



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

GENUSPÅVERKAN I SPRÅKUNDERVISNING

Språklärares syn på elevers prestationer i skolan utifrån ett genusperspektiv

Jan Kielar & Ninis Restiana Karlsson

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	ULV-projekt, LAU 927
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2017
Handledare:	Petra Angervall
Examinator:	Per-Olof Thång
Rapport nr:	VT17 IPS LAU925/7:1

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: ULV-projekt, LAU 927
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt/2017
Handledare: Petra Angervall
Examinator: Per-Olof Thång
Rapport nr: VT17 IPS LAU925/7:1
Nyckelord: Genus, genusperspektiv, könsmedveten pedagogik, normkritisk pedagogik, prestation, moderna språk

Syfte: Syftet med studien är att beskriva och bidra med kunskap om språklärares syn på betydelse av genus för undervisning, lärande och bedömning i skolan.

Teori: I examensarbetet används några centrala teorier om språkundervisning och språkinläring samt teorier om genus i skolan, nämligen biologiska förklaringar, socialpsykologiska förklaringar, teori om *feminiserade skolan*, teorier om maskulinitet och femininet.

Metod: Kvalitativa metoder har använts för att samla information via en halvstrukturerad livsvärldsintervju och kvalitativa metoder har använts även för kvalitativ bearbetning av material, t ex *att skapa mening ad hoc*. Kvantitativa metoder bildar en mindre del av de använda metoderna. De kvantitativa metoderna har använts när författarna har bearbetat statistik och register.

Resultat: Resultaten synliggör att de intervjuade lärarna är medvetna om betydelsen av genus för undervisning och bedömning i skolan. Lärarna uppfattar att genus är en viktig del av deras professionella identitet samt lärarroll och de använder olika strategier för att motverka förförståelse som är kopplat till elevers genus. Däremot upplever inte lärarna att särskilda undervisningsmetoder i just språkundervisning gynnar pojkar respektive flickor.

Förord

Syftet med vår uppsats är att bidra med kunskap om hur lärarnas uppfattningar och upplevelser av genus påverkar lärarnas klassrumspraktik, undervisning och bedömning. Examensarbetet har utformats kring en fundering om hur språklärare relaterar till det faktum att pojkar har sämre betyg än flickor. Vi är intresserade av hur lärarna i moderna språk upplever genus i språkinlärning och språkundervisning. Därför intervjuade vi fyra lärare i moderna språk. Med hjälp av intervjuernas bearbetning fick vi en bättre insikt i genusproblematiken inom språkundervisning.

Vi delade inte tydligt upp vem som skrev vilken del i den här uppsatsen. Detta gjorde vi eftersom vi inte specialiserade oss på någon särskild del, utan vi skrev tillsammans på alla delarna. Vi fyllde i varandras luckor.

Vi vill tacka lärarna som ställde upp för intervju och som gav oss sin värdefulla tid för att svara på våra frågor.

Vi vill också tacka vår handledare Petra Angervall som har handlett oss tills arbetet var klart. Vi tackar också våra familjer som har stött oss under hela studietiden.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Bakgrund och tidigare forskning.....	2
2.1. Centrala begrepp.....	2
2.2. Språk.....	3
2.2.1. Språkundervisningshistoria i Sverige.....	3
2.2.2. Språkinläring.....	4
2.2.3. Språkutvecklingsteori.....	5
2.2.4. Metoder för språkundervisning.....	6
2.3. Jämställdhet och traditionella könsmonster.....	7
2.4. Kön i undervisning: teoretiska perspektiv.....	7
2.4.1. Biologiska förklaringar.....	8
2.4.2. Socialpsykologiska och socialkonstruktionistiska förklaringar.....	8
2.4.3. Genusperspektiv på skolan.....	9
3. Syfte och frågeställningar.....	11
3.1. Syfte.....	11
3.2. Frågeställningar.....	11
3.2.1. Operationaliseringen av frågeställningar.....	11
4. Metod.....	13
4.1. Metod övervägande.....	13
4.2. Urval och intervjuer.....	13
4.3. Analysmetod, bearbetning och sammanställning.....	14
4.4. Etiska övervägande.....	14
5. Resultat.....	16
5.1. Betydelse av genus för lärarnas professionella identitet.....	17
5.2. Betydelse av genus för undervisning och bedömning.....	18
5.3. Genus, prestationer och betyg.....	19
5.4. Språkundervisning, utrymme och genus.....	20
5.5. Heterogena eller homogena grupper?.....	21
5.6. Integration av läromedel.....	23
5.7. Förväntningar och bemötande gentemot flickor och pojkar.....	23
6. Diskussion.....	26
6.1. Sammanfattande slutdiskussion.....	26
6.2. Vidare forskning.....	27

Referenslista	28
Bilaga 1 – Graf 1	
Bilaga 2 – Tabell 1	
Bilaga 3 - Intervjuguide	
Bilaga 4 – Graf 3	
Bilaga 5 – Tabell 2, Tabell 3	
Bilaga 6 – Intervjuguide	
Bilaga 7 – Operationalisering av frågeställningar	

1. Inledning

Flickor har bättre resultat i skolan än pojkar. Det syns tydligt i statistiken om meritvärde i årskurs 9 i hela riket, där flickor har betydligt högre meritvärde än pojkar (se graf i bilaga 1, Skolverket - SIRIS, 2016a). Mönstret gäller alla skolor i Sverige och på alla utbildningsnivåer. På högskolan studerar exempelvis omkring 60 procent kvinnor och 40 procent män, vilket innebär att fler kvinnor än män blir högtbildade i Sverige (Statistiska centralbyrån, 2014). Mönstret stämmer också väl överens med internationella mätningar som PISA, PIRLS och TIMSS där pojkar presterar sämre i jämförelse med flickor (Heikkilä, 2015).

En obalans mellan kön i skolresultat är ett stort problem för ett demokratiskt samhälle i vilket varje individ ska ha frihet att välja sitt yrke. Utbildning skapar möjligheter att utöva önskade yrken vilket i sin tur ”är en av grunderna för att förverkliga sig, individuellt och samhälleligt-kollektivt senare i livet.” (Myndigheten för skolutveckling 2005, s. 57). Pojkar har i jämförelse med flickor färre möjligheter att välja högkvalificerade professioner på grund av sämre skolresultat. Dessutom finns studier som visar att flickor ”nästan” alltid har haft bättre skolresultat än pojkar (se t.ex. Löfström, 2012).¹ Ett nytt fenomen har uppstått när flickor började dominera även ämnena som var traditionellt kopplat till maskulinitet: ”Den förändring som hänt under en generation – 30-årsperioden 1970 till 2000 – är främst att flickor presterar bättre betyg än pojkar också i matematik och naturvetenskapliga ämnen.” (SOU 2009:64, s. 207). Det nuvarande läget i skolan är fortfarande färgat av flickors högre betyg i matematik samt naturvetenskapliga ämnen, vilket visas av statistiken om slutbetygsjämförelse mellan kön i årskurs 9 i hela riket (Skolverket - SIRIS, 2016b).

Vilken roll spelar skolor respektive lärare i processen som skapar och reproducerar genusskillnader i skolresultat? Examensarbetet fokuseras på lärares uppfattningar av problematiken inom språkundervisning. Undervisning i moderna språk är särskilt intressant för den här typen av studier, för att det är det enda ämne som elever kan välja själva som i sin tur har en effekt på elevers motivation. Samtidigt är moderna språk ett unikt ämne på så sätt att elever börjar från noll-läget, det vill säga att alla har lika stora möjligheter att lära sig ett nytt språk utan negativa eller positiva erfarenheter. Flickor har dock i det här ämnet högre betygspoäng än pojkar (se tabell 1 i bilaga 2; Skolverket - SIRIS, 2016b).

Vi båda är lärare i moderna språk och har i vår undervisning fått inblick i hur pojkar och flickor lär, närmar sig vårt ämne, fungerar i klassrummet och presterar. Vi har under åren också upplevt att flickor lyckas bättre än pojkar i språkundervisningen.

¹ En lång historisk jämförelse mellan skolresultat av flickor och pojkar saknar ett vetenskapligt värde pga. flickors diskrimination gällande tillgång till skolan (Löfström, 2012)

2. Bakgrund och tidigare forskning

2.1. Centrala begrepp

Centrala begrepp i arbetet är genus, genusperspektiv, könsmedveten pedagogik, samt normkritisk pedagogik. Dessa begrepp kommer att definieras i kapitlet med andra begrepp som är viktiga för forskningen.

Inom könsforskningen utvecklades några begrepp som föregick dagens begrepp *genus* och även begreppet *genus* undergick en process av meningsförändring. Könnsroll var ett begrepp som började användas under 1950-talet. Könnsroll indikerar att ”kön var något som var inlärt, och som alltså var föränderligt.” (Tallberg Broman, 2002, s. 25). För att markera en maktdimension mellan könen, som begreppet ”könnsroll” saknar, började man använda begreppet ”*gender*” under 1970-talet, som översatts till *genus* i Sveriges forskningslitteratur. Under 1980- och 1990-talet har roller ersatts med *genus* för att precisera relationen till kontexten, det vill säga att ”*genus* motsvarar ett socialt, historisk, kulturellt relaterat begrepp [och att] varje individ är olika beroende på plats, situation och sällskap, men inom vissa *genusgränser*” (ibid., s. 25). Den sista aspekten av hur vi förstår begreppet *genus* i nuvarande forskningen är det processuella kännetecknet. ”Kategorierna kvinna respektive man är inte något vi föds till utan något vi ständigt skapar. *Genus* är inte något stabilt utan föränderligt. [...] Inom *genusvetenskapen* talar man om att vi gör *genus* genom hur vi går, hur vi talar, [...] vilka förväntningar vi har på oss själva och andra och så vidare.” (Bengtsson & Nilsson, 2007, s. 10)

Genusperspektiv innebär ett kritiskt förhållningssätt till presentation av kön, en pågående uppmärksamhet på processen som skapar kvinnligt och manligt. Lärare som jobbar med *genusperspektiv* ställer frågor som t ex: ”Vilka föreställningar om kön förmedlas medvetet eller omedvetet i texter, bilder och åsikter som möter oss? [...] Vilka föreställningar om kön förmedlas medvetet eller omedvetet i texter, bilder och åsikter som möter oss?” (Nationella sekretariatet för *genusforskning* vid Göteborgs universitet, 2003) ”Ett *genusperspektiv* kan synliggöra det vi tar för givet och utmana normativa föreställningar om kön. [...] Att anlägga ett *genusperspektiv* öppnar även för att se hur normer och föreställningar kan ifrågasättas, utmanas och förändras.” (Nationella sekretariatet för *genusforskning* vid Göteborgs universitet, 2003a)

Att arbeta normkritiskt i skolan innebär att *genusperspektivet* är centralt. På samma sätt som könsmedveten pedagogik, är normkritiskt arbete i skolan kopplad till en praktisk handling eller sätt att agera i skolan. ”*Normkritisk pedagogik* syftar till att synliggöra normer som vi lever efter som ofta är omedvetna i dagligt bruk. Här kommer flera kategorier förutom kön in som giltiga i analysen av normer, eftersom normen sällan är en och samma för alla grupper i samhället. Det finns fler normer.” (Nationella sekretariatet för *genusforskning* vid Göteborgs universitet, 2003b) Könsmedveten pedagogik är i det här sammanhanget möjligt att förstå som en underkategori av bredare normkritiskt arbete.

Kön har olika definitioner. Från biologiperspektiv definieras kön som ”en egenskap hos individ som beror på vilken typ av gameter (könceller) den producerar” (NE, 2017). Man och kvinna är kön enligt den här definitionen. En annan definition är från mentalperspektiv, kallas

också könsidentitet, vilken definieras av Karlsson (2015) som ”det kön vi upplever oss ha. Exempelvis kan man födas som flicka, bli bemött och leva som kvinna, men ha ett annat mentalt kön, alltså hur man känner sig innerst inne”. Karlsson (2015) definierar också ”kön som något vi gör”. Den här typen av kön brukar kallas för genus. ”Genus innebär det socialt och kulturellt konstruerade könet, dvs. de föreställningar, idéer och handlingar vi lever efter som kvinnor och män, eller en annan köns-genustilhörighet” (Ibid, 2015).

”Könsmedveten pedagogik utgår från att kön har betydelse för lärande, kunskap och undervisning. Det innebär i sin tur att som lärare börja reflektera kring kön, att kritiskt granska vad kön betyder och också att ifrågasätta vilka föreställningar om kön som formar olika situationer i allmänhet men undervisningssituationen i synnerhet.” (Carstensen, 2006, s. 4) Könsmedveten pedagogik angår framför allt praktiskt arbete av pedagogisk personal, därför innehåller böcker och rapporter om könsmedveten pedagogik många praktiska tips, råd samt pedagogiskt redskap för att reflektera undervisningens praktik (se t ex Bengtsson & Nilsson, 2007, eller Carstensen, 2006).

Prestation enligt Svenska Akademiens Ordlista (SAOL 13, 2006) är ”utfört arbete; utmärkt arbete, insats; fullgörande”. Ax, Johansson och Kullvén (2009) definierar prestation i en bredare mening, nämligen något som har åstadkommit eller som i framtiden ska åstadkommas, utföras eller genomföras. Baserad på Ax et al.:s definition (2009) kan prestation, inom skola, tydas som inläring som ska uppnås eller har uppnåtts av elever i skolämnen. För att kunna se en elevs prestation behövs det ett mått för att mäta den. Måttet som kan användas är tal eller faktorer som ger information om en prestation (Ax et al., 2009). I det här fallet är måttet betyg.

Moderna språk är ett eget ämne med en egen kursplan och det omfattar alla språk utom svenska, svenska som andraspråk, engelska, klassisk grekiska, latin och teckenspråk (Skolverket, 2016). ”Begreppet moderna språk används också som motsats till de så kallade klassiska språken; latin och grekiska” (SOU 2010:6, s. 12)

2.2. Språk

Området för studien är språk och undervisning i moderna språk. Det är inom ramen för detta område som observationerna har genomförts, vilka har formats och diskuterats utifrån vårt intresse för frågor om prestationer och kön.

2.2.1. Språkundervisningshistoria i Sverige

Andra språk än svenska har undervisats i skolan i Sverige redan från år 1807, då var det engelska, franska och tyska som lästes. Franska var det mest lästa av eleverna fram till år 1859 och då vände trenden. Fler elever läste tyska istället för franska (Jonasson i Österberg och Bardel, 2015) och tyska blev det mest lästa språket under närmare 100 år (Korlén i Österberg och Bardel, 2015). Strax efter andra världskrigets slut blev engelska det språk som prioriterades att läsas i skolan (Lindblad i Österberg och Bardel, 2015), medan franska och tyska blev möjliga att läsa, dock måste eleverna läsa alla språken, det vill säga engelska, franska och tyska, om de ville studera vidare.

Mellan 1950 och 1962 infördes nioårig enhetsskola stegvis i Sverige, vilket ledde till att engelska blev obligatoriskt för alla från och med årskurs 5, medan franska och tyska blev

valbara från årskurs 7. Så småningom introducerades engelska från yngre åldrar. Fram till 1994 lästes ett annat språk än engelska från årskurs 7 och språk som man kunde välja var främst franska och tyska. Eleverna kunde också läsa andra språk så som ryska, italienska, och spanska, men dessa språk kunde endast väljas på gymnasienivå. 1994 kommunaliserades den svenska skolan och det kom nya läroplaner för grundskolan, Lpo94 för det obligatoriska skolväsendet och Lpf94 för de frivilliga skolformerna. Till följd av de nya kursplanerna kunde språkvalet göras från och med årskurs 6 eller i årskurs 7 om det fanns speciell anledning till det. Möjligheten att välja ett ytterligare språk än engelska ledde till att kommunerna blev skyldiga att erbjuda utbildning i minst två av språken franska, tyska och spanska (Skolförordning 2011:185 kap. 9). Timplanen till språkundervisningen på grundskolan ökades till 25% av den gamla timplanen. Dessutom infördes också "Elevens val" vilket innebär att elever har möjlighet att välja ett ytterligare språk i årskurs 8. Samtidigt togs obligatoriska kurser i moderna språk bort från vissa gymnasieprogram eller minskade i omfång. Reformen inom moderna språk innebär att den kommunikativa kompetensen kom att betonas mer än tidigare.

2.2.2. Språkinläring

Ordet språk är familjärt, men vad är egentligen ett språk? Enligt Wagner, Strömqvist och Uppstad (2010) är språk "en uppsättning koder med potential för mening" (s. 26). Det är det generella begreppet för språk. Inom mer specifikt begrepp har ordet språk annan betydelse. Ett språk kan vara ett kommunikationsmedel som är förståeligt och används av en grupp (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2010). I hela världen har olika länder sitt nationella språk som är förstått av sina talare. Till exempel: Svenska är bara förstådd av svensktalande personer, men inom svenska finns det dialekter som kan vara förstådda av dialekternas talande, i så fall kan varje dialekt kallas för ett annat språk. När man ska lära sig språk kommer man att möta olika begrepp om språk, så som förstaspråk (L1), andraspråk (L2) och tredjespråk (L3). Förstaspråk (L1), brukar också kallas modersmål, är "det eller de första språk som barnet lär sig i tidig ålder i en miljö, där språket talas och kännetecknas av att vara huvudspråk, när man kommunicerar" (Skolverket, 2015). Medan andraspråk (L2) anses vara "det språk, som barnet lär sig efter att helt eller delvis ha tillägnat sig ett förstaspråk och kännetecknas av att det används i den huvudsakliga kommunikationen i en miljö, där språket talas" (Skolverket, 2016). Tredjespråk (L3) även kallat för främmande språk är "språket som lärs in genom mer eller mindre organiserad undervisning i ett land där målspråket inte är en naturlig del av den omgivande miljön" (Einarsson, 2013, s. 168).

"Den process där en inlärare (en individ) utvecklar ett eller flera språk – talade, skrivna eller teckenspråk – i samspel med omgivningen" (Wagner et al., 2010, s. 196) kallas för språkinläring. Det finns många undersökningar som handlar om språkinläring, men de flesta forskar om andraspråk (L2) och sällan om tredjespråk (L3). En känd studie som handlar om tredjespråksinläring är en studie om motivation inom tredjespråksinläring (L3 motivation) av Alastair Henry. I sin forskning visade Henry (2012) att det finns några viktiga faktorer som påverkar elevers motivation för att lära sig ett främmande språk. En av dem är elevers självbild som främmande språktalande i framtiden. Dessutom påverkar också deras kunskaper i andraspråk (L2), som hos svenska elever är engelska, negativt på deras tredjespråksinläring (ibid). Vissa ord och fraser liknar engelska och deras lärare uppmuntrar dem att använda sina kunskaper i engelska för att förstå orden och fraserna. I den här situationen aktiveras självbilden som engelsktalande i stället för tredjespråkstalande. Självbilden som engelsktalande förstärks och självbilden som tredjespråkstalande försvagas,

och det påverkar elevers motivation att lära sig främmande språk på negativt sätt. Det visade att de som värderade sin kompetens negativt i tredjespråk är starkare bland pojkar än flickor och de hade också lägsta tredjespråkmotivationen (Henry, 2015). I sin studie visade också Henry (2012) skillnaden mellan flickor och pojkar när det gäller uppmålning av självbilden. Flickor har lättare att konstruera och se sin självbild som tredjespråkstalande person än pojkar.

Få studier behandlar språkinlärning och genus samtidigt. En av dem är Göranssons examensarbete ”32 av 51 elever tror att de kommer att lära sig ett språk till i framtiden: varför inte redan nu?” (Göransson, 2007). Datainsamling skedde genom enkätundersökning där språkval och genus uppmärksammades. Resultaten visade att många elever tycker att språk var intressant, viktigt och roligt och kan tänka sig att lära sig ett språk till i framtiden. Studien visade också att pojkar verkar vara mer förtjusta i grammatik och skriftliga övningar än flickor, medan flickor tänker mer fritt och kreativt.

För att motivera eleverna införde regeringen ett meritpoängssystem för språkval år 2010 (Skolverket 2010, Österberg & Bardel 2015, Henry 2015). Syftet med förändringen är att få fler elever att behålla sitt språkval från grundskolan och fortsätta att läsa och fördjupa det på gymnasiet. De som gör det kan få 1,5 meritpoäng som gynnar dem i högskoleantagning om urval måste göras. En annan fördel att läsa ett modernt språk inom språkval i grundskolan är att från och med läsåret 2014/2015 kan betygsvärdet i moderna språk tillgodoräknas. I grundskolan har eleverna 16 obligatoriska ämnen som ger meritvärde. Om en elev läser ett modernt språk inom språkval, har eleven 17 ämnen och det kan höja elevens meritvärde, dock inte modersmålet (Skolverket, 2010). Tyvärr förändrades meritpoängssystemet från och med hösten 2013. Meritpoäng ges inte för högre steg än 4 i moderna språk på gymnasiet vilket kan leda till att fler elever inte vill fortsätta till högre steg (Österberg & Bardel, 2015). Den här förändringen påverkar elevers motivation att lära sig tredjespråk negativt.

2.2.3. Språkutvecklingsteori

Piaget (i Säljö 2014) utgår från den biologiska utgångspunkten och indelade ett barns kognitiva utveckling i fyra stadier, nämligen:

1. Det sensomotoriska stadiet (mellan 0-2 år)
I det här stadiet lär barnet sig att behärska sin kropp och att göra grundläggande perceptuella och intellektuella upptäckter om hur omvärlden fungerar. Barnet lär sig också att decentrera sig själv och uppfatta att det finns en verklighet som inte är beroende av den egna viljan och den egna varseblivningen.
2. Preoperationella stadiet (mellan 2-6 år)
I det här stadiet utvecklas barnets förmåga till representationellt, symboliskt och språkligt tänkande.
3. De konkreta operationernas stadium (mellan 6-12 år)
Förmågan att skillja mellan hur något ser ut (*appearance*) och hur det verkligen är (*reality*) utvecklas.
4. De formella operationernas stadium (efter 12 år)
Förmågan att tänka abstrakt och symboliskt har fullt utvecklats. Förmågan till logiskt-abstrakt tänkande och kvantifiering har också utvecklats. Barnets förmåga att medvetet rekonstruera erfarenheter på en abstrakt nivå ökar, därför är barnet medvetet om att det finns regler och mönster om hur omvärlden fungerar.

Inläringen i Piagets teori bearbetas genom två faser, *assimilation* och *accomodation*. I *assimilation* bearbetar barnet information om omvärlden och i *accomodation* integrerar barnet ny information med sina tidigare kunskaper om omvärlden (ibid., 2014). Inlärningsprocessen i Piagets teori är att ett barn måste befinna sig i ett visst utvecklingsstadium för att kunna lära sig någonting. För att kunna lära sig ett språk måste ett barn utveckla sitt tänkande först till ett stadium som anses vara passande för att lära ett språk, vilket är bestämt av barnets ålder. Uppsatsens fokus är elever i högstadiet vilka är mellan tretton år till femton år gamla. Enligt Piagets utvecklingsstadium befinner eleverna sig i de formella operationernas stadium. Eleverna förväntas att ha utvecklat förmågan att tänka abstrakt och symboliskt, kunna tänka logiskt-abstrakt och kvantifiera. Dessutom ses eleverna som barn som är medvetna om att det finns regler och mönster om hur omvärlden fungerar. Ett språk är abstrakt och har grammatiska regler, därför behövs förmågan att tänka abstrakt och förmågan att se regler och mönster för att lära sig ett språk. Enligt teorin befinner eleverna sig i rätt stadium för att kunna lära sig ett nytt språk, eftersom de anses att ha utvecklat de förmågor som behövs för att lära sig språk.

Den här teorin tar hänsyn till barnets ålder och ser att alla barn befinner sig i samma stadium om de är lika gamla, men barnets naturliga nyfikenhet och interaktion med sin sociala miljö ses inte som faktorer som har mycket påverkan på barnets inläring.

Till skillnad från Piaget som anser att ett barn måste utveckla sitt tänkande innan barnet kan lära sig språk, ser Vygotskij att språket kommer innan tänkande, därför har interaktion med social miljö stor påverkan på barnets inläring (Vygotskij i Säljö, 2014). Enligt Vygotskij är språk ett redskap för inläring (ibid., 2014). Språk som redskap används för att kommunicera med andra vilken i sin tur ger mer kunskap och utvecklar barnets inläring, därför har interaktion med sin omgivning en stor roll i barnets inläring. Vygotskij's kända begrepp är den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2014). Barn befinner sig i olika utvecklingszoner även om de är lika gamla, vilket är en kritik mot Piagets utvecklingsstadier. Den proximala utvecklingszonen är barnets utgångspunkt för att utvecklas. När en elev lär sig ett nytt språk befinner eleven sig i grundläggande kunskap i målspråket. Det är elevens proximala utvecklingszon. För att eleven ska utveckla sin kunskap i språket behöver eleven en vuxen, i det här fallet en språklärare, som kan handleda eleven i sin inläring. Kommunikation mellan eleven och läraren har stor betydelse för inläringen. En annan metod är att samarbeta med mer kapabla kamrater vilket ger mer kunskap som i sin tur kan utveckla eleven från sin proximala utvecklingszon. Den här teorin gynnar andraspråksinläring i vilken inläringen sker i en miljö där målspråket talas som huvudspråk, dock inte lika mycket i tredjespråksinläring eftersom få personer som har kunskap om målspråket finns tillgängliga.

2.2.4. Metoder för språkundervisning

Enligt Tornberg (2015, se även Einarsson 2013) finns det tre metoder för att undervisa språk, nämligen grammatik- och översättningsmetoden, direktmetoden och den audiolingvala metoden. Grammatik- och översättningsmetoden kännetecknas med att undervisningen är i modersmålet, medan både direktmetoden och den audiolingvala metoden är i målspråket, fast för den audiolingvala metoden är grammatik inte viktig (Tornberg, 2015). Skolinspektionens undersökning i 40 skolor visade att det är endast tre skolor vars lärare i moderna språk använde målspråket i hög grad i sin undervisning, medan andra lärare använde målspråket bara i hälsningsfraser i början och slutet av lektionen, men använde svenska i själva undervisningen. Det finns även lärare som inte använde målspråket alls (SOU 2010:6). Det

betyder att grammatik- och översättningsmetoden som anses vara den traditionella metoden, fortfarande dominerar undervisningen i främmande språk i Sverige.

2.3. Jämställdhet och traditionella könsmonster

Jämställdhet mellan kvinnor och män är en av skolans viktigaste uppdrag. I läroplanen presenteras problematiken redan i början. Här anges att på 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, 2011, s. 8). Wernerssons studie (2009) om pedagogers uppfattningar om jämställdhet visade att det fanns två mönster i pedagogernas svar, nämligen jämställdhet är ”att balansera olikhet” samt jämställdhet är ”likhet”. ”Att balansera olikhet” menas att man balanserar mäns och kvinnors värde, makt och biologiska skillnader. Medan jämställdhet är ”likhet” menas att jämn fördelning i alla verksamheter och könstillhörighet blir betydelslös. Wernersson (2010) visar också några viktiga aspekter av hur kön kan förstås relativt skolprestationer. I rapporten behandlas svensk samt internationell forskning som visar att det finns likheter inom skolprestationer mellan pojkar och flickor oavsett geografiskt läge (SOU 2010:51).

En del normkritiskt arbete är brytningen av traditionella könsmonster. Vad man ser i kommittédirektivet från Delegation för jämställdhet i skolan (Dir 2008:75) är att regeringar genomför olika åtgärder för att uppmuntra elever att tänka normkritiskt angående sina val av utbildning: ”Jämställdhetsinsatser av olika slag har främst riktats till flickor och kvinnor. Syftet har varit och är att bryta det traditionella könsmonstret och få fler kvinnor att välja tekniska och naturvetenskapliga ämnen och utbildningar.” (Dir 2008:75, s. 4–5). Däremot fokuserades regeringens initiativ inte lika mycket på pojkars utbildningsval: ”Ansträngningarna att förmå pojkar och män att söka sig till kvinnodominerade utbildningar har inte varit lika stora.” (ibid., s.5). Regeringen anser att det är viktigt att skolan ska ”identifiera och bryta traditionella könsmonster och könsroller eftersom de påverkar pojkars och flickors förhållningssätt, skolsituation och attityder till olika ämnen, studier och yrken.” (ibid., s. 6).

2.4. Kön i undervisning: teoretiska perspektiv

En utgångspunkt för den här studien har varit några av de frågor som presenteras i en SOU rapport (2010:52) där det framgår att: ”En förutsättning för att sätta in effektiva åtgärder för att skolan skall kunna minska skillnaderna mellan könen är att ha en adekvat förklaringsmodell till varför skillnaderna uppkommer.” (SOU 2010:52, s. 7). Frågan som ställs bygger på ställningstagandet att könsskillnader i prestationer mellan pojkar och flickor i skolan skapar svårigheter för det svenska skolsystemet att uppfylla uppdrag om demokrati och rättvisa. I det kommande kapitlet beskrivs några centrala teoretiska modeller som tar sig an problemet med könsskillnader i skolprestationer. Mindre utrymme ges till biologiska förklaringar, eftersom utbildningsvetenskap inte inbegriper metoder och förklaringar knutna till biologi. För att förstå genusproblematiken i undervisning i sin helhet är det dock nödvändigt att påpeka att problematiken har sin grund i multifaktoriella orsaker, det vill säga att biologiska faktorer samverkar med andra faktorer och leder till den nuvarande situationen i skolans verksamhet. Inom den pedagogiska forskningen är till viss del socialpsykologiska, men främst socialkonstruktionistiska och därmed läggs störst fokus på dessa.

2.4.1. Biologiska förklaringar

Genom biologiska förklaringar tolkas skillnader mellan pojkar och flickor i undervisningen utifrån förståelse att kroppslig konstitution har avgörande effekter på elevernas beteende och kognitiva funktioner. ”Skillnaderna som kan hänföras är dels de uppenbara skillnaderna som är bundna till könsspecifik anatomisk utveckling men också till effekter av den hormonskillnad som hänger ihop med könsutvecklingen.” (SOU 2010:52, s. 10). Enligt Hamberg (2010) finns inom ämnet medicin ytterligare förklaringar, förutom könsspecifik anatomi och hormonala effekter, som anges som förklaring till beteendeskilnader mellan män och kvinnor, t.ex. ett potentiellt samband mellan gener, beteende och sexuell orientering (s. 5135).

Skillnaderna påverkar framför allt mognadshastighet, det vill säga att pojkar antas mogna senare än flickor. Detta visar sig tydligt i puberteten. Enligt Lenroot kan flickor vara upp till två år tidigare köns mogna än pojkar i samma ålder (Lenroot et al. i SOU 2010:52). Skillnader baserade på hormonella influenser framhåller att könshormoner och särskilt det manliga könshormonet testosteron, påverkar inte bara beteendet utan också hjärnans utveckling (SOU 2010:52). Biologiska skillnader antas också ha effekt på elevers olika förmågor och kognitiva funktioner t.ex. språkförmåga, arbetsminne, motivation och spatial förmåga (ibid.). Förklaringar baserade på biologiska förklaringar resonerar om möjligheter att kompensera pojkars senare utvecklingen. Enligt Skolverket antas att ”om pojkarnas ålder ökar med ett år, så försvinner 30–40 % av könsskillnaderna i betyg.” (2009:64, s. 172). Flera forskare motsätter sig dock dessa resultat och menar att skillnader i betyg successivt ökar, men också att de delvis skiljer sig relativt kultur, vilket talar för andra förklaringsmöjligheter (SOU 2010:51).

2.4.2. Socialpsykologiska och socialkonstruktionistiska förklaringar

Under den här rubriken presenteras de vanligaste förklaringsmodellerna för pojkars sämre prestationer i skolan. Inom utbildningsvetenskap har den socialpsykologiska förståelsen mer betydelse än inom naturvetenskap och medicin eftersom den erbjuder reella möjligheter att korrigera situationen genom våra handlingar.

Teorier som bygger på det faktum att skolan har feminiserats argumenterar att undervisningens innehåll samt skolans verksamhet har blivit allt mer påverkad av kvinnor och att detta missgynnar pojkar. Yrkesstatistik i Sverige stödjer teorin och läsåret 2013/14 jobbade cirka tre gånger fler kvinnor än män som pedagogisk personal i grundskolan (se tabell 3 i bilaga 5; Statistiska centralbyrån, 2014), i grundskolan läsåren 2012/13 – 2013/14 jobbade också cirka tre gånger fler kvinnor än män som lärare (se tabell 2 i bilaga 5; ibid), på låg och mellanstadiet jobbade i samma år även åtta gånger fler kvinnor än män som lärare (se tabell 3 i bilaga 5, ibid). Prognos fram till 2030 om antal av kvinnliga respektive manliga lärare i skolan pekar på att antalet kvinnor kommer dominera även i framtiden (se graf 2 och 3 i bilaga 3 och 4; Statistiska centralbyrån, 2010). Löfström (2012) påpekar att det finns en förklaring ”kopplad till nya sätt att undervisa [...] den nya pedagogiken skulle vara bättre anpassad för flickor än för pojkar. Man brukar tala om en ”feminisering” av klassrummet, där inte bara läraren är kvinna utan också pedagogiken är feminiserad.” (s. 55). I undervisningskontexten är lärarens könstillhörighet viktigast, det vill säga flickor gynnas av kvinnliga lärares närvaro samt pojkar lider av manliga lärares frånvaro. Eftersom skolans feminisering och det faktum att pojkar presterar sämre än flickor är internationellt, skulle den här teorin kunna förklara problematiken även på internationell nivå. Empiriska studier har

dock visat att det inte finns något samband mellan lärares kön och elevens prestation (SOU 2010:51). Däremot riskerar modellen att normera lärare med stereotypa egenskaper tillskrivna till manlighet eller kvinnlighet, samt ignorera lärarnas individuella variationer (Samuelsson, 2012).

Feminiserad skola kan uppfattas som ett framgångsrikt resultat från en feministisk rörelse eftersom i hela den moderna historien missgynnades kvinnor när det gällde tillgång till utbildning. Några forskare tror dock (t.ex. Gurian, 2006 i SOU 2010:53), att feministisk rörelse har "gått för långt" i sin strid om jämlikhet och skapade en situation inom skolan som passar flickor bättre än pojkar. Man talar om "missriktad feminism" som inte handlar bara om majoritet av kvinnliga lärare. Som Michael Kimmel beskriver: "I sin iver att främja flickors intressen har dessa feministiska reformatorer omformat läroplanen till en plan som bättre passar flickor, arrangerat om klasser för att främja flickors inlärningsmetoder på bekostnad av pojkarnas metoder." (SOU 2010:53). Däremot finns det inga empiriska data som skulle stödja att skolan verkligen har anpassat sig mer till flickor. Under de senaste hundra åren har det inte blivit någon form av könsförändring i yrkesroller, dessutom är de flesta ledare inom utbildningsområdet fortfarande män (SOU 2010:53).

När det gäller antalet manliga ledare, har det inte blivit någon form av könsförändring i yrkesroller under de senaste hundra åren. De flesta ledare inom utbildningsområdet har varit och är fortfarande män.

2.4.3. Genusperspektiv på skolan

Många studier har visat hur pojkars förståelse av maskulinitet, det vill säga föreställning om att vara en "riktig pojke", påverkar deras skolresultat. Maskulinitet motsäger inte höga betyg och goda skolprestationer, utan själva ansträngningen och hårt arbete i skolan passar inte för konceptet av maskulinitet. En pojke som anstränger sig mycket riskerar att inte vara accepterad av sina klasskamrater (Asp-Onsjö, 2014). Med maskulinitet kopplades också avslappnad relation till skolarbete och hög föreställning om sig själv och om sina begåvningar (Holm & Öhrn, 2014; SOU 2010:53). Flickor, däremot, har utvecklat en helt annan föreställning om femininitet, föreställningen som är baserad på både höga betyg, bra prestation i skolan och positiv förkovran med själva "pluggandet" och hårt arbete i skolan (t.ex. SOU 2010:53; Holm & Öhrn, 2014).

Forskningen angående maskulinitet och femininitet inom skolan måste förstås i bredare kontext. Det som refereras till maskulint och feminint inom forskning på grundskolor, responderar för pojkighet och flickighet mellan yngre barn. Hellman (2010) påpekar i sin forskning på en förskola att redan på förskolan skapas normer angående köns karakteristik som är avgörande och markerar psykosociala gränser mellan flickor och pojkar. Särskilt relevant för vår studie är Holms resultat om vad det innebär att vara "en typisk pojke" på förskolan: "Samtidigt ges vissa könade positioner, i synnerhet positionen "typisk pojke", låg status bland pedagoger och barn, vilket innebär att den ges låg grad av inflytande i sociala rum både mellan barn och mellan pedagoger och barn." (Hellman, 2010, s. 215).

Genusskapande processer pågår delvis olika på en förskola och på en grundskola, det vill säga processen är beroende av barns ålder samt av situationen i vilket processen pågår. Genusskapande processer styrs av maktrelationer och därmed är analys av makt och maktrelationen centralt för många studier inom forskningsämnet (t.ex. Hellman, 2010; Lanå,

2015). I det här sammanhanget är det viktigt att påpeka betydelse av *diskurs*. Diskurs är ”ett visst sätt att tala och förstå världen, alltså hur viss kunskap kommer att betraktas som ”sann” och skapa en samling normer enligt vilka sant och falskt åtskiljs och en specifik makt knyts till det som anses vara sant.” (Foucault i Hellman, 2010, s. 43). Forskare i genusområdet är därför intresserade av hur man beskriver världen snarare än vad man beskriver, det vill säga vetenskapare är intresserade av vilka diskurser som finns i människans värld (t.ex. Lanå, 2015; Hellman, 2010).

En annan frekvent uppfattning inom genusforskningen, vilket forskare verkar vara överens om, är en förståelse av genus inte är något isolerat utan har en relation till andra kategorier, t.ex. etnicitet eller social status. Lanå (2015) forskar om samspelet mellan genus och etnicitet i sin etnografiska studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen. I Lanås etnografiska studie (2015) påpekas också att det oftast är lärare som har stereotypa uppfattningar om pojkar och flickor: ”[Det]finns könade diskurser [...] om ”tysta flickor” och ”livliga pojkar”. Dessa diskurser reproducerar stereotypa föreställningar om flickor och pojkar, och kön som essentialiserat.” (s. 172).

Ungdomars syn på kön förändras, vilket Holm (2009) visar i sin studie om genusfrågan från elevers synvinkel. Studiens utgångspunkt är hur elever upplever skolan och jämförelse av resultaten med tidigare studier. Studien genomfördes våren 2005 där enkäter skickades till drygt 3500 elever i årskurs 9. Frågorna handlade om ”hur elever a) kopplar vissa agerande i klassrummet till specifik könskategori, b) i vilken grad de bedömer olika aspekter som viktiga för dem i framtiden samt c) vilket kön de tror det är bäst att tillhöra.” (Holm, 2009 s. 139). För att kunna se förändringar över tid jämfördes resultaten i frågorna a och b till resultaten från en studie 1992 och frågan c till en studie från 1974 (Holm, 2009).

Jämförelserna visar att könsskillnaderna jämnas ut. Flickor får betydlig större roll och är synligare än tidigare. De är mindre tysta, är aktivare i diskussioner och har förstärkt sin position gentemot pojkar. Flickorna upplever också att de blir väl bemötta av lärarna (Holm, 2009). Trots att skillnaderna har utjämnats, visade jämförelsen mellan studierna från 1974 och 2005 att uppfattningen är att det är bättre att vara pojke/man än flicka/kvinna (Holm, 2009). Faktorer som tros påverka resultaten är ökad medvetenhet om den orättvisa som ofta visas i media, så som statistik om de ojämlika förhållandena mellan könen i samhället samt flickors/kvinnors utsatthet för våld och sexuella kränkningar (Holm, 2009). Resultaten i jämförelserna pekar åt olika håll: Flickors ställning har förstärkts och skillnaderna mellan flickor och pojkar utjämnas. Samtidigt pekar resultaten på att den manliga överordningen också förstärks över tid (Holm, 2009). Enligt Holm (2009) kan det möjligt förklaras av ”att områden där flickor är framgångsrika förlorar i värde. Om man antar att pojkar/män respektive flickor/kvinnor inte värdesätts efter vad de faktiskt gör, utan främst utifrån vilket kön de tillhör, blir problemet för flickor att oavsett hur de agerar så uppnår de inte samma värde som pojkar.” (Holm, 2009 s. 151).

3. Syfte och frågeställningar

3.1. Syfte

Syftet med studien är att beskriva och bidra med kunskap om språklärares syn på betydelsen av genus för undervisning, lärande och bedömning i skolan. Vi fokuserar mest på betydelse av elevers genus. Lärares genus bildar en mindre del av resultat i studien, nämligen första två avsnitt (5.1. *Betydelse av genus för lärarnas professionella identitet* och 5.2. *Betydelse av genus för undervisning och bedömning*).

3.2. Frågeställningar

1. Hur tänker lärare i moderna språk om betydelsen av kön/genus i klassrumspraktik, undervisning och bedömning?
 - a. Hur tänker lärare i moderna språk om betydelsen av *sitt* kön/genus i klassrumspraktik, undervisning och bedömning?
 - b. Hur tänker lärare i moderna språk om betydelsen av *elevers* kön/genus i klassrumspraktik, undervisning och bedömning?
2. Hur interagerar lärare i moderna språk med elever i relation till kön?
3. Uppfattade lärarna i moderna språk att de hade olika förväntningar och bemötande gentemot flickor och pojkar?

3.2.1. Operationaliseringen av frågeställningar

För att besvara frågeställningar har vi utvecklat en detaljerad intervjuguide. Första frågeställningen hänvisar till betydelsen av både lärares samt elevers kön/genus. Vi är medvetna om att den första delen av frågeställningen (om *lärarens* kön/genus) bara är möjlig att besvara delvis. Det är komplicerat för lärare att reflektera över sitt genus respektive om betydelsen av sitt genus i klassrumspraktik, undervisning och bedömning. För att besvara frågeställningen på bästa sätt skulle vi behöva kombinera halvstrukturerad livsvärldsintervjun med en noggrann observation vid många tillfällen. Observationen utfördes inte och resultaten är begränsade till lärarnas reflektion över sitt eget genus. I intervjuguiden finns det fem korta områden med frågor om lärares genus (se bilaga 7). Även om frågorna om lärarnas genus kan uppfattas som känsliga och resultaten måste uppfattas som begränsad pga. vi inte genomförde någon observation, presenteras resultatet av intervjuerna i kapitlet 3.1 *Betydelse av genus för lärarnas professionella identitet* och 3.2 *Betydelse av genus för undervisning och bedömning*.

Den andra delen av frågeställningen handlar om hur lärare i moderna språk tänker om betydelsen av *elevers* kön/genus i klassrumspraktik, undervisning och bedömning. Frågeställningen operationaliseras via frågor i intervjuguiden (se bilaga 7) och bearbetas i resultaten i kapitel 3.3 *Genus, prestationer och betyg*, i kapitel 3.4 *Språkundervisning, utrymme och genus* samt delvis i kapitel 3.6. *Integration av läromedel*.

Den andra frågeställning *hur interagerar lärare i moderna språk med elever i relation till kön?* bearbetas också genom frågor i intervjuguiden (se bilaga 7). Några frågor i intervjuguiden finns på två ställen (se bilaga 7), eftersom lärarna i sina svar berör båda frågeställningarna (t ex när lärarna ger konkreta exempel från sin planering eller undervisning). I kapitel 3.4 *Språkundervisning, utrymme och genus*, i kapitel 3.5. *Heterogena*

eller homogena grupper? samt i kapitel 3.6 *Integration av läromedel* bearbetas resultat från intervjuer med lärarna.

Den tredje frågeställningen *Uppfattade lärarna i moderna språk att de hade olika förväntningar och bemötande gentemot flickor och pojkar?* operationaliserar vi med hjälp av 11 frågor och resultaten bearbetas i kapitel 3.7 *Förväntningar och bemötande gentemot flickor och pojkar*.

4. Metod

4.1. Metod övervägande

I studien används en kombination av kvantitativa och kvalitativa metoder. Den kvantitativa metoden användes när vi bearbetade dokumenten (Patel & Davidsson, 2011), det vill säga när vi arbetade med statistik och register gällande meritpoäng i hela riket (se till exempel en graf i bilaga 1). För det mesta användes dock kvalitativa metoder för att samla information och för kvalitativ bearbetning av material (Patel & Davidsson, 2011). Eftersom studien handlar om hur lärare förstår, upplever och tolkar betydelse av genus för undervisning och bedömning, anses en halvstrukturerad livsvärldsintervju (Kvale, 1997) vara en lämplig metod för att samla material till uppsatsen. Kvale (1997) definierar en halvstrukturerad livsvärldsintervju som ”en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening.” (s. 13).

Studien bygger i huvudsak på intervjuer. Vi valde att arbeta med intervjuer för att därigenom kunna upptäcka språklärares syn på betydelsen av genus för undervisning och bedömning i skolan. Fördelen med en kvalitativ intervju är att man får en möjlighet att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaenheter hos någon, som kan svara mot uppfattningar om något fenomen (Patel & Davidsson, 2011). Det var anledningen till att vi valde en halvstrukturerad livsvärldsintervju.

Nackdelar med kvalitativa intervjuer gäller framför allt ”kvalitet i kvalitativa studier” (Patel & Davidsson, 2011), det vill säga att många viktiga principer gällande forskningsmetoder, till exempel validitet och generaliserbarhet ofta anses som problematiskt (ibid), ”eftersom varje kvalitativ studie [är] i någon mening unik [...]” (ibid, s. 109). För att nå hög grad av validitet, anser vi de ovan nämnda kvalitativa metoderna erforderliga. Vi fokuserade framför allt på konstruktionen av en intervjuguide så att vi verkligen ställde passande frågor utifrån frågeställningar och syfte.

Generaliserbarhet anses problematisk i kvalitativ forskning. Vi kan inte påstå att resultatet av vårt arbete är möjligt att generalisera eftersom urvalet är ett bekvämlighetsurval och respondenterna bara är fyra lärare som inte kan anses representera alla lärare i moderna språk. Om vi hade intervjuat fler slumpvis valda lärare hade möjligtvis arbetet varit generaliserbart.

4.2. Urval och intervjuer

Urval i det här arbetet är fyra lärare i grundskolan som undervisar i språk, särskilt moderna språk. Lärarna är behöriga och har arbetserfarenhet på minst fem år i att undervisa språk i skolan. Två lärare arbetar i Göteborg och de två andra arbetar i Trollhättan. Arbetet handlar om genus, därför ska urvalet vara så jämnt fördelat som möjligt, det vill säga av de fyra lärare som intervjuas, är två kvinnliga lärare och två manliga lärare. Bekvämlighetsurval (Bryman, 2011) valdes dels för att spara tid och dels för att vi känner lärarna. Relation till intervjuade personen kan vara en nackdel då svaren kan påverkas av relationen. Vi upplevde dock att relationen var en fördel för oss, eftersom lärarna var öppna och villiga att berätta länge om sina upplevelser även om många frågor var personliga.

Intervjuerna genomfördes på lärarnas arbetsplats, det vill säga skolan där de arbetar. En författare intervjuade 3 av sina kollegor på sin arbetsplats, och den andra författaren intervjuade en språklärare i den skolan där författaren gjorde sin praktik (VFU). En intervjuguide som styrde intervjuerna användes för att harmonisera genomfördet av intervjuerna (Kvale, 1997). Intervjuerna tog mellan 45 minuter till 90 minuter. Alla intervjuerna spelades in med syfte att transkribera efteråt. Transkribering är en tidskrävande process, men för en bearbetning av intervjuer är transkribering nödvändig, för att text är lättare och skarpere att analysera än ljud.

4.3. Analysmetod, bearbetning och sammanställning

Intervjuerna bearbetade vi med hjälp av kvalitativa metoder. Att skapa mening ad hoc (Kvale, 1997) visade sig vara ett sätt att analysera intervjuerna. Den metoden till skillnad från t.ex. koncentring och kategorisering av mening (ibid.), erbjuder fler möjligheter för att bearbeta intervjuerna. Kvale definierar den som en summa av olika analytiska tekniker mellan vilka en forskare kan växla. Vi använde fem av de tretton analytiska tekniker som Miles och Huberman rekommenderar (i Kvale, 1997), nämligen: att lägga märke till mönster och teman, att ställa samman, att räkna, att skapa kontraster eller göra jämförelser samt att skapa begreppsligt eller teoretiskt sammanhang. Vårt syfte med den här studien var att kunna beskriva lärarnas upplevelser av genus. Vi ville se om det fanns likheter/olikheter samt upptäcka eventuella mönster i lärarnas upplevelser. De övriga analysteknikerna valdes bort eftersom vi inte ansåg att de passade vår studie.

Efter transkribering analyserades intervjuerna med hjälp av metoden ”att skapa mening ad hoc” (Kvale, 1997). Första tekniken utfördes genom att läsa varje intervjus transkribering i sin helhet för att få en inblick i lärarna och se mönster i deras svar. Senare lästes transkriberingen en gång till noggrant och de delar i texten som gav svar på våra frågeställningar antecknades och grupperades. Grupperingarna var baserade på våra frågeställningar. Detta gjordes även för andra metoden, att ställa samman. När svaren var grupperade räknades de olika fenomenen som fanns i intervjuerna. Nästa teknik var att skapa kontraster och göra jämförelser. Detta gjordes genom att klistra in lärarnas svar i en tabell där lärarnas namn var rubriker i kolumner och intervjus frågor i rader i den vänstra kolumnen. På så vis blev det lättare att se svarens likheter/olikheter och mönster i samma fråga. Sist analyserades svaren kvalitativt och anknöts till teorierna.

För att behålla lärarnas anonymt kallas de för Anna, Karin, Pär och Markus.

4.4. Etiska övervägande

Den här studien har följt de fyra etiska krav för forskning som ställs av Humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002), nämligen:

1. Informationskravet: deltagare i den här studien ska informeras om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. De ska känna till vad syftet med studien är.
2. Samtyckeskravet: Deltagarna får bestämma själva om de vill delta i studien och har rätt att avbryta deras medverkan när som helst utan negativa följder.
3. Konfidentialitetskravet: Deltagarna ska vara anonyma och ingen förutom forskaren ska få tag på deras identitet.
4. Nyttjandekravet: information som samlades ska endast användas för den aktuella studiens syfte, inte kommersiellt.

När lärarna tillfrågades om de ville delta i en intervju och medverka i vårt examensarbete, informerade vi dem om syftet med studien. Att vi ville beskriva och bidra med kunskap om språklärares syn på och betydelsen av genus för undervisning, lärande och bedömning i skolan. Vi informerade också om att deltagande var frivilligt och om de ångrade sig kunde de avbryta sin medverkan utan negativa följder. Dessutom skulle alla deltagare vara anonyma och få fingerat namn. Detta för att skydda deltagarnas identitet. Informationen som vi fick från intervjuerna skulle endast användas i examensarbetets ändamål och inte kommersiellt.

5. Resultat

Anna är en av de mest erfarna lärarna i skolan genom att ha arbetat som lärare i 32 år. Hon har lärarexamen upp till gymnasienivå i svenska, engelska och tyska. Idag jobbar hon i en fristående grundskola i Trollhättan, där hon undervisar i sina ämnen samt är mentor för en årskurs 8. Anna är en könsmedveten lärare som brinner för genusfrågan. Hon tycker att skolan gynnar flickor på grund av att det finns mer kvinnliga lärare än män. Därför ger hon mycket utrymme för eleverna för att bestämma vilka metoder som passar dem bäst. Hon låter även eleverna välja material som ska användas i undervisningen till eleverna, som vilken bok de ska läsa, vad de vill lära sig, hur de vill lära sig och hur de vill redovisa uppgiften.

Pär har arbetat som lärare i 5 år. Han har lärarexamen i engelska på grundskolenivå samt spanska upp till gymnasienivå. Idag jobbar han på en fristående grundskola i Göteborg, men jobbade förut i en skola i Trollhättan. Han undervisar i spanska och i engelska på högstadiet, är mentor i årskurs 8. Pär tror att hans kön har fördel eftersom många moderna språklärare är kvinnor och när en manlig lärare kommer har man positiva förväntningar. Dock tycker han att det påverkar planeringen. Han försöker att vara neutral i sitt val av material, lyssnar på elevinflytande och hur han bemöter eleverna. Han vet att han omedvetet kan ha olika förväntningar på eleverna på grund av stereotypen, men han vill tro att han kan möta eleverna utifrån deras behov som individer. Dock är han mer försiktigt med att beröra flickor än pojkar eftersom han tycker att han har "ett band" med pojkarna på grund av samma kön.

Markus har arbetat som lärare i 16 år. Till skillnad från de andra lärarna som intervjuades för det här examensarbetet är han bara behörig i ett språk, spanska. Däremot har han lärarexamen i samhällskunskap, religion, geografi och historia på grundskolenivå. Idag jobbar han i en kommunal grundskola i Göteborg. Förutom de SO- ämnena undervisar han just nu också i spanska i årskurs 7 och årskurs 8. Markus är medveten om att hans genus är hans identitet, men det påverkar varken hans planering eller val av material. Stoffen är angiven i läroplanen därför tänker han inte på genus när han planerar. En annan anledning är att läromedel som används ofta är granskad utifrån genusperspektiv. Han tycker att elevinflytande i undervisning är problematiskt. Anledningen är att om elever får välja är det möjligt att de väljer vad som är bekvämt för dem och är likartat, medan en lärares uppgift är att visa nya saker. Dessutom är undervisning, bedömning och examination en myndighetsutövning. Han bemöter eleverna som individer och bedömer dem enligt kunskapskraven, inte enligt deras kön.

Karin har arbetat som lärare i 10 år. Hon är behörig lärare i tyska och engelska på grundskolenivå. Tidigare undervisade hon i engelska, men de senaste åren har hon undervisat endast i tyska. Karin är mentor i årskurs 9 och är också ansvarig för olika aktiviteter i skolan som t.ex. utbildning av nyanställda språklärare. Karin upplever att hennes kön inte gynnar henne i början för att hon påverkas mycket av sin könsidentitet, därför tycker hon att män har det lättare. Efter några år erfarenhet har hon lärt sig att bortse från sin könsidentitet. Hon försöker också att vara neutral och inte tänka på genus när hon planerar eller undervisar. På planeringen tar hon hänsyn till vad som elever behöver och på elevinflytande. Även om hon försöker bortse från sin könsidentitet påverkas hon ibland omedvetet av den. Hon tycker att hennes metoder är mer tjejiga, därför vill hon tänka mer på genus när hon ska planera. Hon bemöter flickor och pojkar på samma sätt i hennes undervisning, dock tar hon hänsyn till elevers genus när hon interagerar med eleverna på rasten utanför klassrummet eftersom hon

tycker att kommunikation utanför klassrummet är intressestyrd, och hon tycker att pojkar och flickor har olika intressen. Hon ser flickor och pojkar som stereotyper som finns i samhället.

I kapitlet presenteras de resultat som vi kom fram till genom att analysera intervjuerna.

5.1. Betydelse av genus för lärarnas professionella identitet

Under samtalen fick lärarna resonera om frågan ”hur påverkas din profession av att du är man eller kvinna”. Lärarna verkade vara relativt överens om att genus är en del av den professionella identiteten. Flera pekade på att det är väldigt komplicerat eller även omöjligt att separera den delen av sig själva (dvs. genus) och reflektera över sin profession från genusperspektiv. Anna och Markus berättar exempelvis:

Anna: ”Jag vet inte om det är för att jag är kvinna eller jag är jag och tycker om att använda mycket kreativitet i arbetet, diskussion, skönlitteratur, musik. Det färgar det som jag gör men det tror jag mer är en personlig läggning.”

Markus: ”Jag vet inte heller eftersom det är ju en del av min identitet och det är klart att min identitet påverkar hur jag tänker, hur jag tillämpar och så vidare. Men jag tror inte att varken urval och stoff, metoder eller så där har någonting att göra med att jag är man.”

Anna har i sin karriär aldrig upplevt att det varit nackdel för henne att vara kvinnlig lärare. Däremot känner hon, att det har varit en fördel att vara kvinna eftersom eleverna, även ”tuffa pojkar”, uppskattar att hon har varit mjukare än hennes manliga kollegor, så eleverna behöver inte tuffa sig så mycket och de kan lugna ner sig snabbare.

Karin, den andra läraren, upplever däremot att genus påverkar den empatiska förmågan. Karin upplever att hon har en stor medkänsla och hon tror att det snarare är en kvinnlig förmåga, att män inte brukar vara så känsliga och empatiska. Hon menar, att för henne var början av karriären därför svår:

Karin: ”Det kanske hade varit lättare de första åren om man hade varit man, för att män, upplever jag [...] tar ett beslutet och står fast vid det, [...] medan tjejer mer tänker på alla. Man fick jobba väldigt, väldigt mycket de första åren. Just för att man har den här empatin mer, kanske, vill man ta hand om alla, man vill att alla ska lyckas, man funderar mycket hemma om en massa, tänkte på om man gjorde rätt eller fel. Jag tror inte att jag hade gjort det som man på samma sätt. [...] Känna med alla, känna in - jag tror att det är mer tjejer. Några killar också, naturligtvis. Det är både nackdelar och fördelar med det. Att känna in för mycket är inte bra heller.”

De båda manliga lärarna verkade överens om att ”maskulinitet” har vissa fördelar i lärares yrkesutövning. Pär resonerar över det, att de flesta moderna språklärare är kvinnor och därför tror han att män kan vara mer efterfrågade:

Pär: ”Det har varit en fördel för mig, att folk kanske har positiva förväntningar på att det är en man som kommer.”

Den andra fördelen som de manliga lärarna nämnde är auktoritet. De kopplar manliga lärare med naturlig auktoritet och tror att det finns situationer där kvinnor kan ha det svårare pga. elever upplever kvinnliga lärare mjukare än manliga lärare. Däremot är de väldigt försiktiga att generalisera sina upplevelser och tillägger att det mest handlar om lärares personlighet och att det finns många undantag, dvs. många kvinnliga lärare som har naturlig auktoritet och respekt lika mycket som män:

Pär: ”Som man har jag kanske naturlig auktoritet även om jag tror att det handlar mycket mer om personliga egenskaper. [...] Kvinnor får kämpa mer, att de måste bevisa sig mer, att män har det lite lättare. Det är bara en schablonbild som jag inte vet om den stämmer.”

Markus: ”Alltså ibland tänker jag väl kanske att man kan ha vissa fördelar så där, så att man kan hantera struliga tonåringar, samtidigt så finns så många lysande undantag från det, så jag vet inte om det är en generell regel.”

Även om Anna uppger att hon aldrig har upplevt genus som en nackdel (se ovan) så kan man se att hon också känner, att män har naturlig auktoritet och får respekt från elever pga. sitt genus. Likheter finns med svaren från de manliga lärarna även på så sätt att även Anna betonar vikten av personliga egenskaper.

Anna: ”Som kvinna har man kanske en lite mjukare framtoning och då måste man vinna respekt på ett annat sätt. [...] Personligheten spelar större roll. [...] om mina elever har respekt för min person, för att de tycker att det är roligt att vara på mina lektioner osv.”

Anna ställer lärares genus i ett större perspektiv och tycker att kvinnliga och manliga lärare har olika inställning till sin lärarroll. Hon tror att lärare ska sträva efter balans i arbetslag, dvs. att det ska vara ungefär lika många kvinnor som män i arbetslaget. Om det är både män och kvinnor i arbetslaget så spelar genus ingen roll. Hon uppskattar att hon har lika många manliga som kvinnliga kollegor i sitt nuvarande arbetslag och upplever ett positivt samspel mellan kollegorna. Däremot påpekar hon att det är för få män i skolan på lågstadiet och därför finns det risk att den obalansen kan förstärka betydelse av genus på ett negativt sätt, dvs. ”att det kan vara en nackdel om alla har samma perspektiv på saker och ting”. Anna tror ”att det behövs båda delarna överallt”.

5.2. Betydelse av genus för undervisning och bedömning

Lärarna fick under samtalen resonera om relationen mellan sin undervisning och genus, dvs. om lärarna upplever att deras kön kan påverka undervisningen och deras sätt i hur de undervisar pojkar och flickor. Av samtalen framgick att få såg något som helst samband. Markus resonerar exempelvis runt genus i undervisningen och säger: “[...] jag tror inte att varken urval och stoff, metoder eller så där har någonting att göra med att jag är man.” Samtidigt var det tydligt under intervjuerna att flera verkade förvirrade av frågan, hade svårt att svara eller kretsade vagt runt den. Detta kan exemplifieras genom Annas resonemang:

Jan: ”Hur ser du på återkopplingen av elevernas aktivitet i undervisningen? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.”

Anna: ”Nej, och jag hoppas att eleverna skulle svara nej, om man frågade dem. Alla kan gå på Balder [skolans digitala system], man tänker inte på om det är en pojke eller en flicka utan [...] man gör sin respons [där]. Jag pratar inte olika till en flicka eller en pojke. De vet vad de blir bedömda på också. Digitala världen har utjämnat det, för att alla kommer åt det lika lätt.”

Även om Anna tror att hon agerar lika mot pojkar och flickor i undervisningssituationer, lyfter hon den digitala kommunikation som ett verktyg som ska minimera betydelse av genus i undervisningen. Det indikerar att elever också kan bli särbehandlade när de inte befinner sig på skolans digitala plattform.

Alla lärare var överens om att genus inte har någon betydelse i bedömningen och betygssättningen. Lärarna är helt övertygade om att det inte är möjligt att genus skulle gynna

en grupp av elever i bedömningen eller betygsättningen. Lärarna är även säkra på att elevens genus inte spelar någon roll. Som förklaring varför genus inte spelar någon roll nämnde lärarna tydliga kunskapskrav som finns definierat i kursplaner, även med exempel på olika betygsnivåer (A, C och E). Karin beskriver vad hon tror är anledningen: "Det är väldigt tydligt vad de [eleverna] ska kunna och göra så att det inte påverkas så. [...] man får följa kriterierna." Pär och Markus är också absolut säkra på att genus inte har någon plats i bedömningen och betygsättningen, utan det beror bara på hur bra man presterar.

Pär: "[Bedömningen och betygsättningen] ska vara helt utifrån kursplanerna, hur elever har presterat."

Markus: "Nej, jag tror inte att det [mitt genus, elevernas genus] är en del av betygsättningen. Flickor får bättre resultat för att de presterar bättre. Inte för att de bedöms på ett annat sätt. Så jag tror inte att genus är en faktor som har något förklaringsvärde i just bedömningen, betygsättningen."

Ingen av lärarna ser något samband mellan genus, bedömning och betygsättning. Däremot nämnde tre av de fyra lärarna anonymisering som ett redskap som de använder regelbundet. Pär, t ex, även om han uppfattar att han inte påverkas av genus, skulle han ändå uppskatta ett system för anonymisering, eftersom han ser en möjlighet att han påverkas av genus på ett omedvetet sätt:

Pär: "Jag vet inte hur jag skulle kunna medvetandegöra den processen av bedömning. Hade jag blivit serverat ett system där man kunde anonymisera då skulle jag uppskatta det."

Anna och Markus anonymiserar ofta elevens arbete och uppskattar de digitala verktyg som hindrar lärare från att veta vem som skrev provet som de ska bedöma.

5.3. Genus, prestationer och betyg

Samtliga lärare erfar att flickor presterar bättre i fler ämnen än pojkar, förutom när det gäller några enskilda undantag (t.ex. Anna påpekar att i engelska har nyligen fler pojkar A än flickor). Pär vill inte generalisera och betonar också det faktum att det finns många pojkar som också presterar, "men hos tjejer", menar han, "är det tydligare vart de är på väg". Anna upplever att hennes kvinnliga elever pressar sig själva för mycket, de vill nästan alltid prestera så bra som det går. Hon tycker att flickorna är mer känsliga och de tar sina framgångar såväl som sina misslyckanden mer allvarligt än vad pojkar gör. Hon betraktar flickornas höga prestationer delvis som en effekt av samhällets förväntningar på kvinnor:

Anna: "Flickor vill gärna överprestera och de gör lite för mycket, mer än de behöver egentligen. Pojkar är mer "good enough" liksom. Det är också fler flickor än pojkar som upplever press i skolan och det har med kvinnorollen att göra och det gäller skolan också, "att flickor är små, de ska vara lite tysta och duktiga och göra som de blir tillsagda"."

Situationen ser likadan med avseende på betyg. Lärarna uppfattar att de flesta elever är väldigt drivna av betyg, att det är väldigt mycket fokus på betyg och bedömning. Markus och Pär upplever i sina ämnen att flickorna är mer betygsmedvetna och mer betygsdrivna än vad pojkarna är.

Prestation och betyg är samtligt kopplat till stress. Anna anmärker även att det är en av grunderna till varför flickor lider av psykisk ohälsa. Den andra grunden är, enligt Anna, kraven som ställs på kvinnorollen i hela samhället. En annan orsak till varför flickor lider mer

av psykisk ohälsa än pojkar är, enligt Anna, att flickor har dåligt självförtroende pga. att de ställer för höga krav på sig själva och har svårt att njuta av sin framgång:

Anna: ”Det är viktigt att stärka flickors självförtroende, och att de ska jobba lagom mycket, för många gånger är det högpresterande flickor som känner press på sig själva och de blir aldrig nöjda. Det finns ju pojkar också som ställer höga krav på sig själva. Flickor mår dåligt pga. pressen i skolan och pojkarna kommer undan. Då måste man arbeta genuskritiskt och normkritiskt väldigt aktivt.”

Karin upplever situationen likadant och kommenterar att:

”Tjejerna kan bli mer stressade fast de gör sitt bästa, de läser massor hemma. Killarna stressar inte upp sig lika mycket. [...] Tjejerna blir nog stoltare. Tjejerna blir både mer stressade och gladare. Killarna är mer vid sidan om, tar det inte så allvarligt.”

Pär håller i sina svar med Karin och förklarar pojkars bristande engagemang med att det kan vara lättare för pojkar att strunta i provsituationer inte bara i moderna språk utan allmänt i skolan, eftersom de har andra typer av gemenskaper.

Sammantaget har lärarna erfarenhet av att flickor studerar mer än pojkar. Flickorna har också bättre struktur på sin läsläsning och därför, tycker Anna, lyckas de också bättre i det ”typiska plugga på prov”. Markus upplever också att flickorna lägger mycket mer tid på skolarbetet hemma samt gör snabbare framsteg än vad pojkar gör. Han poängterar att tid är en viktig faktor när man lär sig ett främmande språk från början, utan att lägga tid på språket kan pojkar aldrig lära sig lika snabbt som flickorna.

5.4. Språkundervisning, utrymme och genus

För att lära sig ett nytt språk måste eleverna kunna skriva. De två manliga lärarna ser inga stora skillnader mellan flickor och pojkar och deras skrivkunnighet på främmande språk. Däremot upplever de kvinnliga lärarna att flickor skriver mycket oftare och längre texter än pojkar. Karin observerar även att det är svårt att motivera pojkar att skriva längre texter. Samma mönster gäller i grupparbete, anser Karin, när killar och tjejer jobbar i samma grupp, så är det oftast tjejer som tar på sig att skriva. Om killar får välja mellan att skriva eller att prata, så väljer de flesta att prata upplever Anna och Karin. Eftersom tjejer lägger mer tid på att skriva så blir de också duktigare än pojkar. En skillnad gällande skrivning, som också Markus upplever är att fler pojkar ställer frågor som “[räcker detta? är jag färdig och kan jag göra något annat]”. Flickor däremot, brukar ställa konstruktiva frågor om vad de ska förbättra och får därför större chans att utveckla sig och bli bättre. Karin tror att det grundläggande problemet är bristen på motivation hos pojkar.

Karin: ”Alla är ganska motiverade i början. Senare kanske, tappar några fler killar motivationen. Fler tjejer håller kvar. Senare är det lite svårare och det krävs att du måste plugga också, då kanske tappar man några mer killar. Så man får hitta andra former för att få med sig dem. Jag upplever att det är flest killar. [...] Killarna är alltid här men de är lite omotiverade.”

Karin är övertygad om att man måste vara mycket engagerad och skapa jättebra relationer med pojkar för att de ska jobba. ”Du måste klappa, anpassa”, berättar hon. Hos flickor, upplever hon däremot, att man kan vara mer styrande och ge uppgifter som flickorna ska klara.

Samtliga lärare i studien upplever att pojkar tar och ges mer utrymme än flickor i klassrummet. Den slutsatsen håller alla lärarna med om. Samtidigt är lärarna medvetna om att

det är ett mönster som inte är unikt på deras skolor, eller i just språkundervisningen, utan ett generellt ”problem”. Alla fyra lärarna upplever fenomenet som ett stort problem, men uttrycker sig på olika sätt:

Anna: ”Det är ett mönster som har funnits i skolan under lång tid att pojkar har fått ta mer plats än flickor.”

Karin: ”Killar tar ju mer energi. De har det svårare att sitta still, tycker jag.”

Pär: ”Pojkarna dominerar utrymmet, de hörs mer och de syns mer.”

Markus: ”Ja men det finns stora skillnader i hur pojkar och flickor betar sig. [...] svordomar, slagsmål och så där, det är ju inte okej hos någon, absolut inte, men det är vanligare bland pojkar.”

Lärarna har också olika strategier för hur de bemöter problemet med uppdelning av utrymme mellan pojkar och flickor. Anna och Pär jobbar på olika skolor i olika städer, men skolorna är en del av samma organisation. Lärarna pratar också samstämmigt om ”ringsamtal”, som är ett pedagogiskt redskap, när alla elever sitter i en ring och lärare leder diskussionen på olika teman, eller när elever spelar olika pedagogiska spel i ringen. Både Anna och Pär uppfattar dessa ringsamtal som ett praktiskt verktyg, där lärare kan lära pojkar fördela utrymme med flickor:

Anna: ”[...] nolltolerans att några elever tar allt utrymme, ofta är det pojkar som tar plats, då får man lära dem att inte ta plats på andras bekostnad. T ex när vi sitter i ring och ställer frågor, så tänker jag i mitt huvud, varannan kille och varannan tjej, eller två tjejer, två killar. [...] Jag tycker att det är otroligt viktigt i undervisningspraktiken att det finns ett utrymme för alla och alla ska känna sig trygga. I språket är det otroligt viktigt. [...] Vi måste dela ut utrymmet. Man måste vara på de elever som inte riktigt vill rätta in sig. Det är klart att det kan vara flickor också men man ser ju en större andel av de eleverna att de är pojkar. De förstör för sig själva också så det är en situation som behöver förändras för allas skull.”

Pär: ”Det försöker jag väl bemöta så gott jag kan genom att försöka fördela ordet och jobba med att de ska räcka upp handen osv. I skolan har vi ringen som kan fungera som ett sätt att träna på att höras och synas och att få det utrymmet i en ganska tydlig kontext.”

Pär tror dock att problemet om uppdelning av utrymme mellan pojkar och flickor måste problematiseras. Han upplever att det i skolan finns oengagerade elever, båda pojkar och flickor. Flickor som är oengagerade i skolan har ett sätt att uttrycka det på och pojkar har ett annat sätt. Pojkar uttrycker oftast sitt ointresse i skolan genom skolan genom att de ”tar utrymme”. Oengagerade flickor, spekulerar Pär, brukar inte uttrycka sin ointresserade inställning med att ta mycket utrymme. Han resonerar att det är risk att de är tysta och inte uttrycker sin åsikt:

Pär: ”Svåraste är att se och att uppmärksamma dem som inte hörs så mycket oavsett om de är killar eller tjejer. Det är dock vanligare att det är tjejer som inte syns och hörs så mycket. Men då försöker jag ha det med mig, jag försöker vara nyfiken på dem. [...] Tjejer är lite mer undvikande, killar lite mer konfrontativa.”

Pär uppmuntrar genom sin nyfikenhet att synliggöra de tysta elever, mest tjejer.

5.5 Heterogena eller homogena grupper?

Alla fyra lärarna tycker att en av de bästa strategierna för att ”kompensera” karakteristik kopplade till genus, är att blanda flickor och pojkar. Lärare blandar grupperna när elever ska

göra en uppgift eller ett större projektarbete. När gruppen är blandad upplever lärarna att samarbetet mellan eleverna fungerar bra. De har dock observerat, att det är sällan elever blandar sig själva. Det är lärarnas roll att tänka på indelningen av elever i en grupp, annars brukar grupper vara genusmonotona och olika genuskaraktistika blir mer tydligt. Markus ser problematiken i ett bredare perspektiv och uppfattar att indelningen i gruppen endast ska vara granskad av genustillhörighet, utan också till andra karakteristik som t.ex. högpresterande och lågpresterande:

Markus: "När man diskuterar i en grupp och då brukar jag försöka se till att det finns en spridning i gruppen. Det ska finnas pojkar och flickor, det ska finnas normal, högpresterande och lågpresterande i grupperna."

Anna tycker också, att genusspridning i gruppen är viktigt, dock resonerar hon att det finns en risk att man får sig tillskriven en roll, som man brukar ha i olika grupper. Därför betonar hon att man inte ska blanda elever inom en klass, utan inom alla olika klasser i en årskurs:

Anna: "Vi är duktiga på att mixa grupperna. Det handlar snarare om att inte få en roll, som man kan fastna i. Men när man byter klasser efter varje termin, vi har teamkompisar som vi också byter, tjejer killar ihop och då tycker jag att individerna kommer till sin rätt oavsett vad man har för kön."

De båda kvinnliga lärarna använder en enkel strategi i sin undervisning, som handlar om att ha många olika uppgifter med olika svårighetsnivåer, där variation av teman involveras. Som Karin beskriver: "Man varierar och därför når man alla så." Anna berättar om den enkla strategin som hon nyligen använde i sitt engelskaprojekt:

Anna: "T.ex. när vi hade engelska på konversationsfrågor om kärlek. Då försöker jag tänka i olika perspektiv, så det ska vara frågor som är könsneutrala. Om det är skrivuppgifter så vet jag från min erfarenhet vad som kan locka pojkar och flickor att skriva om. Min plan är att det ska finnas något för alla. [...] Jag tänker: Finns det så det passar alla i olika svårighetsnivåer så att det blir lagom utmanande för alla? Att det blir roligt, varierat."

Pär, Karin och Anna är medvetna att de utnyttjar olika strategier för att bedöma pojkar och flickor. De har erfarenhet av att flickor bättre klarar en skriftlig situation, de kan sitta kvar längre och skriva långa texter. Pojkar däremot presterar bättre när lärarna bedömer dem vid många olika och kortare tillfällen. De tre lärarna verkade överens om att pojkar presterar mycket bättre när de redovisar muntligt och hos flickor spelar redovisningsformen inte så stor roll. Anna är övertygad om att man ska variera olika former av bedömning, eftersom de traditionella formerna av bedömning kan missgynna en grupp av elever:

Anna: "Vi alternerar muntliga och skriftliga redovisningsformer för om man har genustänk där, så lyckas många pojkar bättre när de får berätta än när de ska skriva. Och då är det också viktigt med variation i de bedömningstillfällen som man ger eleverna, så det inte alltid blir på samma sätt. Traditionen är att skolor har många prov som ser ungefär likadana ut och det är inte alls bra. Vi har paneldebatter, boksamtal, muntliga redovisningar, något skriftligt så variation är jätteviktigt, att man inte gynnar någon grupp elever."

Till de olika formerna av bedömningar som Anna beskriver, kan man tillägga muntliga intervjuer som en bedömningsform. Karin använder ofta muntliga intervjuer och hennes erfarenhet är att de passar både flickor och pojkar.

En möjlig uppluckring av dessa mönster kan knytas till Annas beskrivningar av hur digitala verktyg formar möjligheter för att jämna ut eventuella könsskillnader. Hon resonerar om den

digitala världen på många olika ställen under intervjun. Först och främst betonar hon att pojkar har blivit mycket bättre på att skriva:

Anna: ”Den digitala världen har ju gynnat pojkar mycket som är lite krångligare med motoriken. Datorer har hjälpt dem att utjämna skillnader i att skriva t.ex. Det är en extrem förbättring hos pojkarna sedan de fick datorer.”

Anna har jobbat som lärare i 32 år så hon minns den tiden när eleverna inte hade datorer i skolan. I nuläget jobbar hon på en skola, där alla elever får dyra datorer. Hon är säker på att sedan eleverna fick datorer från skolan, blev också pojkarna mer intresserade och engagerade. Anna har även lärt sig att vara uppmärksam på elevernas intresse för internet. Hon vet att det är många elever, pojkar som flickor, som tittar på Youtube. Men hon märker, att det är fler pojkar som ägnar mer tid åt det. Istället för att hindra pojkarna att titta på videos, utnyttjar hon Youtube som en uppgift eller en läxa och säger: ”Det handlar om att uppmärksamma deras intresse i nutiden för att fånga viljan och lusten att lära sig.”

5.6. Integration av läromedel

Av studien framgick att alla lärare noga planerar sitt undervisningsmaterial och att alla är övertygade om att genus ska vara något som ska involveras i alla material som används för undervisning. Markus anser dock, att genus inte ska ta en större plats än något annat:

Markus: ”Jag menar när vi läser texter så ska vi ha många olika perspektiv, vi ska ha klassperspektiv, vi ska ha typ könsmaktsordning och så vidare, men genus är väl ingenting som tar större plats än något annat.”

Å ena sidan granskar lärarna själva sina läromedel, vilket är väldigt vanligt när lärarna väljer material för läsförståelsen eller när de väljer en bok, som eleverna läser under en längre period. Å andra sidan litar lärarna på författare som skriver de grundläggande läroböckerna, att de är genuskritiska, dvs. att de redan har granskat läromedlen åt lärarna. Anna kommenterar om sitt val av en bok för hennes projekt i svenska:

Anna: ”Den boken som alla ska läsa heter Sandor slash Ida av Sara Kadefors. Vartannat kapitel är det han som är huvudperson och varannan är det hon. Det finns en tanke bakom varför jag valde boken. Därför att pojkar identifierar ju sig lättare med andra pojkar och om huvudpersonerna i ungdomsböckerna är alltid flickor så känns det i pojkars värld inte bra. Det finns väldigt mycket skönlitteratur för den här åldersgruppen skrivna för kvinnor med tjejer i huvudrollen.”

Pär och Anna anser, att det är viktigt att kontrollera texter för läsförståelse, eftersom det finns en risk att texterna kan vara antingen stereotypa, eller kan gynna en grupp av elever som inte kan identifiera sig med texten.

Pär: ”Om man har läsförståelse då reflekterar jag över vilken typ av texter som jag testat och hur innehållet är där. Skulle det vara en text som jag upplever väldigt stereotyp eller kränkande på något sätt då skulle jag hitta någonting annat.”

Anna: ”Om du ska ha t.ex läsförståelse på engelska/tyska/svenska och om du inte känner igen det, om du inte kan identifiera med någonting av innehållet så kommer provet att bli svårare.”

5.7. Förväntningar och bemötande gentemot flickor och pojkar

Kvalitativ bearbetning av lärarnas intervjuer pekar på hur de kommunicera olika med flickor och pojkar. Karin känner att det är mycket lättare att prata med flickor än med pojkar. Hon

antar att kommunikation är lättare mellan manliga lärare och pojkar eftersom de har samma kön, samt mellan kvinnliga lärare och flickor, åter igen pga. könstillhörighet:

Karin: ”Det är nog lättare att prata med tjejerna. Jag vet vad de vill höra, som en mamma liksom. Killarna är svårare för att jag inte är själv kille. Man vet inte riktigt. [...] Det hade varit lättare att undervisa bara tjejer.”

Pär är också medveten om att han kommunicerar olika med pojkar och flickor. Han resonerar även om kroppsspråk och är noga med att han inte är för nära kvinnliga elever så de känner sig otrygga:

Pär: ”Jag försöker vara försiktig med att beröra kvinnliga elever, jag försöker ha lite längre avstånd, så att eleverna känner sig trygga. Jag kan ta i killar på litet annat sätt. Jag kan vara lite mer fysisk med dem, jag kan ta dem i armbågen. Det är bara en känsla egentligen men jag vet att vi har den relationen så jag vet att det går. Men jag skulle vara betydligt mer försiktigt att göra samma sak med en tjej.”

Anna upplever även att hennes kommunikation ändrar sig beroende på när hon pratar med en pojke eller en flicka, fast hon skiljer mellan undervisningssituation och en icke formell situation (t ex på rasten). Hon tycker att eleverna inte ska känna någon skillnad i hennes kommunikation under lektionstid, eftersom där är hon inte ”sig själv” utan hon är lärare som ska vara rättvis och kommunicerar lika med alla elever oberoende av genus eller t.ex. social bakgrund:

Anna: ”Om jag har en lektion så känner jag inte att det är någon skillnad. Men om det blir rast [...] Så klart att det ser olika ut [på rasterna]. I lektionssammanhanget, hur jag kommunicerar, hur jag ställer frågor eller vilka förväntningar jag har då tänker jag inte att det är någon skillnad. [Min kommunikation med eleverna] är intressestyrt, när man går runt och pratar, t.ex. fotboll med pojkar och shopping med flickor. I det här sammanhanget finns det relation till genus, men jag hoppas verkligen inte att det märks i undervisningssituationen, utan bara under samtal utanför lektionen, informella samtal.”

Alla fyra lärarna har speciella synpunkter på möjliga effekter av olika förväntningar på eleverna. Anna ser en direkt koppling mellan pojkars dåliga betyg och lärares förväntningar och förklarar:

”Vi vet ju nog att över hela skolsverige så har pojkar sämre betyg än flickor [...]. Forskning har ju visat att det har mycket med förväntningar att göra, att man inte har lika höga förväntningar på pojkar.”

Lärarna är övertygade om att lärare måste ha höga förväntningar på alla elever. Lärarna problematiserar sambandet mellan förväntningar och olika teorier om genus. Markus resonerar om förväntningar i relation med ”antiplugg kultur”, dvs. pojkarnas attityd att det inte är ”coolt” att plugga, eller som Anna uttrycker det: ”Idealet är att man ska vara duktig på idrott, man ska vara lite tuff och det är inte fräckt att plugga för mycket.” Enligt Markus är idéerna om maskulinitet och antipluggkulturen ansvarig för pojkars svaga skolresultat. Han lyfter upp betydelsen av att dekonstruera antipluggkulturen med hjälp av högre förväntningar och ett klargörande till pojkar vikten av att läsa och anstränga sig.

Markus: ”Vi har ju höga förväntningar på alla elever, däremot finns det en kultur bland pojkar att man inte ska plugga så mycket [...]. Det finns en norm som säger att pojkar helst inte ska anstränga sig speciellt mycket. Det är bra att vara duktig i skolan, det är bra att vara smart, men normen någonstans säger att man inte ska sitta och plugga. Hos flickor är det mycket mer accepterat att man kan plugga och träna och visa det.”

Pär är också övertygad om att det handlar om den kultur som finns i svenska skolor. Den hindrar pojkar att nå bättre resultat eftersom de skulle kunna tappa sin status hos sina manliga klasskamrater. Han har en mission att fylla, den att ändra skolkulturen, beskriver han:

”I svenska skolan vet vi att tjejer lyckas bättre [...] Jag ser ett mönster: Vi har en grupp killar som är ganska intelligenta men de är väldigt ointresserade av skolan, de skapar en kultur. [...] en stor utmaning för oss är att få killarna att tycka det är kul i skolan.”

I sammanhanget med förväntningar kritiserar Anna det faktum att det finns väldigt många teorier om pojkars dåliga betyg. Hon menar att det kan vara kontraproduktivt att söka förklaringar för pojkars underprestationer. Det finns även en fara att de olika teorierna kan fungera som en självuppfyllande profetia, som Anna definierar enkelt: ”Om man börjar tänka så, så blir det så”. Anna uppfattar höga förväntningar på alla elever som ett ansvar som alla lärare måste ta. Det gäller enligt henne inte bara att lärare förväntar sig att alla elever vara aktiva i undervisningen, göra läxor, osv., utan lärare ska också förvänta sig motivation av både flickor och pojkar.

Pär var den enda lärare som tillstår att ”det kan vara möjligt att man har olika grundförväntningar omedvetet på killar och tjejer”. Han lägger dock till: “[...] men jag vill tro att jag möter eleverna utifrån de behov de har och utifrån de person som de är”. Även om de andra lärarna inte uttalar att det kan vara möjligt att ha olika förväntningar på flickor och pojkar, så framkommer det i intervjuerna att lärarna använder olika praktiker för att förhindra ojämställdheten i bedömningen. T.ex. i intervjun resonerar Anna om sin vana angående bedömning: ”Oftast anonymiserar jag deras arbete så jag inte vet vems arbete det är, så man inte låter sina förväntningar färga av sig”.

Anna är den enda lärare i studien som upplever att pojkar har låga förväntningar på sig själva och att flickor har för höga förväntningar. Däremot resonerar hon om elevers olika förväntningar och hur dessa är relaterade till genus. Hon upplever att flickors för höga förväntningar samt pojkars för låga förväntningar är ett stort problem för alla elever. Å ena sidan menar hon att låga förväntningar hindrar pojkar. Å andra sidan har flickor för höga förväntningar och det hindrar flickor också, då de inte vågar testa, de är försiktiga och är rädda för att göra fel.

Anna: ”Men vad vi vet så har ju pojkarna låga förväntningar på sig. Det har hindrat dem jättemycket. [...] Flickor har ofta högre krav på sig själva så att de inte tycker att de duger, så de är lite försiktiga, vågar inte testa sina idéer, de tänker först och pratar sent. [...] min upplevelse är att det är mer pojkar som har bättre självförtroende så de testar, så om man vågar mer så vinner man i slutet. De vågar testa och göra fel medan flickor håller sig tillbaka lite för att de vill göra rätt med en gång.”

Anna tror att en förändring av situationen i elevers förväntningar är en viktig uppgift som lärare har i skolan nuförtiden. Hon är övertygad om att det första steget måste börja hos lärare, att lärare bör ha lika höga förväntningar på pojkar som flickor.

6. Diskussion

6.1. Sammanfattande sluttidiskussion

Resultaten visar att lärarna är medvetna om förekomsten av genusproblematik relaterat till språkundervisning och bedömning i moderna språk. Lärarna har kunskap om statistik som påvisar att pojkar har sämre betyg än flickor. Flickor har bättre skolresultat men lider oftare av psykisk ohälsa. Lärarna upplever att statistiken avspeglar sig i deras skolvärld. De uppfattar att de är påverkade av genusproblematiken och att genus är en faktor som spelar en viktig roll i språkundervisning. I intervjuerna med lärarna visar sig tydligt att lärarna ofta har könsstereotypa föreställningar om pojkar och flickor, samt har de binär förståelse för pojkars och flickors sätt att vara i skolan. De könade diskurserna om *tysta flickor* och *livliga pojkar* som Lanå (2015) identifierade i sin studie finns också närvarande i våra intervjuer.

Lärarna hittar förklaringar som passar deras upplevelser samtidigt som de letar efter lösningar som skulle kunna ändra genismönstren i skolan. Det kan i sig skapa problem om läraren har (omedvetna) stereotypa föreställningar. Lösningarna kanske inte alltid blir de avsedda. Den vanligaste förklaringen för pojkars underprestation i moderna språk som lärarna nämnde var anti-plugg kulturen. Lärarna ansåg att det framförallt är den kultur som finns mellan pojkar som hindrar dem till att vilja vara duktiga i skolan. Den speciella kultur som råder i skolan är förbunden med mäns respektive pojkars roll i samhället, som inte inbegriper skolarbete och bra skolresultat. För en man/pojke är det istället viktigare att vara en god kompis och en duktig idrottare (Holm, 2008).

Lärarna, särskilt Anna hänvisar gärna till vaga mognadsteorier som förklaring på barnens prestationer. Exempelvis nämner hon uppfattningen att pojkar mognar senare. Däremot utvecklar lärarna inte teorin ytterligare och talar inte om testosteron som påverkar pojkars hjärna och som kan påverka pojkars beteende och prestation i skolan. Lärarna berör i sina svar även teorier som bygger på idén att skolan som institution är feminiserad. Flera av lärarna anser också att det finns skillnader i manligt respektive kvinnligt förhållningssätt. De menar att det skulle vara en fara om kvinnliga lärare översteg antalet manliga lärare eller omvänt i deras skolor (statistiskt sett arbetar fler kvinnor än män i skolor, se bilaga 5). Det skulle kunna leda till obalans i arbetslaget, som skulle kunna orsaka ett monotont arbetssätt. Ingen av de intervjuade ser det som önskvärt. Lärarna upplever inte att det på högstadiet i deras skolor är fler kvinnor än män. De påpekar dock att det finns påtagligt fler kvinnor som undervisar på lågstadiet. De anser däremot inte att teorin om den feminiserade skolan skulle kunna vara av förklaringsvärde vad gäller skillnaderna i genusprestationer.

Mellan lärarna finns konsensus om betydelsen av höga förväntningar på alla elever oberoende av kön. Lärarna tror att låga förväntningar hos lärare på pojkar är en viktig faktor som kan påverka pojkars prestationer. En av lärarna, Anna, talar om en välkänd socialpsykologisk teori som självuppfyllande profetia²: ”Jag tycker att det är livsfarligt att börja generalisera för att ofta blir det självuppfyllande om börjar tänka så, så blir det så.” Därför, betonar Anna och de

² Självuppfyllande profetia definierade en amerikansk sociolog Robert Merton: "The self-fulfilling prophecy is, in the beginning, a false definition of the situation evoking a new behaviour which makes the original false conception come 'true'. This specious validity of the self-fulfilling prophecy perpetuates a reign of error. For the prophet will cite the actual course of events as proof that he was right from the very beginning." (Merton, 1968, s. 477)

övriga lärarna, är det viktigt att ha lika höga förväntningar på pojkar som på flickor, även om lärarnas erfarenheter visar, att pojkar och flickor presterar olika, har olika attityd till skolan.

En annan aspekt av arbete med genus i skolan är normkritiskt arbete. Lärarna uppfattar att genuskritiskt arbete är en del av ett bredare normkritiskt arbete, dvs. lärarna anser inte att det mellan genuskritiskt och normkritiskt arbete finns en tydlig gräns. I det här sammanhanget resonerar lärarna om betydelse av personligt exempel och om vikten av att vara en förebild för eleverna, som Anna artikulerar: "Våra absoluta syften är ju att elever ska bli normkritiska, ha på sig sina genuglasögon och då kunde vi börja med att vi satte på dem". En av lärarna, Pär, lyfter också fram en paradox i det normkritiska arbetet, att ju mer man fokuserar på genus desto mindre ska bli genusrelevant, det vill säga desto mer ska genus tappa i värde: "Vi stärker de positiva tendenserna som vi ser, där elever lyckas bryta könsmonster. Genus, det blir inte relevant, snarare blir det relevant vad man har för egenskap som människa" (se t.ex. Dir 2008:75).

Lärarna upplever inte att särskilda undervisningsmetoder i just språkundervisning passar pojkar respektive flickor bättre. När lärarna undervisar eller planerar hur de kommer att undervisa, tänker de inte på genus, utan på eleverna som en grupp olika individer. Lärarnas intervju kommer fram till samma resultat, att variation i undervisningen är den bästa strategin för att nå alla elever. Sammantaget har lärarna också en positiv inställning till arbetet med genus i skolan, en inställning som betonar möjligheter snarare än förklaringar till varför ojämlikheten mellan genus i skolan inte förbättrats. Lärarna reflekterar över sitt sätt att vara lärare och är villiga att ändra sig så att de kan bli mer normkritiska.

Vår fokus har varit lärares syn på betydelsen av genus för undervisning och bedömning i moderna språk. Moderna språk har en speciell position i jämförelse med alla andra ämnen i skolan. Däremot är vi övertygade om att våra resultat skulle kunna gälla vilket klassrum som helst eftersom resultat påpekar bl.a. betydelse av lärares uppfattningar om pojkar och flickor inte är beroende av skolämne.

6.2. Vidare forskning

Vårt arbete erbjuder möjligheter för vidare forskning. Utifrån studien kan några möjliga forskningsområden ses som angelägna. Den möjliga fortsättningen av arbetet skulle vara en studie med liknande syfte men med lärare på gymnasiet (språklärares syn på elevers prestationer inom språkämnet på gymnasiet). Andra möjligheter skulle vara att fokusera på andra ämnen än moderna språk, t ex på engelska, svenska, respektive andra skolämnen (lärares syn på elevers prestationer inom engelska, respektive lärares syn på elevers prestationer inom svenska osv.).

Referenslista

- Asp-Onsjö, L. (2014). Parallella positioneringar bland pojkar. Om sociala hierarkier och skolprestationer. I E. Öhrn, A.-S. Holm (Red.), *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis
- Ax, C., Johansson, C., & Kullvén, H. (2009). *Den nya ekonomistryningen*. (uppl. 4). Malmö: Liber
- Bengtsson, K. & Nilsson, L. (2007). *Genus i undervisningen*. Sverige: Lina Nilsson.
Tillgänglig: https://www.skane.se/upload/Webbplatser/R_Centrum/GenusgruppenUnderv.pdf
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Carstensen, G. (2006). *Könsmedveten pedagogik : konkreta tips och övningar för lärare*. Uppsala: Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI), Uppsala universitet.
Tillgänglig: http://www.ibg.uu.se/digitalAssets/131/131264_konsmedvetenpedagogik_090820.pdf
- Dir 2002:97, Kommittédirektiv. *Delegation för jämställdhet i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/contentassets/5341cae68ac743829aa8f1aab970ea6b/delegation-for-jamstallldhet-i-skolan-dir.-200875>
- Einarsson, J. (2013). *Språket och språkarna*. Lund: Studentlitteratur
- Europeiska kommissionen. (2012). *First European Survey on Language Competences*. Bryssel: Commission of the European communities
Tillgänglig: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf
- Göransson, S. (2007). *32 av 51 elever tror att de kommer att lära sig ett till språk i framtiden: Varför inte redan nu?* (Examensarbete). Mälardalen: Institutionen för samhälls- och beteendevetenskap. Tillgänglig: <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:120960/FULLTEXT01.pdf>
- Hamberg, K. (2000). Könet i hjärnan. En kritisk granskning av jakten på den biologiska könsskillnaden. *Läkartidningen*, 97(45), 5130- 5136
- Hedblom, J., & Karlsson, F. (2005). *Alla elever är jämlika, men vissa mer än andra - en jämförande undersökning av orsaker till betygsskillnader i engelska mellan två skolor* (Examensarbete). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
Tillgänglig: <https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/1916/examensarbete.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

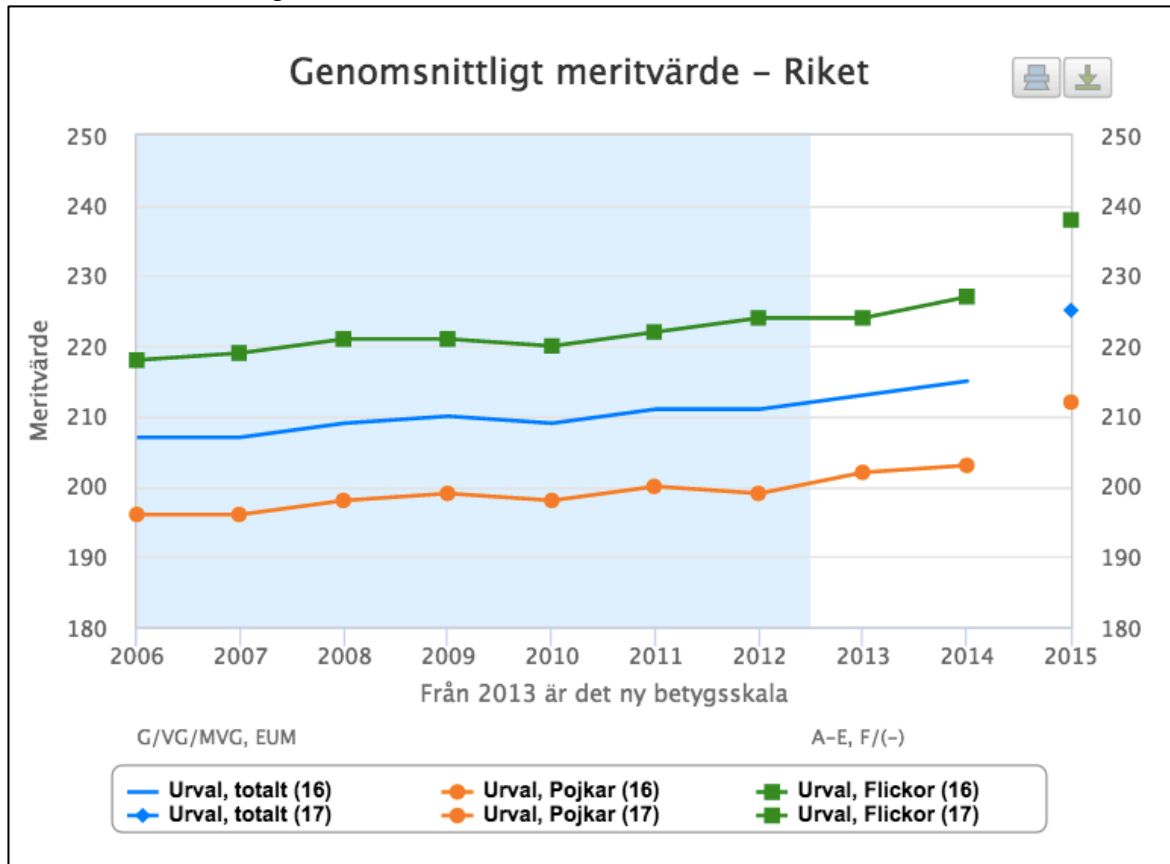
- Heikkilä, M. (2015). *Lärande och jämställdhet i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborgs universitet.
Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22776/2/gupea_2077_22776_2.pdf
- Henry, A. (2012). *L3 motivation* (Avhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 319). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/28132/1/gupea_2077_28132_1.pdf
- Henry, A. (2015). Tredjespråksinläring och motivation. I C. Bardel, Y. Falk och C. Lindqvist (Red.), *Tredjespråksinläring* (s. 165-183). Lund: Studentlitteratur
- Holm, A.-S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. (avhandling för doktorsexamen). Göteborgs universitet.
- Holm, A.-S. (2009). Ungdomars syn på kön – Nu och då. I I. Wernersson (Red), *Genus i förskola och skola: Förändringar i policy, perspektiv och praktik* (s. 139-152). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Holm, A.-S. & Öhrn, E. (2014). Diskurser om prestationer, begåvning och arbete. I E. Öhrn, A.-S. Holm (Red.), *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis
- Karlsson, A. (2015, 25 februari). Kön och Genus [Blogginlägg]. Hämtad 19 januari 2017 från <http://revamp.se/1079>
- Kvale, S. (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Löfström, Å. (2012): *Betygsgapet mellan flickor och pojkar – konsekvenser för framtidens arbetsmarknad*. (Underlagsrapport 11 till Framtidskommissionen). Stockholm: Elanders Sverige AB
- Lanå, K. (2015). *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörskap och positioneringar i undervisningen*. Göteborgs universitet.
Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38861/1/gupea_2077_38861_1.pdf
- Merton, R. K. (1968): *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Kön och skolframgång. Tolknings och perspektiv*. Stockholm: Liber Distribution
- Nationalencyklopedin [NE]. (2007). *Kön*.
Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/k%C3%B6n>

- Nationella sekretariatet för genusforskning vid Göteborgs universitet. (2003a). *Vad är genusperspektiv?* Hämtad 2016-10-30 från <http://www.genus.se/kunskap-om-genus/om-kon-och-genus/vad-ar-genusperspektiv/>
- Nationella sekretariatet för genusforskning vid Göteborgs universitet. (2003b). *Metoder och förhållningssätt för genus i förskola och skola.* Hämtad 2016-10-30 från <http://www.genus.se/kunskap-om-genus/fordjupning-skola/metoder/>
- Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur.
- Samuelsson, M.J. (2012). Betyg i relation till genus, social bakgrund och etnicitet. I K. Nordgren, C. Odenstad, J. Samuelsson (Red.), *Betyg i teori och praktik : ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium.* Malmö: Gleerup.
- SFS 2011:185. *Skollag.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Tillgänglig: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skolforordning-2011185_sfs-2011-185
- Skolverket. (2010). *Språkval och meritpoäng.*
tillgänglig <http://www.utbildningsinfo.se/grundskola/sprakval-och-meritpoang-1.1224> Hämtad: 13 november 2016
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2016.* Tillgänglig: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575
- Skolverket. (2016). *Elevens val.* Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/elevens-val-1.252771>
- Skolverket - SIRIS (2016a). *Genomsnittligt meritvärde årskurs 9, senaste tio åren 17 ämnen från och med 2015.* Hämtad 2016-05-05
från <http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:42:0::NO::>
- Skolverket - SIRIS (2016b). *Grundskolan - Slutbetyg per ämne i årskurs 9.* Hämtad 2017-01-11
från http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=gr_betyg_ämne&p_flik=G&p_ar=2016&p_lankod=&p_kommunkod=&p_hmantyp=&p_skolkod=
- SOU 2009:64. *Flickor och pojkar i skolan - hur jämställt är det?* Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU. 2010:6. *Moderna språk.* Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer

- SOU 2010:51. *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2010:52. *Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- SOU 2010:53. *Pojkar och skolan: Ett bakgrundsdokument om ”pojkkrisen”*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Statistiska centralbyrån (2010). *Temasrapport 2010:1, Tema: Utbildning Könnsstruktur per utbildning och yrke 1990–2030*. Hämtad 2017-01-12 från http://www.scb.se/statistik/publikationer/uf0521_1990i30_br_a40br1001.pdf
- Statistiska centralbyrån (2014). *Utbildningsstatistik årsbok 2015*. Hämtad 2017-01-13 från http://www.scb.se/Statistik/Publikationer/UF0524_2014A01_BR_UF01BR1401.pdf
- Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö, Och C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning – Grundbok för lärare* (s. 251-309). Stockholm: Natur och kultur
- Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön : med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, U. (2015). *Språkdiraktik* (femte upplagan). Malmö: Gleerups
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf Hämtad: 1 december 2016
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S., & Uppstad, P. H. (2010). *Den flerspråkiga människa: en grundbok om skriftspråkslärande*. Lund: Studentlitteratur
- Österberg, R. Och Bardel, Camilla. (2015). Det andra främmande språket i svensk skola. I C. Bardel, Y. Falk och C. Lindqvist (Red.), *Tredjespråksinläring* (s. 13-27). Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1 – Graf 1

Graf 1: Genomsnittligt meritvärde årskurs 9 senaste tio åren, 17 ämnen från och med 2015



Källan: Skolverket - SIRIS (2016^a). Genomsnittligt meritvärde årskurs 9, senaste tio åren 17 ämnen från och med 2015. Hämtad 2016-05-05 från <http://siris.skolverket.se/siris/f?p=SIRIS:42:0::NO::>

Bilaga 2 – Tabell 1

Tabell 1: Grundskolan - Slutbetyg per ämne i årskurs 9, läsåret 2015/16

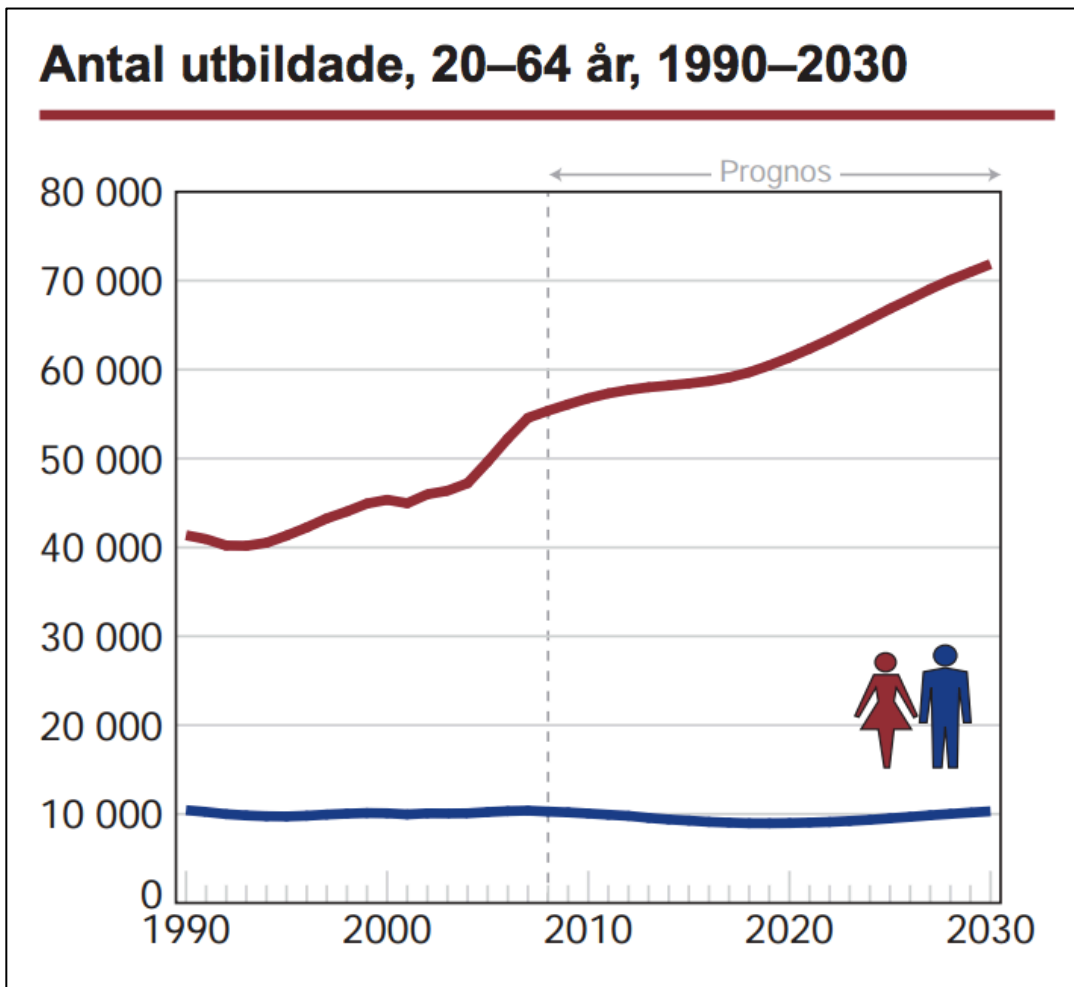
Ämne	Antal elever			Totalt		Flickor		Pojkar	
	Totalt	Flickor	Pojkar	Betygs-poäng	Andel (%) med A-E	Betygs-poäng	Andel (%) med A-E	Betygs-poäng	Andel (%) med A-E
Bild	99 040	47 888	51 152	14,5	96,3	16,0	97,3	13,2	95,4
Engelska	99 521	48 055	51 466	14,6	92,8	15,0	93,5	14,2	92,1
Hem och konsumentkunskap	98 845	47 765	51 080	14,6	95,6	15,8	96,4	13,4	94,8
Idrott och hälsa	98 395	47 407	50 988	14,6	92,9	14,4	92,4	14,7	93,4
Matematik	99 748	48 124	51 624	12,7	91,5	12,9	92,1	12,4	90,8
Moderna språk, elevens val	1 810	980	830	16,4	98,2	17,0	97,7	15,7	98,9
Moderna språk, språkval	70 275	36 346	33 929	14,2	96,1	15,1	97,2	13,2	94,9
Modersmål	12 497	6 383	6 114	16,7	95,4	17,1	96,5	16,2	94,2
Musik	98 623	47 688	50 935	14,5	95,6	15,4	96,4	13,7	94,8
Biologi	97 524	47 242	50 282	13,4	93,2	14,3	94,6	12,6	91,8
Fysik	96 651	46 779	49 872	13,3	92,5	13,8	93,5	12,8	91,6
Kemi	96 581	46 769	49 812	13,1	92,3	13,8	93,6	12,5	91,0
Geografi	98 250	47 507	50 743	13,7	93,7	14,4	94,7	13,0	92,7
Historia	98 222	47 489	50 733	13,8	93,4	14,4	94,4	13,1	92,5
Religionskunskap	98 225	47 522	50 703	13,7	94,1	14,7	95,4	12,8	92,9
Samhällskunskap	98 374	47 571	50 803	13,8	94,0	14,6	95,0	13,1	93,0
Slöjd	98 877	47 772	51 105	14,7	96,8	15,5	97,3	13,9	96,3
Svenska	87 921	42 955	44 966	14,2	96,2	15,4	97,5	13,0	95,1
Svenska som andraspråk	11 996	5 253	6 743	8,6	67,5	9,4	70,0	8,0	65,5
Teckenspråk	45	24	21	13,0	60,0	13,8	58,3	12,2	61,9
Teknik	97 880	47 284	50 596	13,7	94,6	14,3	95,3	13,2	93,9

Källan: Skolverket - SIRIS (2016b). Grundskolan - Slutbetyg per ämne i årskurs 9. Hämtad 2017-01-11

från http://sir.is.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&report=gr_betyg_&amne=&p_flik=G&p_ar=2016&p_lankod=&p_kommunkod=&p_hmantyp=&p_skolkod=

Bilaga 3 – Graf 2

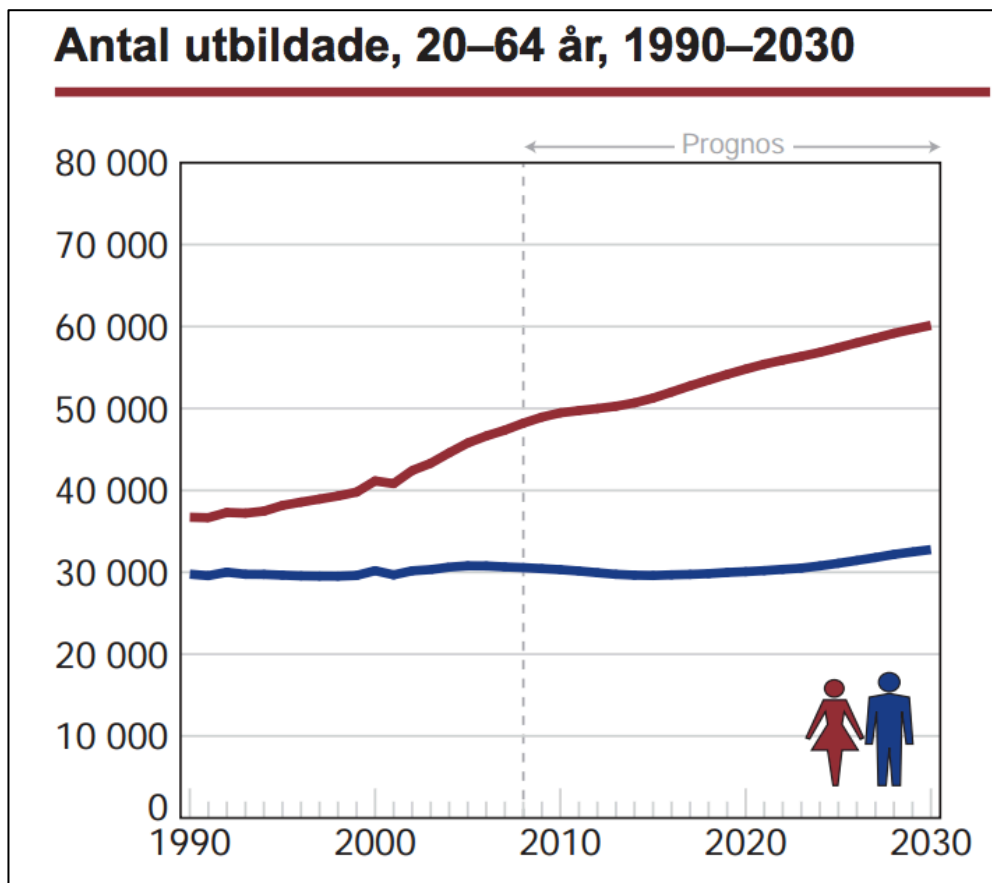
Graf 2: Grundskollärare, tidigare år - prognos



Källan: Statistiska centralbyrån (2010). *Temasrapport 2010:1, Tema: Utbildning Könstruktur per utbildning och yrke 1990–2030*. Hämtad 2017-01-12 från http://www.scb.se/statistik/publikationer/uf0521_1990i30_br_a40br1001.pdf

Bilaga 4 – Graf 3

Graf 3: Grundskollärare, senare år och gymnasielärare – prognos



Källan: Statistiska centralbyrån (2010). *Temarapport 2010:1. Tema: Utbildning Könsstruktur per utbildning och yrke 1990–2030*. Hämtad 2017-01-12
från http://www.scb.se/statistik/publikationer/uf0521_1990i30_br_a40br1001.pdf

Bilaga 5 – Tabell 2, Tabell 3

Tabell 2: Lärare i grundskolan läsåren 2012/13 – 2013/14. Fördelade efter huvudman, kön, pedagogisk högskoleexamen, anställningsslag, heltidstjänster och lärartätet

Läsår Huvudman	Antal tjänstgörande			Andel (%) med		Antal lärare omräknat till heltidstjänster ¹			Antal elever per lärare (heltidstj.)
	Totalt	Kvinnor	Män	pedagogisk högskoleexamen ¹	tillsvidareanställning ¹	Totalt	Kvinnor	Män	
2012/13	86 366	65 885	20 481	84	86	74 359	56 763	17 596	12,1
därav									
Kommun	75 185	57 944	17 241	86	87	65 222	50 242	14 980	12,0
Same	28	24	4	68	61	19	17	2	8,7
Fristående ²	11 524	8 164	3 360	70	79	9 118	6 505	2 613	13,1
2013/14	88 765	67 852	20 913	85	86	76 069	58 318	17 751	12,1
därav									
Kommun	76 337	59 008	17 329	87	87	65 905	51 057	14 848	12,1
Same	34	30	4	56	74	26	24	2	6,5
Fristående ²	12 801	9 086	3 715	70	80	10 138	7 237	2 900	12,4

1) Uppgifter om könsfördelning är av administrativa skäl ej presenterade.
2) Fristående skolor inkluderar från och med hösten 2007 internationella skolor samt riksinternatskolor.

Källan: Statistiska centralbyrån (2014). *Utbildningsstatistik årsbok 2015*. Hämtad 2017-01-13 från http://www.scb.se/Statistik/Publikationer/UF0524_2014A01_BR_UF01BR1401.pdf

Tabell 3: Pedagogisk personal, skollidare och studie- och yrkesvägledare med tjänstgöring i grundskolan läsåret 2013/14. Fördelade efter pedagogisk högskoleexamen, kön och personalkategori

Pedagogisk högskoleexamen Kön	Personalkategori ¹⁾									
	Låg-/mellanstadie-lärare	Grundskollärare 1–7	Grundskollärare 4–9	Speciallärare/specialpedagoger	Lärare praktiskt/estetiskt ämne	Modersmåls-lärare	Övrig pedagogisk personal ¹⁾	Skollidare	Studie- och yrkesvägledare	Samtliga
Samtliga	20 220	20 114	23 159	7 560	13 200	3 356	10 756	5 674	819	104 858
Kvinnor	18 077	16 734	15 426	6 813	7 642	2 382	7 536	3 837	645	79 092
Män	2 143	3 380	7 733	747	5 558	974	3 220	1 837	174	25 766

Källan: Statistiska centralbyrån (2014). *Utbildningsstatistik årsbok 2015*. Hämtad 2017-01-13 från http://www.scb.se/Statistik/Publikationer/UF0524_2014A01_BR_UF01BR1401.pdf

Bilaga 6 – Intervjuguide

A. Lärares bakgrund

Hur länge har du jobbat som lärare?

Vilka ämnen undervisar du i?

Vilket ämne tycker du mest om? Varför?

Hur påverkas din profession av att du är man eller kvinna, i din mening?

B. Lärarnas upplevelse av genus i sin planering

Hur upplever du att genus är en del av planering?

Hur påverkas din planering av genus?

Hur tror du genus är en del av planering av prov? Vilka tecken finns på det?

Hur påverkas du av ditt genus i planering av dina lektioner? Vilka tecken finns på det?

Vilken roll spelar genus angående val av undervisningsmaterial?

Vilken roll spelar genus angående val av läxor?

C. Lärarnas upplevelse av genus i undervisningspraktiken.

Hur upplever du att genus är en del av undervisning?

Hur ser du på de krav som ställs på eleverna i undervisning? Finns det relation till genus?

Beskriv hur och varför i så fall.

Hur ser du på elevinflytande i undervisning? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.

Hur ser du på återkoppling på elevernas aktivitet i undervisning? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.

Hur ser du på fördelningen av elever gällande grupparbete? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.

Hur ser du på fördelningen av elevers uppgifter i grupparbete? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.

Hur ser du på elevers beteende i undervisning? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall. Beskriv några exempel och dina reaktioner på elevers beteende.

På vilket sätt är genus en del av undervisningsinnehållet?

Hur påverkas du av ditt genus i undervisning? I vilka situationer? På vilket sätt?

D. Lärarnas interaktion med elever.

Hur ser du på de förväntningar som läggs på eleverna i relation till prov? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.

Hur ser du på de förväntningar som läggs på eleverna i förhållandet utrymme? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.

Hur ser du på de förväntningar som läggs på eleverna angående motivation? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.

Hur ser du på din kommunikation med eleverna? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.

Hur ser du på de förväntningar som läggs på eleverna relativt läxor? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.

E. Lärarnas upplevelse av genus i bedömning

Hur upplever du att genus är en del av bedömningen?

Hur påverkas bedömningsprocessen av genus?

Hur påverkas du av ditt genus i bedömningen?

Hur tror du genus är en del av betygsättningen? Vilka tecken finns på det?

Hur påverkas du av ditt genus i betygsättningen?

Hur upplever du att eleverna agerar inför prov utifrån genus?

Hur upplever du att eleverna reagerar när dem lyckas? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.

Hur upplever du att eleverna reagerar när dem misslyckas? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.

Hur tänker du omkring avhopp (från skolan/från ditt ämne) utifrån lärares perspektiv? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.

F. Lärarnas syn på betyg och prestationer utifrån elevers perspektiv - vad tror du?

Hur upplever du att eleverna uttrycker intresse i ditt ämne?

Vad uppfattar du är elevernas inställning till betyg? Finns det relation till genus?

Vad uppfattar du är elevernas inställning till olika undervisningsmetoder? Finns det relation till genus?

Vad uppfattar du är elevernas inställning till prestation? Finns det relation till genus?

Vad uppfattar du är elevernas inställning till läxor? Finns det relation till genus?

Vad uppfattar du hur lär sig eleverna bäst?

G. Avslutning. Tack!

Vill du lägga till något?

Bilaga 7 – Operationalisering av frågeställningar

1A. Hur tänker lärare i moderna språk om betydelsen av *sitt* kön/genus i klassrumspraktik, undervisning och bedömning?

- a) Hur påverkas du av ditt genus i planering av dina lektioner? Vilka tecken finns på det?
- b) Hur påverkas du av ditt genus i undervisning? I vilka situationer? På vilket sätt?
- c) Hur ser du på din kommunikation med eleverna? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- d) Hur påverkas du av ditt genus i bedömningen?
- e) Hur påverkas du av ditt genus i betygsättningen

1B. Hur tänker lärare i moderna språk om betydelsen av *elevers* kön/genus i klassrumspraktik, undervisning och bedömning?

- a) Hur upplever du att genus är en del av planering?
- b) Hur påverkas din planering av genus?
- c) Hur tror du genus är en del av planering av prov? Vilka tecken finns på det?
- d) Vilken roll spelar genus angående val av undervisningsmaterial?
- e) Vilken roll spelar genus angående val av läxor?
- f) Hur upplever du att genus är en del av undervisning?
- g) Hur ser du på elevinflytande i undervisning? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- h) Hur ser du på återkoppling på elevernas aktivitet i undervisning? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- i) Hur ser du på fördelningen av elever gällande grupparbete? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- j) Hur ser du på fördelningen av elevers uppgifter i grupparbete? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- k) Hur ser du på elevers beteende i undervisning? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall. Beskriv några exempel och dina reaktioner på elevers beteende.
- l) På vilket sätt är genus en del av undervisningsinnehållet?
- m) Hur upplever du att genus är en del av bedömningen?
- n) Hur påverkas bedömningsprocessen av genus?
- o) Hur tror du genus är en del av betygsättningen? Vilka tecken finns på det?
- p) Hur upplever du att eleverna agerar inför prov utifrån genus?
- q) Hur upplever du att eleverna reagerar när dem lyckas? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- r) Hur upplever du att eleverna reagerar när dem misslyckas? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- s) Hur tänker du omkring avhopp (från skolan/från ditt ämne) utifrån lärares perspektiv? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.

2. Hur interagerar lärare i moderna språk med elever i relation till kön?

- a) Hur upplever du att genus är en del av planering?
- b) Hur påverkas din planering av genus?
- c) Hur tror du genus är en del av planering av prov? Vilka tecken finns på det?
- d) Vilken roll spelar genus angående val av undervisningsmaterial?

- e) Vilken roll spelar genus angående val av läxor?
- f) Hur ser du på de krav som ställs på eleverna i undervisning? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- g) Hur ser du på fördelningen av elever gällande grupparbete? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- h) Hur ser du på elevers beteende i undervisning? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall. Beskriv några exempel och dina reaktioner på elevers beteende.
- i) På vilket sätt är genus en del av undervisningsinnehållet?

3. Uppfattade lärarna i moderna språk att de hade olika förväntningar och bemötande gentemot flickor och pojkar?

- a) Hur ser du på de förväntningar som läggs på eleverna i relation till prov? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- b) Hur ser du på de förväntningar som läggs på eleverna i förhållandet utrymme? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- c) Hur ser du på de förväntningar som läggs på eleverna angående motivation? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- d) Hur ser du på din kommunikation med eleverna? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- e) Hur ser du på de förväntningar som läggs på eleverna relativt läxor? Finns det relation till genus? Beskriv hur och varför i så fall.
- f) Hur upplever du att eleverna uttrycker intresse i ditt ämne?
- g) Vad uppfattar du är elevernas inställning till betyg? Finns det relation till genus?
- h) Vad uppfattar du är elevernas inställning till olika undervisningsmetoder? Finns det relation till genus?
- i) Vad uppfattar du är elevernas inställning till prestation? Finns det relation till genus?
- j) Vad uppfattar du är elevernas inställning till läxor? Finns det relation till genus?
- k) Vad uppfattar du hur lär sig eleverna bäst?