uppträder som förväntat, till exempel flickor som tar för mycket plats eller pojkar som är tysta och tillbakadragna (s. 255). I vår studie är det bara en av nio lärare som talar om normbrytande elever som ett problem. Övriga talar snarare i positiva ordalag om elever som överskrider genusgränser, kanske i synnerhet flickor som vågar ta för sig. Det är dock omöjligt för oss att uttala oss om huruvida detta synsätt faktiskt implementeras i undervisningen då vår studie endast uppehåller sig vid lärarnas uppgifter om hur de tänker och agerar, och inte vid vad de faktiskt gör i praktiken.

Flera av våra intervjuade lärare diskuterar hur man kan använda litteraturen på olika sätt för att lyfta frågor om genus. Alfred säger ”Har vi den moderna litteraturen så är det ju inte lika genusbundet längre. Och det är ju bra på ett sätt men inte om man vill ha den aspekten med karaktärerna då, då får man ju ta lite äldre böcker”. Fanny för ett liknande resonemang:

Alltså jag... Jag resonerar så, antingen väljer man någon som är extremt stereotyp där man tänker sig fördomsfullt: det här är typiskt killar, det här är typiskt tjejer. Antingen tänker man för att kunna få en diskussion, att få igång dem efteråt, eller så väljer man tvärtom. Det är ju det, man måste välja antingen eller för att skapa en debatt.

Här kan skönjas två inställningar till att lyfta genusfrågor och motverka traditionella könsmonster genom litteraturen. För det första att medvetet välja litteratur med stereotypa genusrepresentationer för att synliggöra och diskutera dessa. Boel och Elisabeth tar upp detta i relation till att läsa sagor, till exempel *Askungen* och *Törnrosa*, vilka båda speglar en traditionell bild av manligt och kvinnligt. Cecilia brukar lyfta upp detta för diskussion med eleverna, då hon frågar: ”Varför är prinsessan liten och söt?”. Detta skulle man kunna säga går i linje med Hirdmans (2010) resonemang om att göra människor uppmärksamma på de normer som finns och förhoppningsvis ge dem möjlighet att sedan förhålla sig kritisk till dessa (s. 16). För det andra talar lärarna om att välja litteratur med icke-stereotypa

beskrivningar, kanske för att visa på det som Svaleryd (2002) tar upp om att inte alla barn passar in i de traditionella genusmönstren. (s. 14f).

Kåreland (2005) betonar vikten av att göra ett medvetet och genomtänkt val av litteratur:

Om barns litteraturintresse ska kunna väckas och om litteraturen ska kunna påverka deras uppfattning om genus, är det naturligtvis också av betydelse vilka böcker som erbjuds barnen och hur böckernas innehåll ser ut (s. 16).

Kåreland utvecklar inte vidare exakt vad det är som kännetecknar ett medvetet förhållningssätt eller vilken typ av innehåll en bok ska ha för att kunna påverka barns uppfattningar om genus. Wahlgren (2011) ger några exempel på böcker som kan användas för att diskutera till exempel könsroller eller HBT – problematik, och dessa är en blandning av både stereotyp och icke-stereotyp litteratur (s. 92). Svaleryd (2002) å sin sida tar endast icke-stereotyp litteratur och filmer som exempel, men säger också att all populärkultur går att analysera ur ett genusperspektiv, även den stereotypa (s. 134). Även Molloy (2003) skriver om detta men kopplar det till de tre didaktiska frågorna, Vad?, Hur? och Varför? och tar upp exemplet *Flugornas Herre* (1979), i vilken inga flickor finns med bland karaktärerna. Molloy menar att det är svaret på de didaktiska frågorna, som är det centrala snarare än själva innehållet. Det går alltså bra att läsa *Flugornas Herre* (1979) men bristen på kvinnliga karaktärer behöver problematiseras. (s. 31)

Fyra av våra lärare snuddar på olika sätt vid vikten av att förhålla sig till HBTQ-frågor (homo, bi, trans och queer). Gunilla berättar att hon läst en bok med eleverna där det figurerar en transvestit som också är homosexuell, och att detta väckte stor uppståndelse i klassen. Hon säger:

Det kom upp en, att det finns en transvestit i boken, och han är homosexuell. Eh.. Och då blev det väldigt mycket fniss, kring det här, ojoj, han heter Lady Oscar, oj vad spännande det här är.

Elevernas fniss och den stora uppståndelsen kring Lady Oscar skulle kunna sägas synliggöra det som Butler (2007) talar om vad gäller just drag och andra former av homo/trans - identiteter att de visar på det förgängliga i relationen mellan, kön, genus och begär, och på vis kittlar fantasin. Butler talar vidare om hur störningar i den heterosexuella matrisen visar att genus är något förgängligt som hela tiden måste göras för att finnas, och talar då om hur dessa normbrott ständigt skapar förskjutningar i det som anses vara ”normalt”, ”manligt” eller ”kvinnligt”, och på så vis hjälper till att luckra upp normer (s. 216). Detta synliggörande av andra könsidentiteter och sexuella läggningar kan på så vis hjälpa till att uppnå det krav som finns i läroplanen att ”ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet.” (Skolverket, Lgr11, s. 3)

Ida, Alfred och Daniel nämner HBTQ-frågor endast i förbifarten. Ida berättar om att hon funderar på att läsa Jonas Gardells romantrilogi *Torka aldrig tårar utan handskar* (2012-2013) med sina elever. Alfred talar om betydelsen av att berätta om olika typer av familjebildningar, att man kan ha två mammor eller två pappor. Daniel talar om att han ibland diskuterar normer kring sexuell läggning med sina elever och vidare också att det är okej att bryta mot dessa normer. Gunillas ord får sammanfatta lärarnas inställning:

Man försöker vara lite neutral, alltså när det handlar om till exempel homosexualitet eller andra läggningar så måste man som lärare lyfta upp det, så att det inte blir den här: Oj nu... böj oj vad det var spännande och konstigt. Att inte det här, att det inte blir så konstigt kring det, tror jag är viktigt.

Gemensamt för lärarna kan sägas vara att de på olika sätt verkar vilja arbeta för att normalisera homosexualitet och andra identiteter eller läggningar. Detta sätter fingret på det som queerteorin delvis vänder sig emot, att rikta blicken mot det avvikande och arbeta för dess emancipation. Queerteorin förespråkar istället att blicken ska vändas mot normen och det ”normala”. Att dekonstruera normen snarare än att utvidga den (Ambjörnsson 2006, s. 9).

Sex av nio lärare tar upp frågan om användandet av könsord och andra potentiellt kränkande tillmälen som en viktig del av jämställdhetsarbetet.

Gunilla säger:

Ja, nej, jag skulle vilja se lite mer hårdare tag det här kränkande beteendet. Ehm. Jag tycker verkligen inte att det är ok hur man pratar och hur.. Jag vet att de använder ju dagligen ”bög” som skällsord och då blir jag ju jättearg, blev jag, och så fick de en utskällning och då skämdes de lite... Men det är ju något man måste arbeta med hela tiden, är det. Så fort man hör det.

Henrik säger:

”[...]jag är ganska tuff med eleverna när de till exempel använder ett könsord, vilket de gör förvånande ofta, men jag tar det alltid direkt. Då bryter vi och diskuterar vi lite varför det inte är bra att använda det.”

Enligt skolverkets ”Allmänna råd – Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling” (2012) är kränkande behandling ”ett uppträdande som, utan att vara diskriminering enligt diskrimineringslagen, kränker barns eller elevers värdighet. [...] Trakasserier och kränkande behandling kan t.ex. uttryckas genom nedsättande tilltal, ryktesspridning, förlöjliganden eller fysisk våld.”(s. 9). Ur läroplanen för grundskolan, under riktlinjer, står det att alla som arbetar på skolan ska: ”Aktivt motverka diskriminering och kränkande behandling av individer eller grupper [...]”. (Skolverket, Lgr11, s. 12) För gymnasiet står det liknande att alla som arbetar i skolan ska: ”Uppmärksamma och vidta nödvändiga åtgärder för att motverka, förebygga och förhindra alla former av diskriminering, trakasserier och kränkande behandling [...]”. (Skolverket, Gy11, s. 12) Läroplanen är därmed tydlig med hur läraren skall förhålla sig vid upptäckten av kränkande behandling i klassrummet. Svaleryd (2002) trycker också, likt de flesta av våra respondenter, på vikten av att arbeta med könsord som ett jämställdhetsproblem och citerar Nilson & Sandström (2000):

Könsorden speglar här de orättvisor som finns mellan könen. Bög, fitta och hora bär på en värdering av vilka grupper som är marginaliserade i samhället – kvinnor, homosexuella eller handikappade (”CP”). Däremot sägs ofta ”Det är stake i dig”, vilket ger helt andra signaler. Könsorden speglar på så sätt den rådande könsordningen. (s. 70)

De flesta respondenterna i vår undersökning lägger precis som Nilson & Sandström stor vikt vid orden och vad de symboliserar, och en anledning till att de tar upp detta just i relation till genus handlar kanske om just det som uttrycks i citatet ovan; att den sortens tillmälen speglar att vi lever i ett genussystem där mannen är norm och överordnad (Hirdman, 2010, s. 59).

Flera av pedagogerna nämner att de under intervjun blivit påmind om ämnet genus i valet av litteratur och att de fått möjlighet till att fundera kring hur en genusmedveten pedagog bör vara.

Elsa säger:

Jag vet inte hur den är. Ja, men alltså medveten, men vi alla, alla vet, också kommer någon mer insatt i den här grejen, och då blir man mer påmind. [...] Alltså nu är ju jag, man vet att man borde och man har det någonstans, men man gör det inte.

6. Diskussion & Slutsatser

I denna del kommer vi att först kort sammanfatta respondenternas formuleringar kring arbetet med genus i relation till arbetet med skönlitteratur. Vi kommer sedan redogöra för vilka brister vi har i vår uppsats. Vidare diskuterar vi våra resultat i relation till tidigare forskning och reflekterar över arbetets didaktiska relevans. Vi avslutar avsnittet med förslag till vidare forskning.

Efter att vi analyserat de slutförda intervjuerna har vi sett att flera pedagoger har observerat att pojkar och flickor väljer olika böcker och att det är av vikt att uppmuntra eleverna att läsa genusöverskridande. En pedagog synliggör den manliga normen genom att berätta om hur pojkarna i hennes klass tycks ha svårt att identifiera sig med kvinnliga huvudkaraktärer. Gymnasielärarna talar om vikten av att läsa både kvinnliga och manliga författarna medan grundskolelärarna snarare betonar betydelsen av att variera karaktärerna i den valda litteraturen. Alla pedagoger pratar om läsningen av skönlitteratur som en möjlighet att lyfta frågor som rör till exempel samhället, relationer, situationer i klassen eller traditionella könsmonster. Några av pedagogerna beskriver genusmedvetenhet som ett förhållningssätt som alltid bör finnas med i bakhuvudet, men på frågan om hur de arbetar med genus svarar nästan alla att undervisningen oftast sker i form av teman eller läsning av en specifik bok. Något som flera lärare berört vid intervjuerna är vikten av att lyfta flickorna i klassrummet, medan en respondent lägger snarare vikt vid att se de tysta pojkarna. När vi ber lärarna ge exempel på litteratur de använt i syfte att lyfta frågor om könsroller tar i stort sett alla lärare upp exempel som handlar om flickor som bryter normen. Endast en lärare tar upp en bok som handlar om en pojke som inte följer den stereotypa mallen för hur en pojke ska vara. Några av lärarna beskriver vikten av att välja litteratur som väcker känslor hos eleverna och talar därför om att läsa litteratur från båda ändarna av skalan, både stereotyp och icke-stereotyp litteratur, såsom till exempel klassiska sagor om prinsar och prinsessor, eller moderna böcker om barn som på olika sätt bryter normen. Fyra av lärarna nämner vikten av att förhålla sig till HBTQ-frågor för att normalisera till exempel homosexualitet. Sex av nio lärare betonar betydelsen av att arbeta mot kränkande behandling som en del i jämställdhetsarbetet.

Bristerna i vår undersökning består bland annat i att det är en relativt liten undersökning, vilket gör att det är svårt för oss att uttala några generella sanningar om lärares genusmedvetenhet. En annan brist i vår studie är att vi inte gjort ett tillräckligt strategiskt urval av respondenter, då vi har använt oss av våra kontaktnät för att finna tillgängliga lärare som ville ställa upp på intervju. Vi har dock aktivt försökt få en jämn könsfördelning bland respondenterna men skulle även kunnat utveckla urvalet genom att välja respondenter utifrån skolans socioekonomiska bakgrund eller pedagogiska inriktning. Ytterligare en brist har varit utformningen av vår intervjuguide där uppvärmingsfrågorna blev aningen många och inte helt relevanta för vår frågeställning. Vi har därför inte haft någon större nytta av de första sex frågorna i vår analys. På grund av en kommunikationsmiss har vi också ställt en fråga med fel formulering till tre av respondenterna, där vi använder ”traditionella könsmonster” istället för ”genus”. Slutligen, vilket är ofrånkomligt vid respondentundersökningar, kan det ha uppstått en viss *intervjuareffekt*, vilket betyder att respondenterna kan ha anpassat sina svar efter hur vi ställt frågorna (Esaiasson et al., 2007, s. 301). Den här effekten kan ha förstärkts ytterligare genom att det inte var en och samma person som genomförde alla intervjuer.

Vi gav oss in i denna undersökning med tanken om att litteraturen kan vara ett redskap för att prata om genus i skolan. Vi ville därmed undersöka hur pedagoger arbetar med litteratur i relation till sitt uppdrag att motverka traditionella könsmonster och fördomar om manligt och kvinnligt. Vad som framkommit av undersökningen är att alla respondenter verkar dela vår syn på skönlitteraturen som något användbart i arbetet med genus, och att denna syn även delas av flera framstående forskare på området, till exempel Kåreland (2005) och Langer (2005).

Om man sammanfattar respondenternas svar beträffande valet av litteratur kan det summeras till att många anser det viktigt att variera utbudet, vilket går i linje med Kårelands (2005) forskning. Samtidigt när lärarna ombeds ge exempel på litteratur de använt i syfte att lyfta frågor om genus verkar utbudet snarare vara ganska begränsat. Det är ett litet urval av titlar som räknas upp under intervjuerna och några återkommer flera gånger. Gemensamt för titlarna som räknas upp är att de handlar om starka flickor eller kvinnor och endast en lärare nämner exempel på normbrytande litteratur om pojkar. Svaleryd (2002) bekräftar den här bilden genom att säga att jämställdhet ofta betraktas som en kvinnofråga, vilket också är vår erfarenhet. Ett personligt exempel är från vår egen skolgång där internationella kvinnodagen uppmärksammades genom att alla tjejer fick samlas och diskutera jämställdhet, medan killarna hade innebandyturnering i idrottshallen. Detta exempel förtydligar det som Svaleryd säger.

Ur respondenternas svar kan skönjas både en kvalitativ och en kvantitativ syn på jämställdhet, att vissa lärare i första hand har en kvalitativ syn och andra främst har en kvantitativ syn, medan en del har båda. Detta i kontrast till Deasy och Leonardsons respondenter, vilka främst verkar ha en kvantitativ jämställdhetssyn. Vår uppfattning är att båda perspektiven är viktiga och att kvantitativt arbete är en förutsättning för att kunna bedriva kvalitativt arbete. Det är således inte oviktigt med till exempel en jämn könsfördelning bland de lästa författarna men det finns även en poäng med att gå djupare och även se till representationen av karaktärer i skönlitteraturen. Vår uppfattning är dock, likt en del av forskarnas, att man alltid kan ha ett genusperspektiv på den lästa litteraturen. Molloy (2003) styrker detta när hon talar om de didaktiska frågorna *Vad, Hur* och *Varför*. Det finns därför alla förutsättningar för att arbeta med ett genusperspektiv oavsett vilken litteratur man läser, men att det ligger på den enskilda läraren att kunna arbeta genusmedvetet med alla typer av genrer.

Vad det innebär att vara en genusmedveten pedagog är en fråga som inte låter sig enkelt besvaras, eftersom det är ett komplext begrepp utan en klar definition och klara riktlinjer. Vi har som en del i vår uppsats undersökt hur pedagogerna reflekterar kring vad det innebär att vara genusmedveten. Många lärare tycks associera genusmedvetenhet med att arbeta mot kränkande behandling och då i synnerhet vid användandet av könsord. Vi finner det intressant att sex av nio lärare tar upp detta utan att vi direkt har frågat om det. Vi tänker att detta hänger ihop med att det dagliga jämställdhetsarbetet kanske främst manifesterar sig i form av åtgärder mot kränkande tillmälen. Majoriteten av pedagogerna nämner att arbetet med genus oftast sker i form av teman. Några av lärarna uttrycker även att genusmedvetenhet handlar om det dagliga förhållningssättet gentemot eleverna. Men även dessa lärare uttrycker under intervjuerna att de oftast arbetar tematiskt. Deasy och Leonardsons undersökning visade att fyra av fem lärare inte nådde upp till de kriterier de ansåg att de skulle uppfylla för att nå upp till läroplanens krav. Då vår ambition inte är att recensera lärarnas medvetenhet kommer vi inte att uttala oss om huruvida de "klarar testet" eller ej. Vi anser inte heller att vi har befogenhet att göra detta då vår undersökning är så pass liten, och då vi endast genomfört en

intervju vid ett tillfälle med de olika respondenterna. Vi kan således inte uttala oss allmänt om deras lärarstil eller generella medvetenhet om genus.

Bajrektarevic och Göransson har i sin undersökning *Pedagogers tankar om genus – En jämförande studie mellan skola och förskola* sett att det gått att dela in respondenterna i tre grupper utifrån vad som framkommit i intervjuerna: de som jobbar aktivt med genus, de som inte jobbar med genus och de som jobbar omedvetet med genus. Någon liknande indelning har vi inte kunnat urskilja bland våra respondenters svar utan vi upplever att alla jobbar med genus, om än i olika grad. Vidare kommer Bajrektarevic och Göransson fram till att inställningen till arbetet med genus är olika bland pedagogerna, medan vår uppfattning utifrån våra intervjuer snarare är att lärarna har en likartad syn; att genus är nödvändigt och viktigt att arbeta med.

Vi har använt oss av formuleringen *traditionella könsmonster* eftersom det är den formulering som förekommer i läroplanen. Vidare har vi använt oss av en närliggande formulering i form av begreppet könsroll, som vi är medvetna om är en något ålderdomlig formulering. Båda dessa formuleringar för också tankarna till pojkar och flickor, manligt och kvinnligt, vilket kan förklara varför det är främst kring detta som respondenterna uppehållit sig. Vi valde att ställa en fråga som tog upp frågor om sexuell läggning och etnicitet, men det var inte många lärare som plockade upp den tråden, och de som gjorde det behandlade den endast flyktigt. Medvetenheten om det queerperspektiv som Butler (2007) företräder kan därmed inte sägas vara särskilt hög hos respondenterna, vilket heller inte krävs av dem från styrdokumentet. Detta är en anledning till varför queerperspektivet inte heller är särskilt närvarande i vår analys.

6.1 Didaktiska överväganden

Vår undersökning bidrar till att synliggöra hur ett antal lärare tänker kring genusperspektivet i undervisningen, vad det finns för tillgångar och var det finns för utvecklingsmöjligheter, och kan på så sätt ligga till grund för riktade insatser så som fortbildning eller andra skolutvecklingsprojekt.

Ett resultat av vår undersökning var enligt flera respondenter att de blev påmind om genusperspektivet i undervisningen, vilket vi hoppas att även läsaren ska bli. Vi anser att detta inte kan poängteras nog många gånger eftersom det är så viktigt. Vi tror att fördelarna med ett genusmedvetet förhållningssätt hos lärare är många, kanske framförallt för eleverna, eftersom det är de som kommer utgöra morgondagens samhälle. Det är därför betydelsefullt att lägga grunden för jämställdhet redan i förskolan. Eftersom vi lever i ett informationssamhälle som matar oss med påstådda sanningar om män och kvinnor, är det betydelsefullt att ge eleverna verktyg för att sortera i det informationsflöde de dagligen tar del av, och lära dem att förhålla sig kritiska till dessa sanningar.

6.2 Vidare forskning

En utveckling av vår studie skulle kunna vara att komplettera intervjuerna med observationer och på så vis inte bara förhålla oss till hur lärarna formulerar sig kring arbetet med genus, utan också kunna få syn på hur det faktiska arbetet går till. En annan utveckling skulle kunna vara att även intervjua elever och därmed få med elevernas perspektiv, genomföra undersökningen på skolor med andra pedagogiska inriktningar eller undersöka om genusmedvetenheten skiljer sig mellan nyutexaminerade lärare och lärare som arbetat i många år. Ytterligare en utveckling kan vara att analysera de böcker lärarna nämner ur ett intersektionellt perspektiv,

detta för att undersöka hur genus samverkar med andra maktordningar som klass, etnicitet och sexuell läggning.

6.3 Avslutande ord

Ett resultat av vår undersökning var att vi har fått syn på flera goda exempel på ett genusmedvetet förhållningssätt, som vi kan inspireras av i vår framtida yrkesroll. Detta var också en av våra förväntningar på undersökningen innan den påbörjades. Vidare har vi också sett att genusmedvetenhet inte är något man har eller inte har, utan snarare kan liknas vid en skala, och att det är nästan omöjligt att placera in respondenterna på den skalan efter endast ett samtal. De slutsatser vi kan dra utifrån vår undersökning är att alla lärare på olika sätt har nämnt vikten av att arbeta med genus i relation till skönlitteratur, och att de flesta av respondenterna har talat om betydelsen av att arbeta kompensatoriskt för att lyfta fram flickor, både i klassrummet och i litteraturen.

7. Referenser

7.1 Litteratur

Andraes, M. (2005) kap 8. *Att vara två. Romantik för flickor och pojkar i bokserien om Eva och Adam*, i Kåreland, L. (red.) (2005). *Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur.

Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer?* Stockholm: Bokförlag natur och kultur

Beauvoir, S.D. (2006). *Det andra könet*. ([Ny utg.]). Stockholm: Norstedts pocket.

Boglund, A. & Nordenstam, A. (2010). *Från fabler till manga: litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barn- och ungdomslitteratur*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.

Brink, L. (2005) *Kap 5. Bröderna Lejonhjärta. En receptionsstudie i år 3*, kap 6. *Välja bok. Läspreferenser hos en grupp barn under år 1-3 och i år 6*, kap 7. *Boksamtal under mellanåren*, i Kåreland, L. (red.) (2005). *Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur.

Butler, J. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.

Butler, J. (2005). *Könet brinner! texter*. Stockholm: Natur och kultur.

Connell, R. (2009). *Om genus*. (2., utvidgade och omarb. uppl.) Göteborg: Daidalos.

Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Fagrell, B. (2000). *De små konstruktörerna: flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete*. Diss. Stockholm : Univ.. Stockholm.

Hedlin, M. (2004). *Det ska vara lika för alla, så att säga... /.*

Hedlin, M. (2010). *Lilla genushäftet 2.0: om genus och skolans jämställdhetsmål*. (Uppdaterad och omarb. version). Växjö: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet.

Hirdman, Y. (2010). *Genus: om det stabila föränderliga former*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber AB.

Holm, A.S. (2005). "Vi killarhar lite mer vid sidan om" – maskuliniteter, femininiteter och studieresultat. Didaktisk tidskrift, Vol. 15, No. 1-2 2005, s.27-39

Kåreland, L. (2013). *Barnboken i samhället*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kåreland, L. (2005) kap 1. *Frihet eller närhet? Om Benny och Malla*, kap 10. *Kön och Klass i Mats Wahls Vinterviken*, i Kåreland, L. (red.) (2005). *Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur.

Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos

Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.

Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar*. (2., [rev.och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Nilson, M. (2010). *Från Gossip Girl till Harry Potter: genusperspektiv på ungdomslitteratur*. Lund: BTJ förlag.

Smirthwaite, G. (2007). *(O)jämsliddhet i hälsa och vård: en genusmedicinsk kunskapsöversikt*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.

Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2012). *Allmänna råd – arbetet med diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket

Wahlgren, V. C. (2011). *Genus – pedagogiskt arbete i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

7.2 Studentuppsatser

Bajrektarevic, E & Göransson, I. (2007). *Pedagogers tankar om genus. En jämförande studie mellan skola och förskola*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.

Deasy, Å. & Leonardson, N. (2005). *Tokiga pojkar och snälla flickor – En studie av lärares medvetenhet om genusperspektiv och värdegrundsfrågor vid val av skönlitteratur*. Malmö: Malmö Högskola/lärarutbildningen

Jehander, M. & Odelberg, L. (2006). *Hur ser könsroller ut i modern barnlitteratur? En studie av sex ofta utlånade barnböcker vid Linnéstadens och Västra Frölunda bibliotek*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.

7.3 Internet

www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/00491721 Hämtad 16/12

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/Hämtad 18/12

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad 18/12

www.ne.se/sok?q=könsroller Hämtad 29/12

<http://jamstall.nu/vad/kvantitativt-och-kvalitativt-jamstalldhetsarbete/> Hämtad 30/12

8.1 Bilagor

Intervjuguide

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- I vilka årskurser undervisar du i?
- Vilken betydelse har skönlitteraturen i din undervisning?
- Hur tänker du kring valet av litteratur i undervisningen?
- Hur arbetar du med läsningen av barn- och ungdomslitteratur?
- Kan du berätta om hur du som lärare arbetar med litteraturen efter att ni läst den?
- Litteraturen kan vara ett verktyg för att lyfta vissa frågor i skolan, t.ex. frågor som rör könsroller, sexuell läggning och etnicitet. Hur skulle din litteraturundervisning kunna vara en del av jämställdhetsarbetet i skolan?
- Hur skulle du beskriva en pedagog som är genusmedveten?
- Hur arbetar du för att skapa en genusmedvetenhet hos eleverna?
- Kan du ge exempel på litteratur, normativ eller icke normativ, som du använt dig av i syfte att lyfta frågor kring könsroller.
- Hur resonerar du kring genus när du väljer litteratur?
- Hur tror du att ditt val av litteratur påverkar elevernas uppfattning om genus?
- Hur tror du ditt val av litteratur hjälper eleverna att förstå hur normer fungerar?
- I läroplanen står det att skolan skall motverka traditionella könsmonster. Vilka förutsättningar ger rektorn på din skola för att motverka traditionella könsmonster i undervisningen?