



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Elevers syn på genus
En fallstudie i kölvattnet av genussatsningen i
en mindre landsbygdskommun

Tove Ekelund
Sofia Oscarsson

LAU350
Handledare: Anki Dellnäs
Examinator: Mats Hagman
Rapportnummer: VT06-2611-72

Abstrakt

Arbetets art: Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng,

Antal sidor: 44

Titel: Elevers syn på genus – En fallstudie i kölvattnet av genussatsningen i en mindre landsbygdskommun

Författare: Tove Ekelund och Sofia Oscarsson

Handledare: Anki Dellnäs

Examinator: Mats Hagman

Rapportnummer: VT06-2611-72

I och med Lpo 94 fick begreppet jämställdhet en förnyad roll i undervisningen. Styrdokumenten markerar tydligt att jämställdhet som en del av skolans värdegrund skall genomsyra planering, undervisning och all annan verksamhet i skolan. Många skolor menar sig arbeta med och hålla jämställdhet i fokus, men detta uppdrag kan vara svårt och otydligt för dem utan utbildning. Genom att inte tydliggöra jämställdhet och genusbegrepp i skolan bidrar man till att konservera den förlegade syn på könsroller som fortfarande lever kvar – trots att vi lever på 2000-talet.

Mot bakgrund av ovanstående initierade staten utbildningen *Jämställdhet, värdegrund och genusvetenskap* vilken skulle generera i en utbildad genuspedagog i varje kommun. I den mindre landsbygdskommun vi använt i vår studie fick den genusintresserade pedagogen redan innan utbildningen startade besked från sina överordnade att de inte hade för avsikt att låta henne aktivt arbeta med frågan i tjänsten.

Vårt syfte med undersökningen är att granska hur väl genussatsningen fallit ut på två skolor i den aktuella kommunen. Detta mot bakgrund av att det inte förekommer något aktivt genusarbete utifrån ett lärar- och elevperspektiv inom kommunen. Genom enkäter och observationer ville vi utröna elevernas genuskunskaper och samtidigt se om det fanns skillnader och/eller likheter i sätt att tänka beroende på ålder och kön. Vi begränsade undersökningen till att gälla elever i grundskolans år 5 och gymnasieskolans år 3.

Metoden i denna fallstudie är kvalitativ, empirisk och med hermeneutiska inslag då den bygger på våra egna observationer, enkäter och tolkningar.

Det viktigaste resultatet vi kunde tolka utifrån elevsvaren var att elevernas faktiska kunskaper och åsikter om genus var mycket bristfälliga, varför vi menar att detta område mer aktivt borde prioriteras i enlighet med Lpo 94.

Nyckelord:

Genusperspektiv, värdegrund, jämställdhet, fallstudie, könsroll

Förord

Vi har i och med detta examensarbete satt oss in i begreppet genus och dess tillhörande perspektiv, då vi båda fann ämnet mycket intressant. Vi bestämde oss för att göra en enkätundersökning i en mindre landsbygdskommun och valde där ut två klasser som fick representera elevperspektivet. Ett gemensamt beslut togs att göra enkäten i var sin klass men att båda skulle vara lika delaktiga i sammanställningen och analysen av de två årskursernas inlämnade svar.

För att kunna göra en vetenskaplig analys av materialet har vi med gemensamma krafter valt ut litteratur som vi anser vara relevant för området. Denna litteratur delade vi upp mellan oss men rapporterade med jämna mellanrum till varandra vad vi funnit intressant och användbart för studien.

Vi har båda varit lika delaktiga i såväl förberedandet som utformandet och genomförandet av arbetet och har därigenom samma förförståelse och inblick i arbetets substans och karaktär.

Avslutningsvis vill vi tacka vår handledare Anki Dellnäs för hennes kloka synpunkter och goda hjälp under skrivandets gång. Tack!

Innehåll

ABSTRAKT FÖRORD

1. INLEDNING	2
1.1 Bakgrund	2
1.2 Ledningens och genuspedagogens engagemang	4
1.3 Syfte och frågeställningar	5
2. TEORETISK REFERENSRAM	6
2.1 Begreppsförklaring	6
2.2 Genushistorik	7
2.3 Skolans uppdrag	9
2.3.1 Vad står det i Lpo 94 och Skollagen?	9
2.4 Vad innebär ett genusperspektiv?	10
2.5 Hur ”görs” kön?	11
2.5.1 Könroller i barnlitteraturen	13
3. METOD	16
3.1 Val av vetenskaplig tradition	16
3.2 Fallstudie som forskningsmetod	17
3.3 Genomförandet	17
3.3.1 Påverkande förhållanden	18
3.4 Trovärdighet	18
3.4.1 Reliabilitet	19
3.4.2 Validitet	19
3.4.3 Generaliserbarhet	20
3.4.4 Etik	20
3.5 Analysmetod	20
3.6 Avgränsning	21
4. RESULTAT	22
4.1 Enkät svar år 5 och år 3 (gymnasiet)	22
4.1.1 Vad vet eleverna om genus?	22
4.1.2 Vad anser eleverna om genusperspektivet i skolan?	24
4.1.3 Elevernas åsikter om enkönade skolor	26

4.2 Diskussion - Flervalsfrågor	27
4.3 Elevernas könsrollsföreställningar	28
4.4 Diskussion – Öppna frågor	32
5. SAMMANFATTNING	33
REFERENSER	35
BILAGOR	38

1. Inledning

1.1 Bakgrund

I vårt examensarbete är begreppet genus centralt och det kan därför anses av vikt att redogöra för ordets innebörd samt komplexiteten i regeringsuppdraget (Regeringens skrivelse 2002/03:140, 2003).

Regeringen ansåg i början på 2000-talet att det var angeläget att ha en lagstiftning för hela utbildningsväsendet som en förlängning av värdegrundsarbetet. Studier visade att uppmärksamhet av frågor som rörde jämställdhet och brott mot grundläggande demokratiska värden många gånger handlade om den enskilde pedagogens eller skolledarens engagemang. Av rapporten framgår det att dessa frågor inte uppmärksammades vilket i många fall handlade om bristande kunskap om den rättsliga regleringen inom området. En annan brist var att jämställdhetslagen fram till år 2003 endast omfattade vuxna i arbetslivet. Sammantaget bidrog allt detta till att det var svårt att omsätta skollagens och läroplanens skrivningar och föresatser till praktisk handling. Regeringen tillsatte därför under våren 2003 en särskild utredare för att skyndsamt ta fram ett förslag till lagstiftning om förbud mot diskriminering som skulle gälla för förskolan och skolväsendet. Regeringen ansåg att uppföljningen och utvärderingen av kvaliteten måste förstärkas i hela utbildningssystemet från förskolan till högskolan. Jämställdhet är en kvalitetsfråga av betydelse i det kontinuerliga kvalitetsarbetet för att nå utbildningarnas mål. Regeringen menade att kommunerna borde beakta jämställdhet i arbetet med kvalitetsredovisning inom skolväsendet. När krav på kvalitetsredovisningen infördes för förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen borde jämställdhet beaktas även i detta arbete (Regeringens skrivelse 2002/03:140, 2003).

I maj 2003 gav regeringen Skolverket i uppdrag att utreda och utveckla systemet med resultatinformation för förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen, skola och vuxenutbildning. Uppdraget avsåg kvalitetsindikatorer, men även det nationella systemet för nationella prov och de internationella kunskapsmätningarna. Även kommunerna är skyldiga att årligen upprätta en kvalitetsredovisning, vilket är delvis en samlad bedömning baserad på skolornas redovisningar. Kvalitetsredovisningens bedömning av resultat och måluppfyllelse skall utgå från skolans hela uppdrag som det beskrivs i läroplaner och kursplaner. Jämställdhet ingår i skolans uppdrag vilket borde föranleda att kommunerna beaktar jämställdhet i sina kvalitetsredovisningar. Regeringen förbereder även en ändring av reglerna så att alla kommuner skall bli skyldiga att göra kvalitetsredovisningar även för förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen. Det är enligt regeringens mening viktigt att varje kommun och skola själva utvecklar effektiva och medvetna strategier för hur jämställdheten inom förskola och skola skall främjas och utvecklas, följas upp och kvalitetsredovisas utifrån en helhetssyn på uppdraget (Regeringens skrivelse 2002/03:140, 2003).

Regeringen hade som mål att det år 2004 skulle finnas minst en resursperson i genus och jämställdhet i varje kommun. Regeringsuppdraget ledde till att man på Skolverket såg ett behov av utbildning inom området och uppdrog åt Myndigheten för skolutveckling att från och med år 2002 utforma en utbildning i genusvetenskap, *PFU 100; Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap*. Kursen riktade sig till lärare från såväl förskolan till gymnasieskolan, som efter genomgången utbildning skulle fungera som resurspersoner för jämställdhetsfrågor i kommunen. Kursens mål var att de studerande skulle utveckla en

förståelse för centrala begrepp och teorier inom hur jämlikhet och genusvetenskap används samt tolkningar av begrepp inom värdegrundsområdet såsom demokrati, tolerans och mänskliga rättigheter. Föreställningar om ”kvinnlighet” och ”manlighet” i olika sociala och kulturella sammanhang relaterades till maktdimensioner som etnicitet, klass ålder och sexuell orientering. Kursen fokuserade huvudsakligen på svenska förhållanden men tog även tillvara på internationella forskningsrön (www.skolutveckling.se; www.phil.gu.se).

Inom olika sociala gemenskaper, såsom i samhället och i skolan formas människor genom de normer som råder men också genom samvaron med varandra (Säljö, 2000). Stereotypa könsmonster kan fortleva om ingen eller bara ett fåtal ifrågasätter dem (Örn, 2004). Skolan har ett viktigt uppdrag, och de som arbetar där har ansvar för att främja jämställdhet mellan könen och motverka kränkande behandling i enlighet med Lpo 94 och Lpf 94:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörigheten.
Lärares handbok (2002, s.10)

Om målen i läroplanen ska kunna följas och demokratiska värderingar ska genomsyra undervisningen, borde förutsättningarna bli mer gynnsamma om det både på förvaltningsnivå och ute i skolorna finns intresse för och kunskap om jämställdhet och genus. Från och med 2007 skall även gymnasieskolans kursplaner präglas av ett genusperspektiv. Men att begreppet är mycket subtilt och svårtolkat förstår man när det bara är angivet i några av kursplanerna och dessutom formulerade på olika sätt samt saknas helt i andra. Varför är vissa kurser i avsaknad av ett genusperspektiv? Tyvärr är detta inte en fråga vi kan svara på, men vi menar att alla kursplaner borde formulera och explicit behandla ett genusperspektiv.

Det finns mycket forskning och kunskap om genus och jämställdhet inom det pedagogiska området, men den enskilde pedagogen bör synliggöra sina föreställningar och sitt eget handlande i olika situationer gällande bemötande av elever utifrån ett genusperspektiv. Utbildning och fortbildning i ämnet kan anses värdefull i sammanhanget, men också tid. Först och främst tid för reflektion över sig själv och verksamheten, därefter tid till att skapa och utveckla idéer gällande jämställdhets- och värdegrundsarbete men också till att utvärdera det arbete eller de projekt som man gjort eller avser att göra (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

I kursen LAU 250 genomförde vi en uppsats som syftade till att jämföra två kommuner vilka hade möjliggjort för en anställd att delta i kursen *PFU 100; Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap*. Med den ville vi ta reda på hur den anställde resonerade och dennes motiv till kursansökan samt hur ledningen resonerade när de valde att skicka en anställd på ovanstående kurs. Dessutom lyfte vi fram de möjligheter och problem för kommunerna som uppdraget innebär och de förutsättningar som kommunen hade att arbeta efter. Vid genomgång av relevant litteratur fann vi tydliga indikationer på att kommunernas möjligheter att praktiskt genomföra genussatsning inte var riktigt så reella som man kanske hoppats på från Myndigheten för skolutvecklingens sida. Mycket pekade istället på motsatsen och för att försöka få en verklighetsbild av detta samt om, och i så fall hur, kursdeltagaren faktiskt arbetar med genusfrågor valde vi att studera och jämföra två kommuner för att försöka ge en bild av satsningen i allmänhet.

1.2 Ledningens och genuspedagogens engagemang

Rombach (2005) diskuterar hur de styrande i kommunerna på olika instanser talar olika språk. Han beskriver här hur förvaltningschefen och rektorn talar ”ekonomiska” med varandra, medan rektorn mestadels talar ”pedagogiska” med sin personalstyrka. Förvaltningschefen har tidigare varit en av dem som talat ”pedagogiskan”, men i sin nya anställning övergått till att nästan endast använda sig av ”ekonomiskan”. Detta leder i längden till att han/hon tappar vissa begrepp och nyanser i språket och får svårt att kommunicera med pedagoger ute på fältet. För rektorns del handlar det om att växla mellan ”pedagogiskan” med sina anställda och ”ekonomiskan” med sin överordnande, vilket då kan utvecklas till en slags tvåspråkighet som verkar vara nödvändig i dess yrkesroll.

Förvaltningschefen är den som har det övergripande ansvaret beträffande skolans resurstilldelning i förhållande till andra verksamhetsgrenar samt att få skolan att hålla budgeten. Han/hon står bakom den barn- och ungdomsplan som innehåller allmänna och allmänt kända riktlinjer för verksamheten, men undviker att ”lägga sig i” verksamhetsfrågor. Rektorn däremot har att svara gentemot både anställda och överordnande. Detta kräver då att kunna behärska dessa båda språk för att tillgodogöra allas språkliga behov av regelrätt kommunikation. Hans/hennes uppdrag är också att bland annat att ansvara för att verksamhetsområdets budget hålls inom givna strikta ramar samt ge sin personalstyrka den fortbildning och vidareutbildning som krävs. Att denna mellannivå med förvaltningschefer är mycket viktig visade inte minst vårt material. Därför är det viktigt att de olika nivåerna i organisationen möts genom att ha insikt i varandras olika språk för att få avsedd effekt. Detta kan inte nog poängteras för det är på denna nivå som mycket antingen faller bort eller lyfts fram beroende på ingångsaspekten. I vår förra studie kunde vi genom våra tolkningar av resultatet märka dessa olikheter (Ekelund, Oscarsson, Svensson-Löfström, 2006).

I fall som genussatsningen läggs ett stort ansvar på kommunerna som har skyldighet att genomföra själva satsningen utifrån regeringens och Skolverkets direktiv. Här tas ingen hänsyn till kommunernas ekonomiska situation eller möjlighet att bedriva satsningen ”hela vägen”. Deras skyldighet innebär att utbilda minst en anställd till genuspedagog och stå för vissa kostnader i samband med utbildningstiden. Den anställde skall under och efter utbildningen arbeta med genusfrågor inom kommunens barn- och skolomsorg, men hur upplägget för detta skall utformas är upp till respektive kommun. Vad gäller den genusutbildade finns heller inga ramar hur denne skall kompenseras beträffande ersättning eller liknande. Också detta är upp till varje kommun att själva avgöra hur – och om – dessa poäng i värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap skall värdesättas.

Den mindre landbygdskommun, vilken vi fortsättningsvis kommer att benämna A kommun, hade liknande ekonomiska förutsättningar som de flesta andra skolor i landet (Olsson & Lif, 2005). Från enkätsvaren (bilaga 3) tolkade vi pedagogens svar att hon själv initierade sitt deltagande i utbildningen men fick samtidigt veta att det inte fanns några framtida planer för henne att aktivt arbeta som genuspedagog, trots att detta är syfte med hela satsningen enligt Myndigheten för skolutvecklingen (2003).

Av svaren från både rektor och förvaltningschef i A kommun visar det sig att båda såg en vinst med utbildningen. De uttryckte att kvinnan främst skulle fungera som en inspiratör till övrig personal inom förvaltningen och till viss del till personalen på skolan. Förvaltningschefen uttryckte dessutom tanken att en genuspedagog skulle kunna fungera som en del i kompetensutvecklingsarbetet inom kommunen. Det sistnämnda ägde för övrigt rum

under vecka 44 år 2005 där genuspedagogen tillsammans med ytterligare tre personer från projektet "Genväg" genomförde ett seminarium om genusperspektiv i skolan för anställda inom skolan. De som hade deltagit var nöjda med dagen men uppslutningen hade inte varit så stor. Denna föreläsning var frivillig då de obligatoriska föreläsningdagarna redan hade varit.

1.3 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med undersökningen är att granska hur väl genussatsningen fallit ut på två skolor i den aktuella kommunen. Detta mot bakgrund av att det inte förekommer något aktivt genusarbete utifrån ett lärare- och elevperspektiv inom kommunen.

Då det ofta förekommer diskussioner och rapporter om hur pedagoger och övrig skolpersonal skall hantera jämställdheten i skolans värdegrund, men sällan något om elevers åsikter i och kunskaper om ämnet, ville vi utröna elevernas faktiska genuskunskaper och samtidigt se om det fanns skillnader och/eller likheter i sätt att tänka beroende på ålder och kön. Vi avgränsade undersökningen till att innefatta elever i grundskolans år 5 samt gymnasieskolans år 3 då detta elevunderlag motsvarade våra respektive åldersinriktningar inom utbildningen.

För att kunna sätta oss in i hur eleverna resonerar kring genus och könsrolls föreställningar, har vi granskat utvalda delar av forskningen kring genusperspektivet och hur de respektive könen på ett tidigt stadium påverkas av yttre faktorer. Vårt syfte är att skapa en förståelse för de i genussammanhang ofta förekommande begrepp för att lättare kunna resonera oss fram till kvalitativa analyser i resultatet. Detta kommer att redogöras för i arbetets teoretiska referensram.

Mot bakgrund av ovanstående problemområden är våra frågeställningar följande:

- Vad har eleverna för uppfattning om och upplevelse av genus?
- Uppfattar eleverna att de blir särbehandlade på grund av sitt kön?
- Hur ser eleverna på enkönade skolor?

2. Teoretisk referensram

För att ge läsaren insikt i de begrepp som är betydelsefulla för förståelsen, kommer vi i detta kapitel att redogöra för de begrepp som är centrala i vårt arbete. Vi vill också föra fram de kvinnliga frontfigurerna som starkt har bidragit till en ökad jämlikhet mellan könen. Det här avsnittet kan anses intressant i sammanhanget då det tar upp de största milstolparna inom jämställdhet under det sista århundradet. För att få en så bred bild som möjligt sätts detta perspektiv i relation till de förändringar som skolsystemet har genomgått.

Vi önskar också påvisa hur skolans uppdrag ser ut gentemot eleverna enligt Lpo 94 och skollagen, där det tydligt framstår hur arbetet med jämställdhet skall vävas in i skolans verksamhet. Här presenteras pedagogens roll i sammanhanget och hur viktigt det är att denne arbetar och undervisar enligt styrdokumentet.

För att få en vidare förståelse av vad ett genusperspektiv verkligen innebär har vi med stöd av litteraturstudier granskat denna syn på genus. Connell (2002), Elvin-Nowak & Thomsson (2003), Imsen (1998), Svaleryd (2002) samt Tallberg Broman (2002) diskuterar begreppet inom facklitteraturen. Detta vill vi relatera till i vår undersökning genom olika inlärningsteorier. För att triangulera begreppet har vi använt oss av skönlitteratur (Marklund & Snickare, 2005) samt Kåreland (2001) som förklarar hur barnböcker är uppbyggda enligt relativt fasta könsmonster och hur barndomens värderingar och uppfostran fortsätter att prägla oss. Marklund & Snickare (2005) diskuterar i en skönlitterär form deras upplevelser av särbehandling. Detta för att skapa ytterligare vinklingar och fakta kring hur viktigt det är för fortsatt jämställdhetsarbete, både inom skola och i samhället i sig. Då vi i våra enkäter till eleverna önskat få svar på hur de upplever just genus med följande perspektiv på könsrollerna, är den faktiska beskrivningen av genusperspektivet intressant att i förlängningen kunna jämföra med i resultatredovisningen.

I den av oss utvalda litteraturen diskuteras och presenteras till viss del vad det innebär att tillhöra ett visst kön, samt bakgrunden till varför man ofta blir behandlad utifrån respektive kön. Vi fann detta mycket intressant då detta är något som i viss mån eventuellt kan ligga till grund för elevernas åsikter och kunskaper om genus och dess vidare perspektiv. Då vi under arbetets gång stött på olika varianter av schablonmässiga vinklingar av de båda könen, har vi även valt att ta med hur barn redan på ett tidigt stadium utsätts för stereotypa beskrivningar av flickor och pojkar i barnlitteraturen. Barnen får här, omedvetet, en syn på könsroller presenterade för sig vilka kan orsaka ett snävt seende på genusperspektiv och jämställdhet mellan könen.

2.1 Begreppsförklaring

Genus kommer från latin och betyder slag, sort släkte, kön och har ersatt det tidigare begreppet könsroll. Hirdman (2001) skriver att hon tillsammans med andra kvinnoforskare stal ordet från lingvistikens därför att det behövdes ett svenskt ord som motsvarade engelskans "gender". Ordet genus passade då utmärkt eftersom det saknade innehåll när det togs ur sitt lingvistiska sammanhang. Således kunde det fyllas med ett innehåll som belyste och analyserade förhållandet mellan könen och den pågående processen att skapa ett "hon" respektive ett "han" och vad som uppfattades som manligt och kvinnligt över tid och rum.

Begreppet genus används i humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning och teoribildning för att förstå och uppfatta de tankar och handlingar som ligger till grund för uppkomsten av människors sociala skapade kön. Begreppet kön används istället för att förklara det biologiskt skapade könet (www.ne.se).

Jämställdhet är det då det råder ett jämlikt förhållande mellan könen, med samma rättigheter och skyldigheter för både kvinnor och män. Kravet på jämställdhet kan också innefatta reella möjligheter och utsträckas till att båda könen skall ha lika stort inflytande i samhället och lika stor makt. Jämställdhet mäts ofta med könsindelad statistik, och det anses råda jämställdhet om varken gruppen kvinnor eller män överstiger 60 %. Jämställdhet innebär att kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter inom alla väsentliga områden i livet. Jämställdhet förutsätter en jämn fördelning av makt och inflytande, samma möjligheter till ekonomiskt oberoende, lika villkor och förutsättningar i fråga om företagande, arbete, arbetsvillkor samt utvecklingsmöjligheter i arbetet, lika tillgång till utbildning och möjligheter till utveckling av personliga ambitioner, intressen och talanger, delat ansvar för hem och barn samt slutligen frihet från könsrelaterat våld. Begreppet jämställdhet är närbesläktat med jämlikhet men med den viktiga skillnaden att jämlikhet fokuserar kring alla människors lika värde så är jämställdhet förbehållet förhållandet mellan könen (www.ne.se).

Jämlikhet är synonymt med alla individers lika värde. I politiska sammanhang avser termen ibland även individernas lika inflytande och lika sociala förhållanden. Jämlikhet kan motiveras från olika utgångspunkter: religion, naturrättsliga föreställningar om samhällsfördrag mellan jämlika människor, liberalism, socialism och demokrati. Jämlikheten är subtilt och svårt att omsätta i praktiken och har därför i växlande grad tolkats olika av religiösa, juridiska och politiska system. Politiskt är jämlikhetens viktigaste manifestation den allmänna och lika rösträtten (www.ne.se).

2.2 Genushistorik

Under 1700-talet växte det fram en mängd privatskolor i Sverige främst i de största städerna. I de privata flickskolor och flickpensioner fick flickorna utbildning utifrån specifikt kvinnligt bildningsideal. Några offentliga skolor för flickor fanns inte på den här tiden. Det fanns statliga skolor men dessa var svåra att reformera och anpassa till bildningsbehovet beroende på att de styrdes från kyrkan. Dessutom ansåg många inflytelserika personer i samhället att de själva, eller med hjälp av en guvernant, skulle ta hand om sina barns undervisning. I och med 1842 års folkskolestadga fastslogs statens yttersta ansvar för alla medborgares uppfostran och undervisning i Sverige. En skolorganisation byggdes upp över hela landet under de kommande decennierna och samtidigt som folkskolan etablerades gjorde även flickskolan det, som flickornas alternativ till läroverk, med den specifika målsättningen att förbereda för kvinnans funktion som maka och mor (Richardson, 1999).

Vid denna tid i Sverige fanns alltså två parallella skolsystem; den kommunala folkskolan och det statliga läroverket, något som man under åren 1880 – 1950 istället försökte omskapa till ett integrerat skolsystem. Flera av 1800-talet pedagogiska pionjärer hade sin bakgrund som lärare eller rektorer i flickskolor. Vid slutet av 1800-talet aktualiserades frågan om samundervisning av flickor och pojkar. Till en början ansågs det olämpligt men efter hand blev de högre skolorna även tillgängliga för flickor. Genom 1927 års skolreform fick flickorna nu möjlighet att söka till nästan alla allmänna läroverk. Parallellt skedde dessutom

en kvalitativ förbättring av flickskolorna vilket innebar att vissa numera blev gymnasium med rätt att utfärda examen. Under 1940- och 1950-talen debatterades livligt flickskolans fortsatta existens. I och med 1962 års beslut om grundskolan fick frågan sin lösning och flickskolans verksamhet trappades ned för att slutligen avvecklas och helt upphöra i början av 1970-talet. (Richardson, 1999). I Öhrn (2004) framkom det emellertid att flickor gjorde stora vinster på att gå i en flickskola då faktorer som prestationer, självuppfattning samt karriär gav bättre resultat. Som förklaring ges att när ett kön saknas ges det representerade större och bättre möjligheter att vara otraditionella i sitt beteende och val. Kritik (Wernersson, 1988) har framförts rörande dessa resultat och menar istället att dessa flickors sociala bakgrund hade den avgörande betydelsen då de alla kom från medel- eller överklasshem.

Ellen Key har haft stor betydelse för 1900-talets pedagogiska debatt bland annat genom boken ”Barnets århundrade” som utkom 1900. Hon var en av de första som krävde kvinnlig rösträtt samtidigt som hon pläderade för att kvinnorna inte skulle fördärva den förvärvade kvinnliga egenarten genom att tävla med männen. Hon förordade naturenliga arbetsområden för kvinnor, där deras förvärvade kvinnliga egenskaper såsom omsorgsförmåga kunde komma samhället till gagn. Samtidigt krävde hon full valfrihet för individen vid utbildning och yrkesval (www.ne.se).

Strävan om jämställdhet har sina historiska rötter redan i den tidiga kvinnorörelsen där kampen om kvinnlig rösträtt, som inleddes omkring år 1900, var av särskild betydelse. Allmän rösträtt för män tillämpades första gången i Sverige 1911 och för kvinnor tio år senare. Samtidigt blev kvinnor valbara till riksdagen, vilket 1921 resulterade i att 5 kvinnor invaldes till riksdagen. 1947 invaldes den första kvinnan, professorn i nationalekonomi Karin Kock, i regeringen (www.ne.se).

En historiker som fått stor uppmärksamhet för sin teori är Yvonne Hirdman. Hon presenterade 1988 teorin om genussystemet i vilket hon behandlar ämnet kvinnohistoria i relation till genushistoria och framhåller där hur ”kvinnligt” och ”manligt” skapas i olika kulturer i olika tider och i olika sociala skikt. Sedan tidernas begynnelse har kvinnan varit lika med barnafödande och hushållsarbete. Mannen har däremot varit ute i krig eller på annat sätt stått för inkomst eller liknande (Hirdman, 2003). Hirdman anser att de fasta könsrollerna som tidigare fungerade som en slags könsnorm – *var* de skulle vara, *vad* de skulle göra och *hur* de skulle förhålla sig mot varandra - faktiskt formade på ett påtagligt sätt samhällets ekonomi, kultur och politik (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

2.3 Skolans uppdrag

2.3.1 Vad står det i Lpo 94 och Skollagen?

Genus är ett begrepp som används allt oftare och numera ingår det även i pedagogernas arbetsvillkor att arbeta för jämställdhet i undervisningen. Detta står fastslaget i både skollagen och kursplanerna vilket kan tolkas som att den svenska skolan tagit en klar ställning för jämställdhet. Det är såväl en politisk intention som en normativ utgångspunkt. I ovan nämnda texter finns direkta krav på undervisningen. Exempel återfinns i Lpo 94:

- Läraren skall se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll (s.14).
- Läraren skall verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen (s.31).
- Läraren skall se till att undervisningen till innehåll och uppläggning speglar både manliga och kvinnliga perspektiv (s.31).

Dessutom återfinns genusperspektivet explicit även i skollagen (1999:886) där alla som arbetar i skolan skall främja jämställdhet mellan könen samt aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden.

Under de senaste decennierna har en förändring börjat ta form, och begrepp som jämlikhet, jämställdhet och genusperspektiv har aktivt börjat användas. Formuleringar om jämställdhet har funnits i styrdokumentet för skolan sedan 1960-talet, men då skollagen reviderades 1995 fick jämställdheten en än mer framträdande plats. Beträffande jämställdheten för eleverna inom skolans verksamhet finns följande angivet i Skollagen kap.1, § 2 (1985:1100):

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.
(s.37)

I skolans styrdokument Lpo 94 och Lpf 94 står att läsa om skolans viktiga uppgift att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivets genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Kap. 1).

Dessutom skall läraren se till:

- Att alla elever oavsett kön /.../ får ett reellt/verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll.
- Verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen /.../ och förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle.
(Lpo 94, kap. 2)

Jämställdhet skall också integreras som kunskapsområde i undervisningen. Rektor har ett särskilt ansvar för att ämnesövergripande kunskapsområde integreras i undervisningen i olika ämnen. Sådana kunskaper är exempelvis miljö, trafik, jämställdhet, konsumentfrågor, sex och samlevnad samt riskerna med tobak, alkohol och droger. (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Det övergripande målet för jämställdhetspolitiken är ett samhälle där kvinnor och män har samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter inom alla väsentliga områden i livet.
(s.12)

Det innebär:

- en jämn fördelning av makt och inflytande
 - samma möjligheter till ekonomiskt oberoende
 - lika villkor och förutsättningar ifråga om företagande, arbete, arbetsvillkor samt utvecklingsvillkor i arbetet
 - lika tillgång till utbildning och möjligheter till utveckling av personliga ambitioner, intressen och talanger
 - delat ansvar för hem och barn
 - frihet från könsrelaterat våld
- (Myndigheten för skolutveckling, 2003, s.24)

2.4 Vad innebär ett genusperspektiv?

Det som är kvinnligt och manligt i olika sammanhang har skapats av oss människor i relation till omgivningen. Fasta strukturer som skapats kan vara svåra men inte omöjliga att förändra. Utgångspunkten för forskare inom området är att det som skapats i sociala processer också kan omskapas.
Myndigheten för skolutveckling (2003, s.9)

Inom forskningen används termen genus som det kulturella och socialt skapande könet och begreppet kön för det biologiskt skapade könet (Hirdman, 2001). Idag bör man innan man tar beslut se konsekvenserna ur olika perspektiv och ett viktigt sådant sätt är att se det ur ett genusperspektiv. Med vad innebär ett genusperspektiv? När man ska analysera ur ett genusperspektiv så gäller de att se saker och ting ur flera olika synvinklar och försöka kasta av sig gamla fördomar, föreställningar och invanda tänkesätt. Genusperspektiv innebär att man ska synliggöra könsförhållandena och försöka förändra och utjämna dessa via att skapa nya förhållningssätt och beteendemönster (www.educ.umu.se).

I vardagslivet ser vi omedelbart om en person är man eller kvinna, flicka eller pojke och placerar varje individ i ett visst fack utifrån det biologiska könet. Många av våra dagliga sysselsättningar är uppbyggda kring denna distinktion. I konventionella äktenskap krävs en av varje. I tennismatcher av typen mixed-doubles krävs två av varje, men inom de flesta sportgrenar tävlar könen åtskilda från varandra.

Världens mest populära TV-sändning sägs vara Super Bowl i USA, då hundra miljoner människor bevittnar ett evenemang fyllt av tydliga genusinslag; stora, bepansrade män rusar på varandra i kamp om läderbollen medan smala, vackra och välsminkade kvinnor i korta kjolar dansar och ler i pauserna.
(Connell, 2002, s.14)

Genusmönster utvecklas i relation till tradition och samhällsbetingelser. I ett samhälle med hög rörlighet mellan och inom länder, mellan olika kulturella och religiösa traditionsområden, existerar många motsägelsefulla genusförväntningar. Här uttrycks genusmönster och synsätt på flicka, pojke, manligt och kvinnligt som relaterar till betingelser som kan ha varit mycket annorlunda än de aktuella livsvillkoren. Tallberg Broman (2002) menar att genusföreställningar är djupt förankrade inom oss och i våra personliga identiteter. Om vi föds till flicka eller pojke, så föds vi till att leva som en feminin eller maskulin människa. Elwin-Nowak/Thomsson (2003) förklarar att både flickor och pojkar föds till ett sammanhang där normerna säger att kvinnor ska vara feminina och män maskulina. Men vad det egentligen betyder att göra sig feminin eller maskulin är inte alldeles enkelt att reda ut. I olika tider, på olika platser har det olika betydelser. I Barnombudsmannens årsrapport (2001) påpekas fördelar med att sätta ett genusperspektiv även på barn då detta tydliggör att flickor och pojkar även i vårt land har delvis olika livssituationer i familjen, i förskolan, i skolan och på fritiden.

2.5 Hur ”görs” kön?

I vår studie har vi valt att granska och analysera elevers åsikter och tankar kring genus och könsroller. För att kunna redovisa dessa svar genom en kvalitativ undersökningsmetod har vi valt ut litteratur i syfte att fördjupa oss i hur kön påverkas av utifrån kommande beteenden. Connell (2002), Elvin-Nowak & Thomsson (2003), Imsen (1998), Svaleryd (2002) samt Tallberg Broman (2002) behandlar inom facklitteraturen hur kön ”görs”. Detta vill vi relatera till i vår undersökning genom olika inlärningsteorier. För att triangulera begreppet har vi använt oss av skönlitteratur (Marklund & Snickare, 2005) samt Kåreland (2001) som förklarar hur barnböcker är uppbyggda enligt relativt fasta könsmonster och hur barndomens värderingar och uppfostran fortsätter att prägla oss. Marklund & Snickare (2005) diskuterar i en skönlitterär form deras upplevelser av särbehandling i relation till kön som de själva har gjort. Vi menar att det är intressant i sammanhanget då en av våra frågeställningar är om eleverna har en uppfattning om de blivit särbehandlade på grund av sin könstillhörighet.

Kön är mycket mer än biologi och de fysiska olikheterna dem emellan. Kön är en av de djupaste strukturerna som genomsyrar vårt samhälle och återfinns bland annat i språket, i beteenden och kläder. Kön kan även ses ur ett social liksom ett psykologiskt perspektiv. Det finns många teorier kring hur könsidentiteten, det psykologiska könet, görs men för enkelhetens skull delar vi in det i tre huvudgrupper: Psykoanalytisk teori, social inlärningsteori och kognitiv teori (Imsen, 1998).

Den psykoanalytiska teorin om könsidentitet grundar sig på synsättet att denna utveckling startar redan under det första levnadsåret, det vill säga långt innan barnet har något könsbegrepp. Under den psykiska frigörelseprocessen från modern upplever pojken större tillfredsställelse av grundläggande behov och förankrar sig själv hos fadern. Pojken blir därigenom mer intresserad av omvärlden men flickan blir istället kvar runt modern och utvecklar där en relation präglad av intimitet och närhet. Teorin tar alltså utgångspunkt i att pojkar och flickor ”väljer” att identifiera sig med föräldern av samma kön.

Den sociala inlärningsteorin har rötter hos de klassiska behavioristerna såsom Skinner. Här fokuserar man på utveckling av könsidentiteten då flickor upplever en form av belöning genom att uppföra sig som "en duktig flicka" och pojkarna som "en tuff kille". Flickorna imiterar kvinnor som rollfigurer och lagar mat och visar omsorger på flera olika sätt, och pojkarna imiterar sina hjältar genom aktiva lekar. På detta sätt lär sig alltså barnet stabila handlingsmönster som är anpassat efter det biologiska könet.

Den tredje inlärningsteorin är den kognitiva vilken hävdar att barnet är en aktiv varelse som tolkar och värderar den yttre världen på ett självständigt vis. Barnet gör genom detta egna erfarenheter om sig själv och tolkar och bearbetar denna information. Därigenom skapar barnet sin självbild och "väljer" att vara ett kön. Då självbilden är förenat med könet blir det därför viktigt för barnet att uppföra sig så att könet hela tiden blir bekräftat. Till skillnad från den sociala inlärningsteorin där barnet redan tidigt identifierar sig med det egna könet genom yttre belöning, har den kognitiva teorin ståpunkten att pojken blir pojke och leker aktiva lekar därför att han själv vill det och flickan leker med dockor och blir omhändertagande i största allmänhet därför att det är hennes sätt att utforma sin begynnande kvinnlighet på.

Vilken av dessa teorier som är den riktiga är nog omöjligt att svara på. De har alla sina styrkor och svagheter och varierar troligen som förklaringsmodell i relation till den era som samhället för tillfället befinner sig i.

Redan på BB placeras bebisen in i ett fack utifrån könet. Det handlar till stor del om att tydliggöra vilket kön barnet tillhör, och detta utmynnar i ett överflöd av rosa på flickor och blått på pojkar. Beroende på vilket biologiskt kön barnet tillhör, klassificeras och uppfostras barnet till sociala varelser med olika uppgifter och roller. Till dessa roller som flicka/kvinna respektive pojke/man knyts vissa typer av intressen, leksaker, färger och språk med mera (Svaleryd, 2002). Blå barn (pojkar) förväntas uppträda annorlunda än rosa barn (flickor); starkare och tuffare, mer krävande, aggressiva och energiska. Så småningom får de leksaksbilar och pistoler, fotbollar och dataspel. De rosa barnen förväntas vara mer medgörliga och passiva och dessutom söta. När de blir äldre får de kläder med volanger och puffärmar, dockor, leksaksspisar och sminkväskor och de får lära att vårda sitt utseende samt vara artiga och snälla mot alla i deras närhet (Connell, 2002).

I fyra-femårsåldern börjar flickorna närma sig manliga roller när de leker. De kan ikläda sig rollen som lokförare, piloter eller brandmän. För pojkarna är det ofta tvärtom. De undviker lekar som kan anses "tjejiga" och förvandlar sig istället till cowboys, indianer eller astronauter. Undersökningar har gjorts där pojkar i förskoleålder ombetts formulera kriterier för sitt eget kön och en skillnad framstår tydligare än någon annan: Att vara pojke är framför allt att *inte* vara flicka. Pojkarna beskriver sig själva med att sätta "inte" framför allt det som flickor gör. Marklund & Snickare (2005) förklarar innebörden i skillnaden:

Flickor sitter stilla, det gör inte pojkar. Flickor leker med dockor, det gör verkligen inte pojkar. Flickor är lydiga, vilket inte pojkar är. Avståndstagandet går igen i pojkarnas samtliga beskrivningar.
(s.25)

Att flickor uppfostras till att vara relationsinriktad syns i deras lekar, som ofta kommer att bestå av sociala relationer och samtal. De leker två och två eller i mindre grupper och de uppmuntras sällan till att ha något egentligt mål med sin aktivitet. Rollekar är vanliga och då särskilt med omvårdande tema. Det kan handla om djur, barn eller sjukhus. Servicelekar som

affär är populära liksom olika skapande aktiviteter då de målar, snickrar eller pysslar tillsammans. Gemensamt för de flesta av flickornas lekar är att de bygger på gemenskap och dialog. De innehåller sällan hierarkiska strukturer då det är ovanligt med en ledare som alla lyder blint. För pojkar gäller det motsatta. Deras lek utgår från själva aktiviteten då det är leken eller spelet som står i fokus. Bråk och högljudda konflikter tillhör det normala. Ofta initieras leken genom att någon eller några tar ett beslut om själva leken och sedan får de andra vara med. Till skillnad från flickorna är man mycket noga med att följa givna regler. Dessa styr hur man ska förhålla sig till varandra. Om någon bryter mot reglerna uppstår upprörda diskussioner – reglerna är okränkbara (Marklund & Snickare, 2005).

Just i bemötandet och samspelet med andra människor formas barnets upplevelse om vad det innebär att vara flicka eller pojke. I skolan pågår denna genussocialiserande process dagligen. Flickor och pojkar experimenterar med olika sätt att bete sig, handla och vara på. Utifrån de reaktioner och den respons barnen får från andra människor skapas tysta överenskommelser om hur pojkar respektive flickor bör förhålla sig och vilka positioner de kan inta (Svaleryd, 2002). Även Elvin-Nowak & Thomsson (2003) utvecklar innebörden:

Kön är något vi gör genom att vi ingår i olika slags förhandlingar hela livet igenom. I alla relationer och möten med andra människor, på våra arbetsplatser, i skolor och privatliv, slipas våra bekönade liv. Att vara kvinna eller man är viktigt, det ger en personlig bekräftelse som är svår att leva utan. Detta trots att de jämställdsideal som idag lyfts fram i Sverige säger att det är de egna valen och den egna personligheten – absolut inte könstillhörigheten – som ska styra livet.

(s.17)

2.5.1 Könsroller i barnlitteraturen

Under arbetets gång kom vi i kontakt med hur barn redan i tidig ålder genom barnlitteraturen kommer i kontakt med schablonmässiga könsroller. Vi fann detta mycket intressant och valde därför att redogöra för delar av forskningen i ämnet. På så vis skapar vi därigenom ytterligare förståelse för hur killar och tjejer resonerar kring genus och könsroller, då dessa är omedvetna om att – och hur – de påverkas av yttre faktorer redan som små. Då vi genom vår frågeställning ville belysa elevernas faktiska genuskunskaper, kan denna omedvetenhet också anses färga deras perspektiv.

Killar och tjejer behandlas olika. Om detta går att läsa mycket kring i både svensk och utländsk litteratur. Det finns även en hel del litteratur som påpekar och tar upp hur killar och tjejer respektive manligt och kvinnligt framställs på diverse vis. Redan i bilderböckerna är huvudfigurerna oftast män eller pojkar. Till och med när berättelserna handlar om djur är hjälten nästan alltid av hankön. Flickor, kvinnor och honor kan anses vara bifigurer. Marklund & Snickare (2005) redogör för hur barnlitteraturen placerar in könsrollerna i specifika och stereotypa fack, som tydliggör hur respektive kön bör uppfattas. De ger exempel på hur könsrollerna ser ut i serien Bamse – världens starkaste björn, där huvudfiguren upplevs som politiskt korrekt och jämställd. Vi låter följande citat av Marklund & Snickare (2005) utveckla resonemanget ytterligare:

Alla hjältar och skurkar är killar (Bamse är snäll och stark, Lille Skutt är snabb, Skalman är smart, Vargen var ond men omvändes, de korkade Vargkusinerna, den snåle Krösus Sork, alla Fixaresorkar och så vidare. Till och med Husmusen och Katten Jansson är killar). Tjejerna står antingen och kokar dunderhonung eller steker köttbullar (Farmor), är utvecklingsstörda men snälla (Brumma) eller prydligt leende i sina förkläden (Nina Kanin och Brummelisa, Lille Skutts och Bamses fruar). Alibit är Nalle-Maja, det enda av Bamses barn som blir starkt av dunderhonung.
(s.16)

Ser man vidare genom barnlitteraturen upptäcker man, vilket vi i ingressen till kapitlet påpekade, många stereotypa figurer såsom Mulle Meck, Alfons Åberg (som bor med sin pappa och mamman är inte omnämnd), Gubben Pettson (som bor med sin hankatt Findus), Nalle Puh och hans vänner (där Kängu är den enda kvinnliga figuren och har som uppgift att vara mamma åt Ru och baka kakor till dem alla), Tintin, Emil i Lönneberga (som hittar på hyss och umgås helst med drängen Alfred) eller Smurfarna där alla figurer är män med egenskaper; Latsmurf, Finsmurf, Gammelsmurf, Sportsmurf och så vidare. Den enda kvinnliga smurfen är Smurfan som alla smurfar trånar efter. Att vara tjej är alltså en egenskap i Smurfvärlden, likvärdig med att vara mindre intelligent, sportintresserad eller lärd. De revolutionerande undantagen i barnlitteraturen är bland andra Pippi och Ronja Rövardotter, som båda är av Astrid Lindgren påhittade figurer (Marklund & Snickare, 2005).

Kåreland (2001) beskriver flick- respektive pojkboken utifrån bland andra följande kännetecken:

Flickboken

- utvecklades ur 1800-talets familjeroman
- var ofta en familjeroman som rörde sig inom hemmets fyra väggar
- satte vardagslivet i centrum
- innehöll kärlek och förälskelse
- där huvudtemat kretsade kring den psykologiska skildringen mer framträdande än den sociala

Pojkboken

- hade den klassiska äventyrsboken som grogrund
- utspelades på olika platser runt om i världen
- handlade om bedrifter och spännande kraftprov
- inriktad på yttre handling, medan uttryck för känslor och stämningar saknades
- moraliska inslag med syfte att utveckla och stärka de unga läsarnas karaktärer.

Nikolajeva (1998/2002) redogör också för de tydliga könskonventionella mönstren i barnlitteraturen, där miljön i de flesta flickböcker är hemmet, skolan och dess närhet medan pojkböckerna utspelar sig i mer äventyrsinriktad miljö. Vad gäller förebilder i barnlitteraturen framställs ofta föräldrar och vuxna i pojkböcker som dåliga förebilder och hinder för äventyret. I traditionella flickböcker är det ofta just föräldrarna som är förebilderna samt att det inte sällan förekommer en god fe och/eller en kvinnlig förebild såsom lärare, granne eller kompis mamma. Nikolajeva redogör vidare för hur huvudpersonernas egenskaper framställs i pojk- respektive flicklitteratur. Pojkar ska vara starka, våldsamma, känslökalla, hårda, aggressiva, tävlande, rovgiriga, skyddande, självständiga, aktiva, analyserande, tänker kvantitativt och är rationella. Flickor ska vara vackra, aggressionshämmande, emotionella,

milda, självuppgivande, omtänksamma, omsorgsfulla, sårbara, passiva, syntetiserande samt tänka kvalitativt och intuitivt.

Mycket av detta går igen i TV-reklam, läromedel och pedagogiska dataspel. Kvinnor avbildas ofta i hemmet eller med barnen, medan männen presenteras nästan alltid utanför familjelivet. De ses sällan diska, mata barn eller städa. Detta bidrar till att stödja redan etablerade könsroller istället för att med hjälp av förnyade läroplaner och jämställdhetsutbildningar för pedagogisk personal i skolan försöka skapa nya (Marklund & Snickare, 2005).

3. Metod

3.1 Val av vetenskaplig tradition

Metoden i denna fallstudie är kvalitativ, empirisk och med hermeneutisk ansats då den bygger på våra egna observationer, enkäter och tolkningar av resultaten. Hermeneutiken är en forskningstradition inriktad mot förståelse där tolkningen av texter, intervju-material och fältanteckningar utgör den huvudsakliga forskningsmetoden. Det centrala inom hermeneutiken är att man ställer sig frågor om vad det är som visar sig och vilken betydelse det faktiskt har. Hermeneutiken tar sin utgångspunkt i förförståelse där vi tolkar allting utifrån vår egen subjektiva förståelsehorisont vilket överensstämmer med vårt arbetssätt. Det är viktigt att vi har insikt i att det vi kommer fram till i vår tolkning bara är relativt objektivt. Den hermeneutiska cirkeln fungerar på samma sätt där vår förförståelse påverkas samtidigt som våra värderingar påverkas när vi som forskare tolkar resultaten från det empiriska material som denna uppsats har sin utgångspunkt i. Som exempel kan vi nämna den ursprungliga enkät vi utformade. När tolkningsarbetet inleddes upptäckte vi att enkätfrågorna behövde utvecklas i syfte att bättre belysa våra frågeställningar. ”En tolkning utförs vid en bestämd tid på en bestämd plats av en människa som befinner sig mitt i historien” (Ödman 1979, s.18). Vi blev också en del av verkligheten då vi tillbringade mycket tid på dessa skolor både innan själva genomförandet då dessa har varit våra VFU-skolor, men framför allt efteråt då vi tillbringade en hel del tid där i samband med tolkningsarbetet av enkäterna samt skrivandet av själva studien.

Genom att vi använder oss av en fallstudie blir resultatet en forskningstext som egentligen enbart belyser denna speciella verklighet. Men det är också hela syftet med denna studie: inte att komma med någon absolut sanning utan vi försöker enbart att tolka de resultat vi kan utläsa med stöd av vårt begränsade empiriska material, teorier och tidigare forskning för att få vår frågeställning besvarad.

Kan man egentligen veta något, eller är alla sanningar relativa? Med historien som facit är det enkelt att konstatera att vetenskapliga ”sanningar” många gånger är provisoriska och så småningom kommer att ersättas av andra (Alvesson & Sköldeberg, 1994). Alla människor har olika förförståelse och betraktar därför olika fenomen ur sitt eget perspektiv beroende på egna erfarenheter. Vi försöker därför genom elevenkäten få mätbara och tolkningsbara resultat på det subtila genusperspektivet.

Då vi tror att eleverna inte har så stor insikt i genusperspektivet har vi med andra ord en subjektiv ingång i vår studie redan från början. Vi är medvetna om detta men kan vi då anses ha ett kritiskt förhållningssätt om vi redan från början har en subjektiv ingång? Vetenskapen skall ju vara värdefri men Gilje & Grimen utvecklar tankar om användandet av medlen för att nå vissa mål: ”Inom vissa gränser (beroende på vår kunskapsnivå) kan vetenskapen avgöra huruvida dessa medel ägnar sig bra eller dåligt för att nå vissa mål. Vetenskapen kan alltså svara på hur välägnade medlen är för att uppnå målet” (2004, s.271).

3.2 Fallstudien som forskningsmetod

I vår studie har vi använt oss av litteraturstudier, enkäter och observationer på skolorna för att få en djupare förståelse av genusbegreppet inom ramen för en hermeneutisk tradition. Alla reflektioner vi gjort har vi snarast möjligt nedtecknat för att så lite som möjligt skall falla i glömska. Observationerna har blivit ett viktigt komplement för studien då vi kunde se hur eleverna fungerade i interaktion med varandra och kommentarer som fälldes när de inte var medvetna om att vara observerade, till exempel vid lunchen i matsalen.

Värdet av att välja en fallstudie är att den ger oss möjlighet att följa, dokumentera, tolka och utvärdera denna valda process, likväl som att få tillfällen för reflektion över och analys av vårt eget lärande. En fallstudie passar bra för att "... skaffa sig djupgående insikter om en viss situation och hur de inblandade personerna tolkar denna. Fokus ligger på process snarare än resultat, på kontext snarare än på specifika variabler och på att upptäcka snarare än att bevisa" (Merriam, 1994, s.9).

En fallstudie är en tid- och resurskrävande nutida situationsbunden företeelse eller situation. Genom denna får vi möjlighet att skapa en helhetsbild av elevers syn på genus och visa på komplexiteten genom att vi då går mer på djupet för att kunna uppnå en ökad förståelse. Utmärkande för kvalitativa fallstudier är att forskaren upptäcker nya relationer och begrepp vilket leder till en ny förståelse, snarare än att söka verifiering av på förhand specificerade hypoteser (Merriam, 1994). Detta till skillnad från en kvantitativ som omvandlar information till siffror. Vi använder oss av en hermeneutisk forskningsansats i vår fallstudie där vi har valt att genomföra en kvalitativ undersökning då vi riktigt vill gå på djupet, men där studien även genererar kvantitativa data i sex av enkätfrågorna. Att ha en enbart kvantitativ studie hade varit omöjligt då vårt empiriska material är mycket begränsat vilket därmed gör det svårt att få ett objektiva mått på sannolikheten. Vi ville även ta hänsyn till helheten i det som studerades på ett sätt som inte är möjligt i en kvantitativ studie även om det hade varit betydligt enklare och mindre resurskrävande.

3.3 Genomförandet

Genomförandet av denna studie har tagit nästan en termin i anspråk. Vi inledde arbetet med en ordentlig genomläsning av vår första uppsats som skrevs i kursen LAU 250 i det allmänna utbildningsområdet inom lärarutbildningen. I den gjordes en jämförelse mellan två kommuner, vilka båda hade en utbildad genuspedagog och vilket utrymme som genusperspektivet erbjöds dessa i deras tjänster. I enkätsvaren framkom det att genuspedagogen i A kommun inte arbetade aktivt i skolorna med genusperspektiv förutom vid ett tillfälle då det genomfördes en föreläsning om genus för pedagoger i kommunen. Därför föddes tanken hos oss att fördjupa vårt arbete och genom enkäter försöka ta reda på vilken kunskap elever i A kommun har om genus när detta kan anses vara eftersatt av skolläring.

Därefter började vi utarbeta enkätmaterial innehållande tre öppna frågor (bilaga 5). I vår enkät har vi valt att undersöka elevers syn på genus i två olika åldersgrupper. Det är en år 5 bestående av 12 killar och 6 tjejer. Dessa jämfördes med en år 3 på gymnasiet bestående av 12 killar och 8 tjejer. Vi skulle genomföra enkätundersökningen under två dagar med start i år 5 men när vi skulle börja sammanställa resultatet kunde vi snart konstatera att undersökningen var misslyckad så till vida att vi inte kunde tolka några konkreta resultat ur svaren. Emellertid,

precis som en fallstudie tillåter, ledde detta till en annan förståelse hos oss varför vi utarbetade ytterligare en enkät som vi hoppades skulle ge mer tolkningsbara svar där vi försökte komma åt det underliggande begreppet om genus. Enkäten (bilaga 6) bestod nu av sju flervalsfrågor och sex öppna frågor. Enkäten genomfördes denna gång på samma dag i dessa två klasser och därefter vidtog själva tolkningsarbetet.

Syftet med att välja två klasser med en så pass stor variation i åldrar var att denna faktor också kanske kunde anses spegla förändringar i sätt att tänka mellan könen i dessa två åldersgrupper. Vi var intresserade av den aspekten på genusperspektiv men även på olika tankesätt mellan olika kön i samma åldersgrupp.

Det finns bara en gymnasieskola i kommunen med en år 3 klass och därför valde vi för att få en likvärdig representation av elever en år 5 klass att jämföra med trots att det finns ytterligare några sådana i kommunen. Därför är det empiriska underlaget begränsat då det bara handlar om två klasser men så ser den faktiska verkligheten ut i vår kommun och verkligheten är svår att förändra.

3.3.1 Påverkande förhållanden

Initialt utformade vi en pilotenkät bestående av tre öppna frågor (bilaga 5). Denna enkätundersökning genomfördes i år 5, men tyvärr blev resultatet så pass otydligt och svårt att redogöra för då eleverna uttryckt sig kortfattat och i vissa fall tydligt påvisade att de inte förstått frågan. Vi beslutade att omstrukturera vår enkät från öppna frågor till frågor med graderade svarsalternativ vilket innebär att frågorna blev olika till karaktären. Vi utökade även antalet frågeställningar från tre till tretton. Vad gällde frågeställningarna formulerade vi om den språkliga nivån så att eleverna lättare skulle förstå syftet med frågorna. Detta för att eleverna skulle kunna redogöra sina åsikter och kunskaper på ett tydligare sätt. Det innebar att eleverna i år 5 klassen fick en viss försmak av studiens karaktär och man kan därför misstänka att de själva hade en viss förförståelse när de ånyo genomförde den reviderade enkäten en vecka senare. Detta hade vi med i beaktande då vi tolkade resultaten men bedömde den eventuella skillnaden som irrelevant mot bakgrund av att det i den första enkäten inte gick att få fram några svar beroende på frågornas utformning.

Alla enkätfrågorna har utformats i relation till vår utvalda litteratur och vårt syfte med studien där vi velat tydliggöra genusperspektivet och elevernas kunskaper. Sammanställningen av enkäten redogörs i resultatkapitlet och kommer att diskuteras i sammanfattningen.

Andra begrepp som har relevans för studiens trovärdighet och de ställningstaganden vi gjort, redovisas under nästkommande rubrik.

3.4 Trovärdighet

I detta avsnitt vill vi använda oss av det Kvale benämner ”vetenskapens heliga treenighet” (1997, s.207). Trovärdighetsbegreppen är reliabilitet, validitet och generaliserbarhet vilka vi kommer att förklara närmare under respektive rubrik. För att ytterligare förstärka vår forsknings trovärdighet förklarar vi även de etiska ställningstaganden vi gjort i studien. Vår

ambition är att studiens resultat ska ha en hög validitet och reliabilitet och vara generaliserbart inom det område vi undersöker.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet eller tillförlitlighet i en kvalitativ studie syftar till att säkra och få tolkade resultat tillförlitliga. ”En hög reliabilitet kan fås genom frånvaro av systematiska fel” (Kvale, 1997, s.210). Därför är det viktigt hur noggrant vi har analyserat och kritiskt granskat allt vad som har sagt och gjorts i denna studie. Vi ansåg det viktigt att formulera frågor som skulle vara lätta att svara på för eleverna och därför gjorde vi en pilotenkät för att få kännedom om nivån. Den visade sig vara för svår och vi förändrade då enkäten för att få mer tillförlitliga svar att bearbeta.

Reliabiliteten kan säkras genom att i detalj så allsidigt som möjligt, beskriva hur studien har genomförts och hur resultaten har tolkats utifrån vårt teoretiska perspektiv. Dessutom är det viktigt att vi beskriver vår egen förförståelse och subjektivitet för att därigenom göra studien mer objektiv. Därför har vi vinnlagt oss om att redogöra för vår på förhand subjektiva ingång men därmed inte sagt att vi sökte resultat som bekräftade vår hypotes. Ännu mer intressant hade det varit om resultaten istället hade visat att eleverna besatt stora kunskaper om genus trots att det inte förekommer något direkt genusarbete i kommunens skolor.

3.4.2 Validitet

Validitet handlar om att uppfylla kravet på giltighet. Med detta avses att vi verkligen har undersökt det vi hade för avsikt att undersöka och om de erhållna resultaten kan generaliseras. En studies validitet är inte något man enbart kontrollerar i slutfasen. Det är viktigt att validiteten kontrolleras kontinuerligt i varje steg. Vi märkte att det blev svårt då våra första enkätsvar skulle sammanställas och svaren egentligen inte svarade på det vi frågade. Det är inte så att eleverna inget vet om genus, men de saknar det teoretiska perspektivet och förmåga att se det i sin egen vardag. Därför formulerade vi istället flera flervalfrågor vilka eleverna lättare skulle kunna relatera till sig själva.

Vi måste hela tiden ställa oss frågan om det verkligen är det vi mäter och tolkar som vi tror att vi gör? För att kunna avgöra om vi undersöker det som vi har för avsikt att undersöka krävs dessutom en teoretisk förankring. Vi har genomgående under studien klargjort vår utgångspunkt och vilket teoretiskt perspektiv som stödjer vår undersökning för att borga för en så hög validitet i vårt arbete som möjligt. Vi har även varit tydliga med att öppet berätta om den första ogenomförbara enkäten vilken vi fann skäl till att revidera.

Vi låter Kvales (1997) ord sammanfatta och påvisa komplexiteten i valideringsbegreppet:

Svårigheterna att validera kvalitativ forskning behöver inte bero på någon inneboende svaghet hos de kvalitativa metoderna utan kan tvärtom bygga på dess enastående förmåga att spegla och sätta i fråga den undersökta sociala verkligheten i all dess sammansatthet (s.219).

3.4.3 Generaliserbarhet

En generalisering ska kunna valideras beroende på hur rik, tät och solid beskrivningen är i relation till de jämförda egenskaperna. Vi är medvetna om att vårt empiriska underlag är mycket begränsat. Trots att vår studie kanske inte kan anses frambringa några generaliseringar är det därmed inte sagt att resultaten är meningslösa. Det kan ge en antydning av hur det kan se ut i en kommun där man inte aktivt prioriterar genusarbete.

3.4.4 Etik

I samband med genomförandet av ett examensarbete är det flera etiska ställningstaganden man bör göra. Kvale (1997) delar in rapporteringens etik i tre områden. Det första är ett informerat samtycke, därefter konfidentialitet och avslutningsvis de eventuella konsekvenser en rapport kan få.

Innan vi genomförde vår enkät begärde vi in målsmans skriftliga samtycke till att deras barn fick delta i studien genom att fylla i enkäten vilket vi också fick. För att värna om elevernas anonymitet har vi enbart begärt upplysning om deras kön och ålder då endast detta var primära uppgifter för studiens genomförande. Det kommer inte heller gå att i studien identifiera vare sig kommunen eller de klasser vi valt att genomföra enkäterna i. Beträffande de potentiella konsekvenser Kvale nämner har vi svårt att se dessa här. Istället är det vår förhoppning att tydliggöra detta viktiga område och beroende på utfallet i undersökningen hur man ska arbeta vidare med genusarbetet.

Man kan ställa sig frågan om eleverna i år 5 blivit påverkade och därmed fått en annan förståelse av genusbegreppet då vi genomförde enkäten i klassen vid två olika tillfällen. Den första enkäten var den vi valde att revidera eftersom elevernas svar inte var möjliga att utläsa något resultat ur. Vid det andra tillfället kan man hålla för troligt att några av eleverna kunde anses ha en viss förståelse. Sannolikheten för detta bedömde vi ändå som liten eftersom svaren varit så otydliga att vi ansåg att de inte riktigt förstått frågorna.

3.5 Analysmetod

Själva analysen av enkätsvaren har vi försökt att triangulera och belysa ur flera perspektiv under respektive fråga. Intressant är att flera av svaren har varit möjliga att tolka med helt andra resultat när vi kritiskt har granskat våra tolkningar vilket vi också försöker förtydliga där det kan anses vara intressant. Därför vill vi tydliggöra att det är vår tolkning med vår förståelse som ligger till grund för de resultat och den diskussion som studien resulterar i, men att vi är medvetna om att det är möjligt att få andra resultat.

Där skillnader går att påvisa ur ett könsperspektiv eller ett åldersperspektiv påpekas betydelsen. Efter varje diagram är en analys gjord med en sammanfattande reflektion efter dels flervalsfrågorna samt efter de öppna frågorna. Svaren är omräknade och angivna i procent då elevantalet i respektive klasser inte var proportionellt lika.

Eleverna har givits möjlighet att rangordna sina svar utifrån i siffror angivna svarsalternativ som värderas enligt följande:

- 6 - I hög grad
- 5
- 4
- 3
- 2 - I mindre grad
- 1 - Vet ej

Vi valde denna form av svarsalternativ då eleverna själva får kategorisera och sätta ett siffervärde på sina kunskaper och åsikter, vilket resulterar i mer än bara ja- och nej svar vilka på så vis ytterligare kan tolkas och analyseras. Detta i syfte att öka studiens validitet och reliabilitet.

3.6 Avgränsning

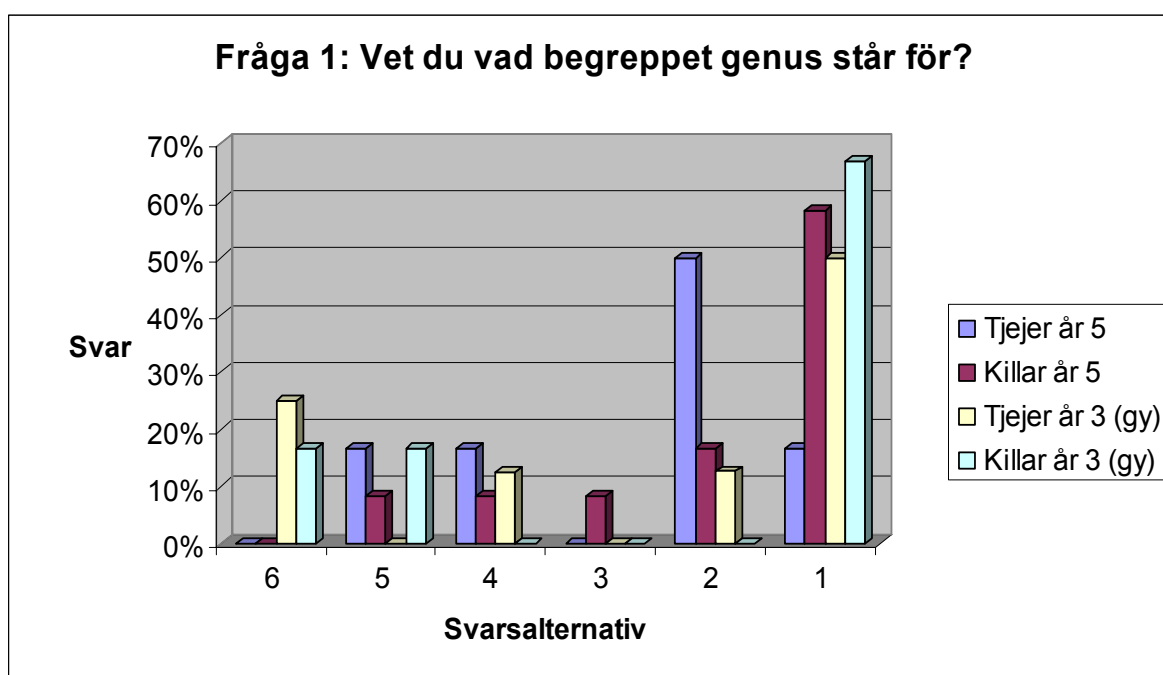
Vi har avgränsat oss till att enbart söka svar på elevernas genusperspektiv i två skolor. Då vi i en tidigare studie kunnat konstatera att detta är ett mycket eftersatt område i den berörda kommunen, ansåg vi ämnet intressant. Mot bakgrund av att vi hade haft vår VFU-placering på respektive skola kändes valet av skolor naturligt.

4. Resultat

Vårt huvudsakliga syfte med detta arbete är att undersöka och slutligen kunna redogöra för elevernas kunskaper och åsikter om begreppet genus i denna mindre landsbygdskommun. Då vi endast genomfört enkätundersökningen i ovan nämnda kommun innebär det att vi har ett mycket begränsat empiriskt material. Således kan det inte dras några allmängiltiga slutsatser utan resultatet visar enbart hur genussatsningens utfall kan tolkas i denna specifika kommun.

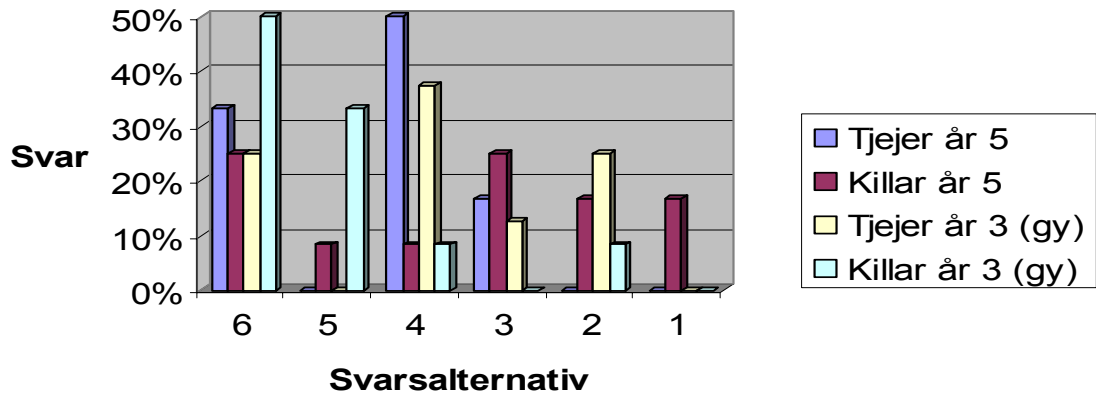
4.1 Enkät svar år 5 och år 3 (gymnasiet)

4.1.1 Vad vet eleverna om genus?



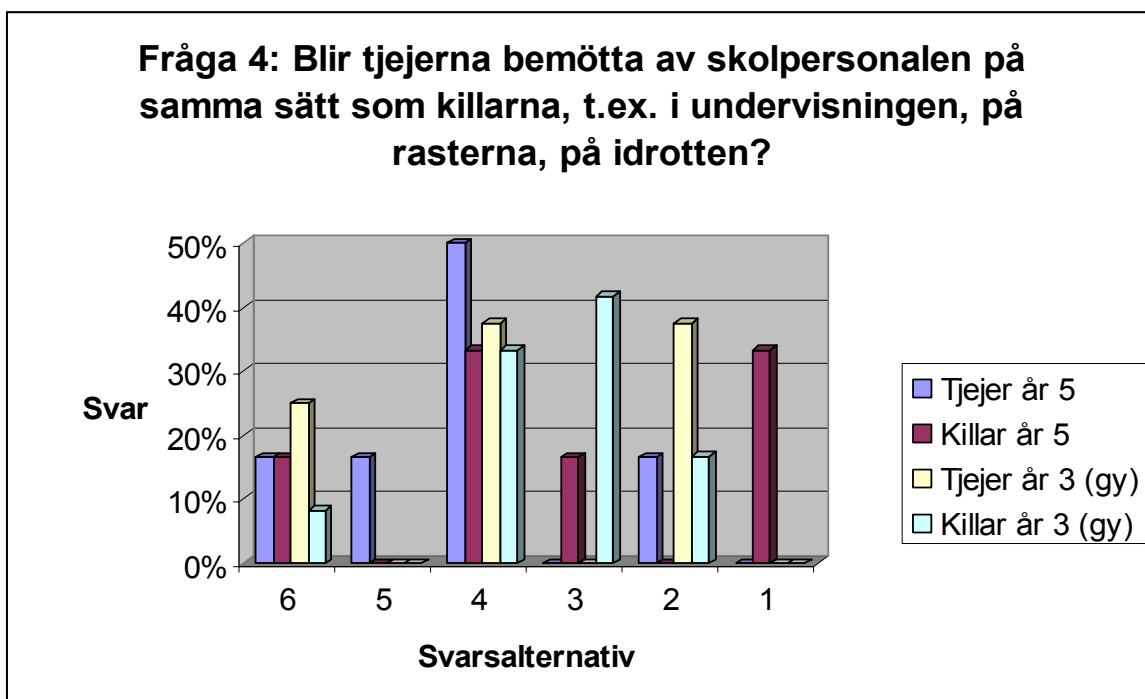
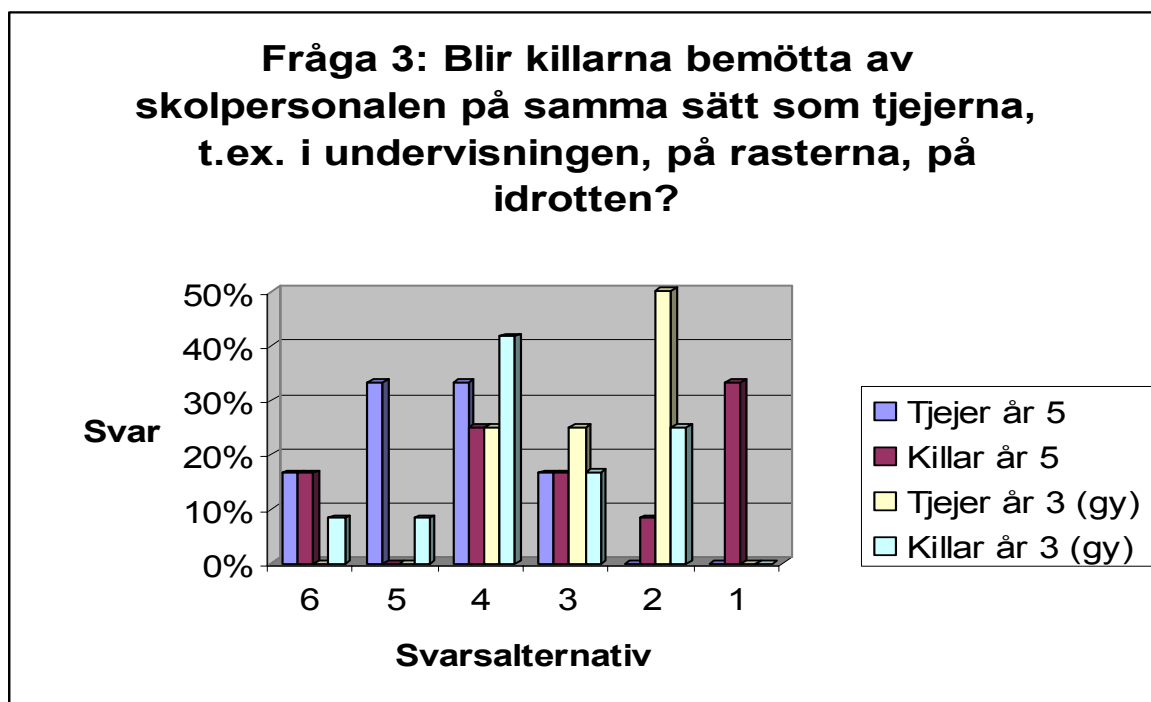
Tolkning: Diagrammet visar tydligt att större delen av eleverna är osäkra på begreppet och att endast ett fåtal menar sig veta vad genus innebär. Eleverna i gymnasieklassen kan anses ha större kännedom om genusbegreppet, vilket kan bero på ålderskillnaden och allmänbildningen som hör därtill. Av svaren från killarna i år 3 (gy) kan man se att de antingen har stor kännedom om genusbegreppet eller så har de angivit att de inte vet vad begreppet står för. Vi tolkar enkätsvaren som att både killar och tjejer i år 5 har en viss kunskap om begreppet, men här kan vi inte forskningsmässigt tolka dessa svar då en liknande fråga fanns med i den första enkätundersökningen som vi sedan valde att omstrukturera och göra om på nytt. Vi vet alltså inte hur deras förkunskaper uppstått och hur vi skall tolka dessa svar.

Fråga 2: Som nyfödd kläs ofta den lilla flickan i rosa kläder och pojken i ljusblåa kläder. Skulle du reagera om man klädde den lille pojken i rosa kläder istället?

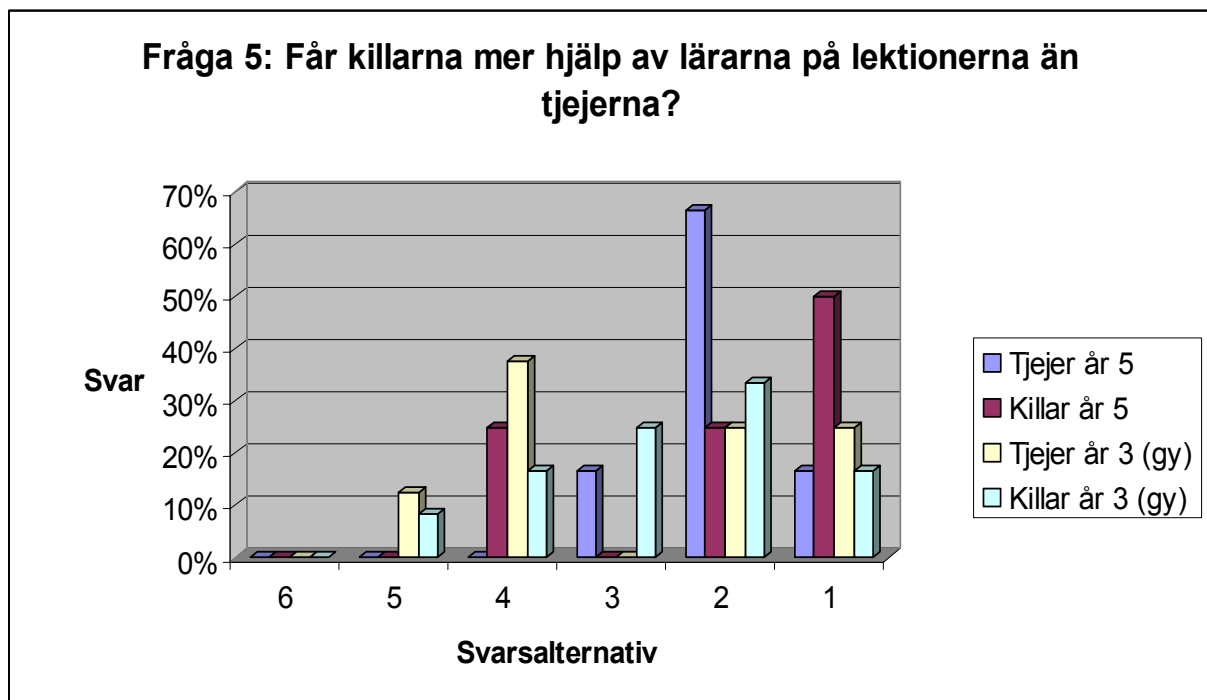


Tolkning: Beträffande elevernas åsikter om de stereotypa könsrollsmönster som innebär att redan små bebisar placeras in i fack, kan man utröna ett mönster som leder till att könstillhörigheten blir starkare med åren (Öhrn, 2004). Här är det framför allt killarna i år 3 (gy) som reagerar mot att man bryter könsrollstraditionerna, men också de andra grupperna redogör att även de skulle reagera starkt. Frågan om det är någon skillnad i relation till ålder och kön mellan grupperna skulle kunna prövas genom en statistisk analys. Då framkommer det att tjejerna i år 3 (gy) har lägre värde i svarsalternativen och skulle därmed kunna anses reagera i mindre grad än tjejerna i år 5.

4.1.2 Vad anser eleverna om genusperspektivet i skolan?

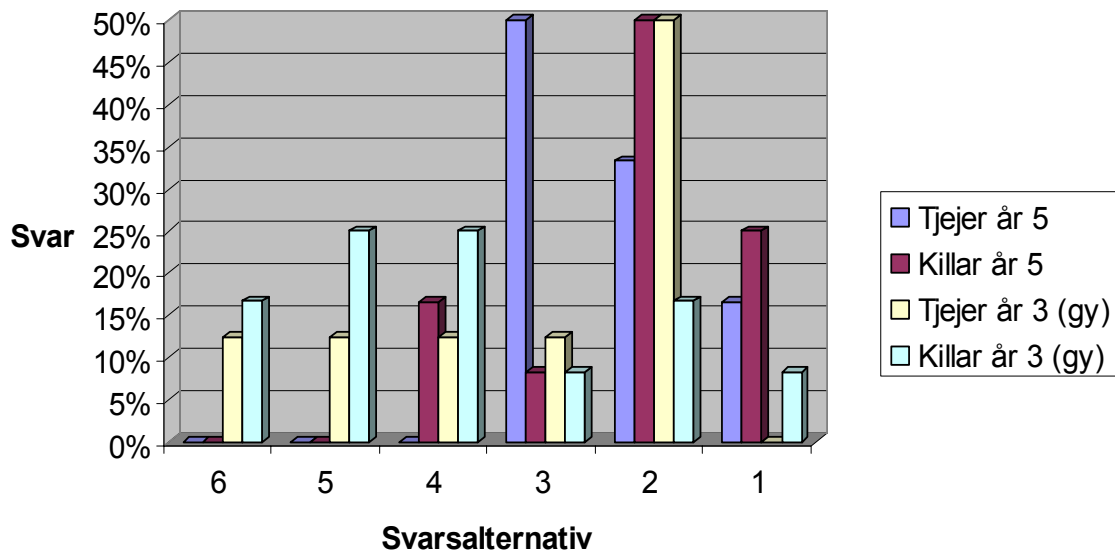


Tolkning: Elevernas åsikter om hur killar respektive tjejer blir bemötta av skolans personal är svåra att tyda, då det inte framkommer några konkreta och entydiga resultat. Detta tolkar vi som att de anser sig jämställda och inte upplever sig ofördelaktigt behandlade av skolpersonalen, precis i likhet med de elever som deltog i barnombudsmannens undersökning i årsrapporten från 2001.



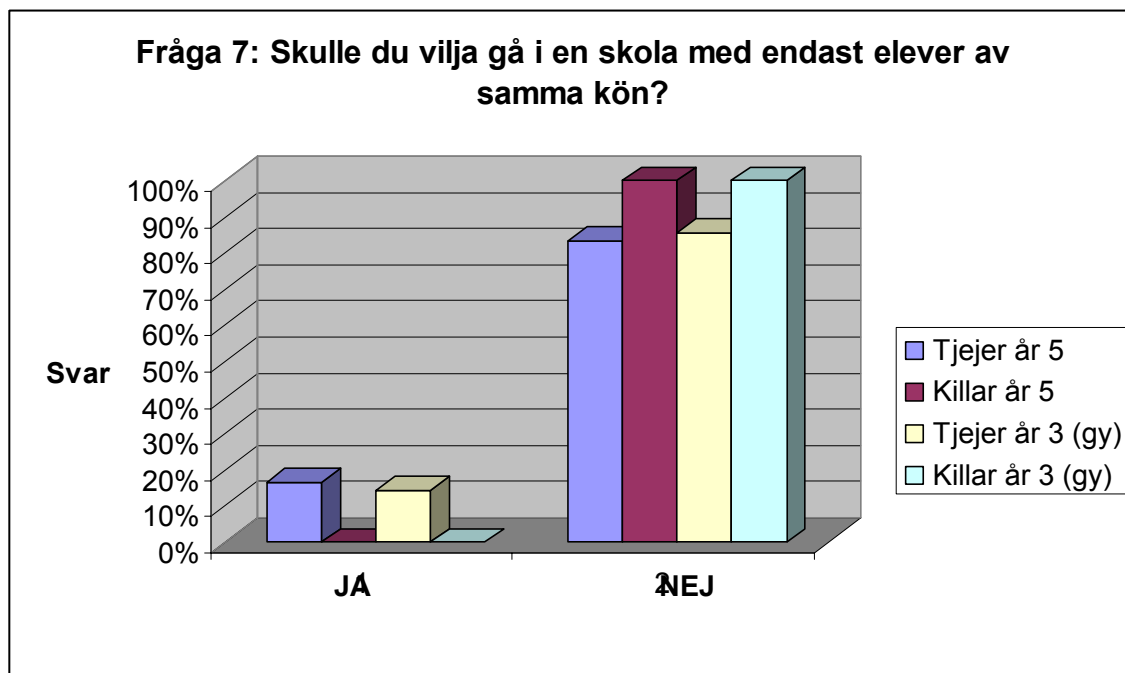
Tolkning: Till skillnad från vissa forskningsresultat (Myndigheten för skolutveckling, 2003) kan vi här utläsa att både killar och tjejer menar att de får lika mycket hjälp av lärarna på lektionerna. Särskilt tjejerna i år 5 (66,6 %) visar tydligt på detta resultat och är eniga med killarna i samma ålder. Däremot visar tjejerna i år 3 (gy) viss tendens till att framhålla att killarna får mer hjälp av lärarna, samt att 25 % av killarna i år 5 menar att så är fallet.

Fråga 6: Får tjejerna mer taltid i skolan än killarna?



Tolkning: Resultatet visar genom sina svar att tjejerna på gymnasiet menar att de till viss del får mer taltid än killarna, vilket kan ställas i kontrast till många av de tidigare utförda undersökningarna (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Å andra sidan svarar 50 % av tjejerna i år 3 (gy) att de inte till fullo anser detta vara fallet. Vad gäller elevernas svar i år 5 anser nästan 50 % av tjejerna att de inte upplever en större skillnad i taltid mellan könen och båda könen i åldersgruppen är relativt eniga i sina svar.

4.1.3 Elevernas åsikter om enkönade skolor



Tolkning: Här verkar eleverna, både killar och tjejer oavsett ålder, vara överens om frågan. Det som är intressant i resultatet är att det endast är tjejer i båda åldrar som ställt sig positiva till frågan medan 100 % av killarna svarat nekande.

4.2 Diskussion - Flervalsfrågor

Vid tolkningsarbetet framkommer det att genusbegreppets betydelse kan anses vara svår att precisera för eleverna. Framförallt är det killarna i år 3 (gy) där 70 % uttrycker det lägsta värdet i förståelse och killarna i år 5 med nästan 60 %.

Vidare försökte vi problematisera kring rosa kläder på en liten pojke i syfte att se om det gick att utläsa någon skillnad i åsikter mellan pojkar och flickor. Flertalet författare har utvecklat sig kring färgernas betydelse för könstillhörigheten och hur man associeras som individ med dem. Även här var det framförallt killarna i år 3 (gy) vilka kunde uppfattas att ha en mer traditionell syn på klädernas färg. Precis som Connell (2002) påpekar är kläderna en del av det vi tittar på för att bedöma en persons könstillhörighet. Tjejerna var på andra sidan betydligt mer moderata och tyckte att färger var mindre viktigt.

På båda frågorna som syftade till att tydliggöra skillnader i sätt som killar och tjejer blir bemötta på i skolan visade resultatet inte på någon stor känsla av orättvisa generellt. Om man istället ser det ur ett könsperspektiv är den stora skillnaden att killarna skattar bemötandet av skolpersonalen lägre på det egna könet och högre på det motsatta. Inte heller beträffande hjälp under lektionerna kan vi utläsa något större utfall i någon riktning. En viss observation gjorde vi dock beträffande tjejers taltid då tjejerna skattade detta avsevärt mycket lägre än killarna framförallt i år 3 (gy). Sammantaget verkade eleverna inte uppleva någon egentlig särbehandling på grund av sitt kön vilket överensstämmer med andra undersökningar (Barnombudsmannens årsrapport, 2001). Vad vi anser oss kunna utläsa ur vårt begränsade empiriska material är att de elever som enkäten riktar sig mot, inte känner sig bekanta med genusbegreppets innebörd.

Öhrn (2004) framhöll att flickor gjorde stora vinster på att gå i enkönade skolor. Som förklaring gavs att när ett kön saknas ges istället det representerade större och bättre möjligheter att vara otraditionella i sitt beteende och val. I vår enkät framkom det inga direkta önskemål om enkönade klasser. De få som uttryckte önskemål om detta var emellertid flickor.

4.3 Elevernas könsrolls föreställningar

Under respektive fråga är elevernas svar citerade direkt ifrån enkäten och tolkade. Avslutningsvis blir huvuddragen sammanfattade i en diskussion.

Fråga 8

Finns det något som killar gör bättre än tjejer? Om ja, vad?

Svar flickor år 5:

De är bättre i gymnastik, bättre på styrkesaker, prata rätt ut, basket och bollsporter överhuvudtaget, att retas då tjejerna mer viskar och stöter ut folk men killar gör det så alla ser det – det är bättre.

Svar pojkar år 5:

Killarna är väl inte så mycket bättre, vet ej, spela fotboll, basket, ishockey, idrott oftast, inget,

Svar flickor år 3 gymnasiet:

Fixa i hem och med fordon, de kan allt om datorer, ältar mindre, förstorar inte upp grejer – alltså tar inte lika hårt på allting, bättre på fysiska aktiviteter, idrott, idrott, sport och bilar, diskuterar bättre.

Svar pojkar år 3 gymnasiet:

Vet ej, finns inget, finns inget, vandalisera, bollsporter.

Tolkning: Av ovan nämnda svar kan man följa ett rådande könsmonster där båda könen, oavsett åldrar, menar att killar är bättre på sådana schablonartade könssysselsättningar som bollsporter, tekniska hanteringar samt styrkerelaterade och fysiska aktiviteter. En flicka i år 5 poängterar hur tjejer går bakom ryggen på varandra medan killar är mer raka och visar vad de står för. En annan flicka i år 3 (gy) anser att killar är bättre på att diskutera än tjejer. På vilket sätt de är bättre framkommer inte, men en koppling till det som flickan i år 5 anser om hur killar är mer raka och inte smyger med det kan vara värt att ta upp som fundering. Blir killar bättre på att diskutera på grund av att de faktiskt i högre grad vågar stå för sina åsikter?

Fråga 9

Finns det något som tjejer gör bättre än killar? Om ja, vad?

Svar flickor år 5:

Tjejer har oftast bättre handstil och har lättare för att läsa, inget, räcka upp handen, sminka sig själv och andra, koncentrera sig och jobba, jag tror inte det.

Svar pojkar år 5:

Vet ej, vissa tjejer pratar mer, de målar bättre, de sjunger oftast bättre, koncentrera sig och sköta sitt arbete, skriva, ritar, pratar inte lika mycket som killar.

Svar flickor år 3 gymnasiet:

Föda barn och städa, sitta still, typ allt, det mesta, Allt! – Tjejer gör saker mer noggrant. Tjejer tänker mer på hur man ska vara. Tjejer är oftast mer förståndiga, mer strukturerade, kan ha fler bollar i luften, handla kläder och inredning till hem.

Svar pojkar år 3 gymnasiet:

Fjäskar, föda barn, vet ej.

Tolkning: Också här ser man att eleverna framför liknande åsikter om vad tjejer är bättre på än killar, nämligen hur man bör uppföra sig eller vara. Detta resonemang är helt i enlighet med vad som framkommit ur den av oss valda litteraturen (Elvin-Nowak & Thomsson, 2003, Svaleryd, 2002 & Tallberg Broman, 2002).

Fråga 10

Beskriv med tre ord hur en kille/man ska vara.

Svar flickor år 5:

Snäll, ordningsam och omtänksam, snäll, hjälpsam och utåtriktad, rolig, man ska inte vara på ett speciellt sätt, schysst, snäll och rolig, snäll, schysst och hjälpsam, hjälpsam och pratglad.

Svar pojkar år 5:

Snäll, inte våldsam och aktiv i idrott, vet ej, snäll, stark och manlig, trevlig, snäll och stark, vet ej, snäll, hjälpsam och pratglad, trevlig, vältränad och manlig, vet inte, snäll, glad och trevlig, snäll, omtänksam och rolig, vet ej, snäll, hjälpsam och artig.

Svar flickor år 3 gymnasiet:

Snäll och hjälpsam, rolig, snäll och inte störande, snäll, omtänksam och med humor, snäll, rolig och omtänksam, svår fråga, sig själv, ärlig och pålitlig, se mer ur andras perspektiv, envis och ödmjuk, snäll, omtänksam och mysig.

Svar pojkar år 3 gymnasiet:

Snygg, pålitlig och sann, stark, rutmage och snygg, ödmjuk, vänlig och öppensinnad, självsäker, trevlig och intelligent, snäll, omtänksam och cool, vet ej, vet ej, snäll, söt och trevlig.

Tolkning: Tjejerna verkar här föredra en snäll, trevlig och hjälpsam kille/man medan killarna själva också väver in fysiska och kroppsliga egenskaper.

Fråga 11

Beskriv med tre ord hur en tjej/kvinna ska vara.

Svar flickor år 5:

Snäll, omtänksam och ordningsam, pålitlig, utåtriktad och snäll, man ska inte vara på ett speciellt sätt, snäll, kunna baka och rolig, snäll, schysst och hjälpsam, snäll, hjälpsam och pratglad.

Svar pojkar år 5:

Snäll, hjälpsam och trevlig, vet ej, omtänksam, snäll och rolig, snäll, trevlig och glad, söt, smart och inte ljuga, snäll, trevlig och kvinnlig, snäll, hjälpsam och pratglad, vet ej, trevlig, snygg och snäll, snäll, smart och kvinnlig, vet ej, jag vet inte.

Svar flickor år 3 gymnasiet:

Snäll, trevlig och omtänksam, självständig, envis och ödmjuk, sig själv, ärlig och pålitlig, pratglad, söt och rar, snäll, söt och inte störande, snäll och hjälpsam.

Svar pojkar år 3 gymnasiet:

Gullig, kramig och min, vet ej, trevlig, söt och inte helt blåst, vet ej, söt, snäll och trevlig, snygg, sexig och singel, snäll, omtänksam och cool, snäll, söt och trevlig, ödmjuk, vänlig och öppensinnad, snygg, pålitlig och sann.

Tolkning: Vi tolkar svaren som att det oavsett kön eller ålder kan anses vara betydelsefullt att ha egenskaper som "snäll och hjälpsam".

Fråga 12

I vilka situationer är det bra att vara kille/man? Varför?

Svar flickor år 5:

Vet ej, när man är pappa annars är det svårt, på gympan, vet ej, vet ej, när man är i svåra situationer.

Svar pojkar år 5:

På idrotten eller om man kommer till ett land där männen bestämmer, vet ej, när man simmar för då är det bra att ha kort hår, vet ej, vet ej, i bråk för då brukar de vara starkare, vet ej, vet inte, i slagsmål för killar tål mer, vet ej, vet ej, vet ej.

Svar flickor år 3 gymnasiet:

När man ska lyfta tunga saker, killar slipper sitta när de ska kissa ute, de slipper PMS, vid mens, vid fysisk aktivitet, när man ska ut på arbetsmarknaden (om man vill klättra i karriären), på kvällar och nätter när man är ute ensam, vid bråk eftersom de oftast är starkare och snabbare.

Svar pojkar år 3 gymnasiet:

Slippa föda barn, om det är någon som vill ha hjälp med något tungt, vet ej, i bråk då killar är starkare, tekniskt situation, vet ej, vet ej, i fråga om lön.

Tolkning: Killarnas svar inriktar sig mer mot den fysiska kapaciteten medan tjejerna (år 3) även ser till arbetssituationen och risken för att bli antastade kvällstid.

Fråga 13

I vilka situationer är det bra att vara tjej/kvinna?

Svar flickor år 5:

När det är kallt, vet ej, vet ej, discon, smink, när man är mamma annars är det svårt, vet ej.

Svar pojkar år 5:

Vet ej, vet ej, vet ej, på idrotten för då får man mer respekt, vet inte, vet ej, när man ska laga mat, vet ej, vet ej, när man vill simma långsamt för långt hår stoppar lite av farten, vet ej, ifall man hamnar i ett bråk så tror ingen att det är den.

Svar flickor år 3 gymnasiet:

När man har småbarn eftersom vi har bättre hand med dem, när man söker jobb som involverar små barn t.ex. på dagis, när det kommer till förståelse för andra människor, vid omhändertagande då tjejer bryr sig mer och tar mer ansvar, när man ska in på krogen, när man ska hjälpa killkompisarna att shoppa, när man ska städa för vi är mer noggranna.

Svar pojkar år 3 gymnasiet:

När man behöver hjälp med något då vi män är lätta att manipulera, vet ej, teoretiskt, när det gäller betyg, vet ej, om man behöver hjälp så är det bara att fråga en kille så hjälper han dig direkt, om hon är snygg så är det bra att vara kvinna på lektionstid.

Tolkning: Flickorna i år 5 har svårt att sätta sig in i tänket medan killarna i samma år ser fördelar att vara tjej/kvinna när det gäller matlagning och det omöjliga i att en tjej/kvinna skulle hamna i bråk. Killarna i år 3 ser här sina egna svagheter mot det motsatta könet då de lätt kan manipuleras och erbjuder sin hjälp *bara* för att det är en tjej/kvinna som ber om det. Eleverna har även gjort observationer där tjejer under lektionstid kan dra nytta av sitt utseende för att få mer/snabbare/bättre hjälp. Tjejerna i år 3 inriktar mestadels sina svar mot den husliga och moderliga rollen som är omhändertagande och hjälpsam, precis som litteraturen behandlar (Elvin-Nowak & Thomsson, 2003, Svaleryd, 2002, Tallberg Broman, 2002).

4.4 Diskussion – Öppna frågor

Resultaten av vår analys bekräftar det resonemanget som tidigare framkommit vid våra litteraturstudier. Vi anser oss kunna spåra ett visst stereotypt könsmonster i flertalet av elevernas svar oberoende av kön eller ålder. Man kan också ställa sig frågan om det är ett stereotypt könsmonster att män anger fysisk styrka som något de är bra på? Det som vi ansåg mest intressant att få fram ur materialet var vad respektive kön ansågs ha för fördelar gentemot det andra samt i vilka situationer. Svaren från killarna år 3 (gy) var inte utförliga och flera hade inte alls svarat på frågorna varför det blev svårt att göra några jämförelser. Emellertid kan vi konstatera att fokus i enkätsvaren låg på yttre egenskaper såsom styrka och sporter för killarna samt inre egenskaper för tjejer såsom ordning och uppförande. Vi har även försökt att analysera svaren utifrån ett utseendemässigt perspektiv. Detta kan anses intressant då litteraturen påvisar att ”vara nöjd med sitt utseende och ha ett bra självförtroende verkar vara mest pojkarna förunnat” (Barnombudsmannens årsrapport, 2001, s.39). På frågan om hur en kille respektive tjej skulle vara, var den genomgående inre egenskapen ”snäll” och ”hjälpssam”. Några svar från killar i båda åldrarna innehöll även yttre egenskaper såsom ”snygg” och ”rutmage”.

Den mest tänkvärda kommentaren fick vi från en kille i år 3 (gy). Han hade skrivit: ”När ni vet hur en kille ska vara kan ni väl berätta det för mig!”

5. Sammanfattning

Jämställdhetsarbetet i den bemärkelse vi talar om idag, har inte så många år på nacken i vare sig samhället eller skolan. Det finns också rapporter som visar att jämställdhet ofta är en lågt prioriterad fråga i kommuner och skolor och inte uppmärksammas i lika hög grad som andra delar av värdegrunden, såsom demokrati och allas lika värde (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Intressant i sammanhanget är då att följa hur vägen har sett ut från de tidigare resonemangen i skolan och de skillnader beroende på elevers kön som då rådde, till de politiska beslut rörande jämställdhet som idag råder.

Regeringen ville påskynda utvecklingen av jämställdhetsuppdraget då undersökningar visat att barn och unga i förskolan och skolan möts av stereotypa föreställningar, förväntningar och reaktioner på hur man skall vara som flicka respektive pojke. Till saken hör också den kunskap vi fått genom litteraturen att kön görs tidigt. Därför kan det anses ha betydelse att tidigt börja arbeta med barnen i syfte att göra dem medvetna om de traditionella mönster som råder och därmed ge dem en ökad möjlighet till att inte göra val beroende på sin könstillhörighet. Jämställdhet i förskola och skola är en pedagogisk fråga som är beroende av skolpersonalens kunskap och kompetens i ämnet. Pedagogerna har därför en nyckelfunktion i arbetet med att möta samhällets krav och att förverkliga det livslånga lärandet. För att uppnå en jämställd pedagogik och pedagogisk verksamhet bör all personal bli medveten om sina egna föreställningar om kön och reflektera över hur det påverkar lärandet och läromiljön för elever och studenter av respektive kön. Dessutom är den pedagogiska personalens kunskaper om könsskillnader och skilda förväntningar på kvinnor och män utanför skolan viktig, både för att de skall kunna och bekräfta det eleven verkligen kan och för att ge eleverna reella möjligheter att träna färdigheter som inte är typiska för det egna könet (Elvin-Nowak & Thomsson, 2003, Svaleryd, 2002 & Tallberg Broman, 2002).

I vår förra studie intervjuade vi en genuspedagog som trots genomgången utbildning inte gavs möjlighet av arbetsgivaren att aktivt arbeta med denna, enligt regeringen beslutade, inriktning (bilaga 3). Denna av läraren genomförda utbildning borde i förlängningen ha lett till en genuspedagogtjänst i A kommun, vars syfte skulle vara att arbeta med genus och jämställdhet ute på skolorna och på så vis sätta in eleverna i ämnet. Vi är medvetna om att det uppdrag som lades på Sveriges kommuner oftast innebar en stor belastning. För förvaltningschefen gällde det att få till både en praktisk, pedagogisk respektive ekonomisk lösning. Som tidigare nämnts skulle det ligga inom kommunens egen ekonomi att bekosta den anställdes resor samt vikariekostnader i samband med utbildningsperioden. Att staten i detta fall bekostade själva utbildningen var kanske för vissa kommuner en föga ekonomisk hjälp, då den ändå fick utgifter som i vissa fall kanske låg utanför en redan ansträngd budget. För rektorerna gällde en liknande ekonomisk och praktisk pedagogiskt dilemma, då de var ansvariga för vikariefrågan samt de pedagogiska lösningarna vad gällde eventuella schemaomläggningar och resursfördelningar. Dilemmat i att låta kommunerna själva utveckla och främja genusperspektivet och på så vis släppa ansvaret för denna del av värdegrundsarbetet, *kan* å ena sidan leda till ett misslyckande från regeringens sida, trots stora ekonomiska satsningar. Å andra sidan kan man också fundera över om kommunerna hade reella möjligheter att genomföra genussatsningen utifrån skolverkets direktiv med de knappa resurser som råder idag. Betydelsen av en väl fungerande människosyn och skapandet av sunda värderingar är viktigt och bör prioriteras högt i skolan idag, det kommer inte av sig själv! Förutsättningarna för allt genusarbete i framtiden blir naturligtvis avsevärt mycket sämre om inte eleverna har någon större insikt om perspektivet.

Vi menar att mot bakgrund av de resultat vi fått fram i relation till vår första frågeställning kan vi tolka resultaten som att större delen av eleverna är osäkra på begreppet och att endast ett fåtal menar sig veta vad genus innebär. Eleverna i gymnasieklassen kan anses ha större kännedom om genusbegreppet, vilket kan bero på ålderskillnaden och allmänbildningen som hör därtill. Vår andra frågeställning syftade till att försöka redogöra för elevernas utsagor om de uppfattade sig bli särbehandlade på grund av sitt respektive kön. Enligt Barnombudsmannens årsrapport (2001) framkom det att eleverna inte hade denna upplevelse och vi ansåg det därför intressant att själva göra denna redogörelse. Inte heller vi kunde med hjälp av våra tolkningar se sådana tendenser. Vår tredje frågeställning avsåg att mäta hur stort intresset var bland eleverna för enkönade skolor, då det genom litteraturen framkom att tjejer uttryckte starkare önskemål om uppdelning mellan könen (Öhrn, 2004; Barnombudsmannens årsrapport, 2001). Ur vår enkät kunde vi emellertid inte tyda några sådana mönster vilket kan bero på vårt låga elevantal i enkätundersökningen.

Vi är också medvetna om att vi har ett mycket begränsat empiriskt material som inte på något sätt skall användas i något annat syfte än att jämföra två klasser i A kommun. Det är självklart inte bevisat att resultaten är helt pålitliga, men det kan antas att resultatet utifrån gjorda tolkningar ändå kan ge en viss indikation på elevernas nivå i genuskunskaper. Den litteratur vi valt är av stor vikt för arbetets djup och innehåll utifrån vårt syfte att beskriva genussatsningen och för att sätta oss in i vad man egentligen avser med jämställdhet i skolans styrdokument.

Avslutningsvis skulle vi vilja formulera några rader där vi kritiskt granskar vårt arbete. Den första stora stötesten vi mötte var den ursprungliga enkäten vi genomförde i år 5 klassen. Vi märkte ganska omgående att de svar vi fått in, inte kunde anses utgöra något underlag för vårt tolkningsarbete. Därför reviderades den och istället formulerades frågorna så enkla som möjligt i förhoppning att få ett större tolkningsbart underlag som skulle vara relevant för vårt syfte. Det vi emellertid funderade på innan vi lämnade ut enkäten var om vi skulle samtala med eleverna först och så att säga ge en viss introduktion till ämnet. Efter att ha vägt för- och nackdelar mot varandra beslutade vi oss för att avstå. Detta beslut grundade vi på avsikten med hela vår studie; att mäta elevers kunskaper om genus. Hade vi pratat med dem innan hade vi själva givit dem en viss förförståelse och de skulle därmed inte längre kunna anses vara fria från påverkan och därmed skulle inte heller resultatet kunna tolkas med utgångspunkt ur vår frågeställning. Å andra sidan hade eleverna i år 5 klassen en vecka tidigare genomfört enkäten och kunde anses ha en viss förförståelse. Men sannolikheten för detta bedömde vi ändå som liten eftersom svaren varit så otydliga att vi ansåg att de inte riktigt förstått frågorna.

Om vi skulle göra om studien hade vi också gjort en jämförelse med två likadana klasser i en annan kommun. Detta var också vår tanke från början men tyvärr rann så mycket av vår tid bort i samband med den misslyckade enkäten att detta tidsmässigt var omöjligt att genomföra. Intressant hade det då varit att välja en kommun som aktivt arbetar med genus, kanske genom att en kursdeltagare har fått en genuspädagogtjänst helt i enlighet med regeringens intentioner.

Referenser

Litteratur

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion*.
Lund: Studentlitteratur

Connell, Robert William (2002) *Om genus (originalalets titel: Gender)*
Göteborg, Bokförlaget Daidalos AB

Ekelund, Tove, Oscarsson, Sofia & Svensson-Löfström, Katarina (2006) *Genusprojektet – vad händer när politiska frågor skall omsättas i praktiken?*

Elvin-Nowak, Ylva & Thomsson, Heléne (2003) *Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*
Stockholm, Albert Bonniers Förlag AB

Gilje, Nils & Grimen, Harald (2004). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*.
Göteborg: Diadalos

Hirdman, Yvonne (2001) *Genus - om det stabila föränderliga former*
Malmö: Liber AB.

Hirdman, Yvonne (red.) (2003) *Kvinnohistoria*.
Oskarshamn: Risbergs förlag

Imsen, Gunn (1998). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*.
Tano Aschehoug AS

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*.
Lund: Studentlitteratur

Kåreland, Lena (2001) (ny rev. uppl.) *Möte med barnboken: linjer och utveckling i svensk barn och ungdomslitteratur*
Stockholm, Natur och kultur

Läraryrket (2002) *Lärarens handbok –Skollag, Läroplaner, Yrkesetiska principer*
Stockholm: Läraryrket

Marklund, Lisa & Snickare, Lotta (2005) *Det finns en särskild plats i helvetet för kvinnor som inte hjälper varandra*
Falun, Piratförlaget

Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*.
Lund: Studentlitteratur

Nikolajeva, Maria (1998/2002) *Barnbokens byggklossar*
Lund, Studentlitteratur

Richardson, Gunnar (1999) *Svensk utbildningshistoria*.
Lund: Studentlitteratur

Rombach, Björn (red.) (2005) *Den framgångsrika ekonomiskan*
Stockholm: Santerus förlag

Svaleryd, Kajsa (2002) *Genuspedagogik*
Malmö, Liber AB

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*
Stockholm, Prisma

Tallberg Broman, Ingegerd (2002) *Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel*
Lund, Studentlitteratur

Ödman, P-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande*.
Stockholm: Almqvist & Wiksell

Öhrn, Elisabeth (2004). *Könsmönster i förändring*.
Skolverket

Rapporter

Barnombudsmannen (2001) *Båda är bäst, typ. Årsrapport 2001*
Stockholm

Myndigheten för skolutveckling (2003) *Hur är det ställt? Tack, ojämt!*
Ödeshög: Liber

Olsson Anna-Karin, & Lif Jan (2005) *Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap, 10p*
Genuspedagogik 5p
Göteborg: Göteborgs universitet

Regeringens skrivelse 2002/03:140 (2003) *Jämt och ständigt – Regeringens jämställdhetspolitik med handlingsplan för mandatperioden*
Stockholm

Internet

http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/jamstallldhet/Utbildning_i_jamstallldhet/ och
www.phil.gu.se/genus
060428 kl. 10.53

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=181336
060502 kl. 20.46

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=488430&i_word=j%e4mst%e4lldhet
060514 kl. 10.45

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=224340
060430 kl. 15.51

<http://www.educ.umu.se/~siv/iktgenus/genus.htm>
060522 kl. 13.23

Bilagor

BILAGA 1

Intervjufrågor till förvaltningschefer och rektorer i A kommun

Förvaltningschef:

1. Vilken är din utbildningsbakgrund?

Gymnasielärare i latin och franska, rektorsutbildning.

2. Hur länge har du innehaft din nuvarande tjänst?

Två år.

3. Hur resonerade ni kring kommunens behov av en utbildad genuspedagog?

Vi såg att detta är ett eftersatt område i vår kommun. Klimatet i kommunen i stort är ganska konservativt och, i vissa avseenden, "grabbigt". Vi menade att en utbildad genuspedagog skulle kunna få en roll som inspiratör för resten av personalen i förvaltningen och på så sätt vara en del i kompetensutvecklingsarbetet.

4. Hur resonerade ni i rekryteringsprocessen av en tänkbar anställd till utbildningen?

Mycket enkelt; vi hade en intresserad pedagog som anmälde sig och ville gå utbildningen.

5. På vilket/vilka sätt underlättades kursdeltagarens ordinarie arbetssituation från ledningens sida.

Partiell tjänstledighet med lön. Deltagaren fick därutöver sätta även egen tid.

6. På vilket/vilka sätt tillvaratas den anställdes nyförvärvade kunskaper inom genusperspektiv?

Vi använder henne tillsammans med de två deltagarna i projektet "Genväg" inom kompetensutvecklingen förvaltningsövergripande.

7. Har det inrättats eller finns det tankar om en särskild genuspedagogtjänst i kommunen?

Nej.

8. Har den anställda fått någon form av kompensation t.ex. genom lönepåslag efter studierna.

Nej, inte vad jag känner till.

Intervjufrågor till förvaltningschefer och rektorer

Rektor:

1. Vilken är din utbildningsbakgrund?

Mellanstadielärare 1975

2. Hur länge har du innehaft din nuvarande tjänst?

10 år

3. Hur resonerade ni kring kommunens behov av en utbildad genuspedagog?

Vi ansåg det vara viktigt att förse någon av våra lärare med spetskompetens som skulle kunna dela med sig till övrig personal.

4. Hur resonerade ni i rekryteringsprocessen av en tänkbar anställd till utbildningen.

En lärare på vår skola initierade utbildningen och vi ansåg henne som lämplig.

5. På vilket/vilka sätt underlättades kursdeltagarens ordinarie arbetssituation från ledningens sida.

Hon arbetar med två andra i projektet ”Genväg” i kommunen

6. På vilket/vilka sätt tillvaratas den anställdes nyförvärvade kunskaper inom genusperspektiv?

7. Har det inrättats eller finns det tankar om en särskild genuspedagogtjänst i kommunen?

Inte mig veterligen.

8. Har den anställda fått någon form av kompensation t.ex. genom lönepåslag efter studierna.

Nej.

Intervjufrågor till kursdeltagare

Lärare:

1. Vilken är din utbildningsbakgrund?

Svenska –engelska år 4-9

2. Hur länge har du innehaft din nuvarande tjänst?

Jag arbetar mitt fjärde år.

3. Hur fick du vetskap om kursen Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap, och vilket var ditt mål?

Såg annonsen i ”Skolvärden” –Lärarnas Riksförbunds facktidning. Jag frågade XX och NN på BUN om det skulle vara intressant att jag skulle gå utbildningen. –Till min förvåning så sa de ja! Mitt mål var att fortbilda mig själv –och ev kunna arbeta med detta en viss procent. Jag tycker detta är ett intressant ämne. Fick dock tidigt veta av XX och NN att det aldrig var tal om en ny tjänst –utan detta ska i så fall ingå i min tjänst.

4. Beskriv rekryteringsprocessen till ovanstående utbildning.

Se ovan.

5. Hur underlättade din arbetsgivare din ordinarie tjänst under tiden utbildningen pågick?

Jag krävde 1 dag ledigt med bibehållen lön, resor, ev övernattnings och litteratur betald.

6. Är din arbetsituation förändrad efter utbildningen, och i så fall på vilket sätt?

Nej, inte som det ser ut nu. Jag har dock varit ledig i tjänst när jag förberett kompetensutbildning för lärare F-klass- år 6.

7. Om nej, varför inte?

Ekonomi antar jag.

8. Bedriver du något konkret genusarbete i skolan i dagsläget och gör du det i så fall på arbetsgivares uppdrag?

Nej, men intresset verkar finnas –om än idag mycket oklart hur vi ska gå vidare. Har nyss fått förfrågning från BUN att vara med och informera rektorerna på ett ledningsmöte.

9. Är du nöjd med utbildningens innehåll och svarade det mot dina förväntningar?

Ja, det har det gjorts.

10. Känner du stöd hos kollegiet i skolans arbete med Värdegrund, jämställdhet och genusvetenskap?

I början var många tveksamma och lite rädda, men nu verkar fler och fler vara nyfikna.

Till målsman

Vi är två lärarstuderande som skall skriva ett examensarbete med inriktning genusperspektiv. Vi kommer vid ett lektionstillfälle att besöka Ditt barns klass, då eleverna får delta i en enkätundersökning om genusperspektivet i skolan.

För att vi skall kunna använda Ditt barns enkätsvar behövs Ditt godkännande. Deltagandet är frivilligt.

Elevernas svar kommer att behandlas helt anonymt.

Vid eventuella frågor, kontakta klassläraren.

Vi önskar få in lapparna senast 4 maj.

Med vänliga hälsningar

Tove Ekelund

Sofia Oscarsson

Jag godkänner att mitt barn får delta i enkätundersökningen och att svaren får användas i examensarbetet.

Barnets

namn:.....

Målsmans

underskrift:.....

Namnförtydligande:.....

1. Hur skulle du förklara ordet genus?

.....
.....
.....
.....

2. Behandlas flickor och pojkar olika på din skola? Ge exempel.

.....
.....
.....
.....

3. Ska flickor och pojkar behandlas lika? Varför?

.....
.....
.....
.....

Jag är flicka.....

Jag går i år.....

pojke.....

Enkät år 5 samt år 3 (gy)

Jag är kille
 tjej

år 5
 år 3 (gy)

1. Vet du vad begreppet genus står för?

I hög grad				I mindre grad		Vet ej
6	5	4	3	2	1	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

2. Som nyfödd kläs ofta den lilla flickan i rosa kläder och pojken i ljusblåa kläder. Skulle du reagera om man klädde den lille pojken i rosa kläder istället?

I hög grad				I mindre grad		Vet ej
6	5	4	3	2	1	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3. Blir killarna bemötta av skolpersonalen på samma sätt som tjejerna, t.ex. i undervisningen, på rasterna, på idrotten?

I hög grad				I mindre grad		Vet ej
6	5	4	3	2	1	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4. Blir tjejerna bemötta av skolpersonalen på samma sätt som killarna, t.ex. i undervisningen, på rasterna, på idrotten?

I hög grad				I mindre grad		Vet ej
6	5	4	3	2	1	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

5. Får killarna mer hjälp av lärarna på lektionerna än tjejerna?

I hög grad				I mindre grad		Vet ej
6	5	4	3	2	1	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

6. Får tjejerna mer taltid i skolan än killarna?

I hög grad					I mindre grad	Vet ej
6	5	4	3	2	1	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Skulle du vilja gå i en skola med endast elever av samma kön?

Ja	Nej
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Finns det något som killar gör bättre än tjejer? Om ja, vad?.....

.....

9. Finns det något som tjejer gör bättre än killar? Om ja, vad?.....

.....

10. Beskriv med tre ord hur en kille/man ska vara.....

.....

11. Beskriv med tre ord hur en tjej/kvinna ska vara.....

.....

12. I vilka situationer är det bra att vara kille/man? Varför?.....

.....

13. I vilka situationer är det bra att vara tjej/kvinna? Varför?.....

.....

Tack för hjälpen!