

Jämställdhetsarbete – en pedagogisk princip

Tredjeklassisters uppfattningar om könsnormer i skolans verksamhetskultur

Jutta Maunula

Magisteravhandling i pedagogik

Handledare: Mårten Björkgren

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Abstrakt

Författare	Årtal
Maunula, Jutta Kristina	2019
Arbetets titel	
Jämställdhetsarbete – en pedagogisk princip. Tredjeklassisters uppfattningar om könsnormer i skolans verksamhetskultur.	
Opublicerad avhandling för pedagogiexamensmagisterexamen i pedagogik	Sidantal (totalt)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	70
Referat (Avhandlingens syfte, metod, material, resultat och slutsatser)	
<p>Syftet med avhandlingen är att synliggöra elevers uppfattningar om och erfarenheter av skolans verksamhetskultur utifrån ett genusmedvetet forskningsperspektiv. Skolans verksamhetskultur innefattar såväl synliga som dolda fenomen. I denna avhandling är fokus på de dolda fenomenen, såsom normer och värderingar. Verksamhetskulturen är en helhet som påverkas av t.ex. pedagogiska principer, läroplanen, historia och kultur.</p> <p>Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none"><i>1. Vilka uppfattningar har eleverna om skolans verksamhetskultur som inkluderande och genusmedveten lärmiljö?</i><i>2. Vilka uppfattningar har eleverna om klassrummet som jämställd lärmiljö?</i><i>3. Vilka uppfattningar har eleverna om lärarnas sätt att beakta den enskilda individen?</i> <p>Avhandlingen är till sin karaktär kvalitativ med fenomenografi som forskningsansats och metod. Datainsamlingen har skett via fokusgruppintervjuer där tio stycken elever i årskurs 3 har bidragit med sina erfarenheter och uppfattningar. Data transkriberades och analyserades genom temaanalys. Resultatet visar att elevernas uppfattningar och erfarenheter kan sammanfattas i följande teman: yrken, undervisning, skolans lokaler, aktivitet, röst användning, elevernas och lärarnas kön samt hjälpsamhet. Dessa aspekter påverkar elevernas uppfattningar om ”flickigt” och ”pojktigt” både medvetet och omedvetet. Resultatet visar också att den kultur i skolan som eleverna berättar om kan ur ett genusmedvetet perspektiv beskrivas finns en slags dold verksamhetskultur med könsstereotypa normer och föreställningar.</p>	
Sökord	
Jämställdhet, genusmedvetenhet, tasa-arvo, sukupuolineutralisuus	

Innehållsförteckning

Abstrakt

1	Inledning.....	1
1.1	Bakgrund och problemställning	1
1.2	Syfte och forskningsfrågor	4
1.3	Avgränsningar	5
1.4	Avhandlingens upplägg.....	6
2	Kritisk pedagogik.....	7
2.1	Kritisk pedagogik	7
2.1.1	Feministisk pedagogik	9
2.1.2	Queerpedagogik.....	10
2.2	Genus	12
2.3	Genuspedagogik	14
2.4	Jämställdhetspedagogik	16
3	Det socialt konstruerade könen flicka och pojke	17
3.1	Barns inläring om könsroller	17
3.2	Socialt kön.....	18
4	Skolan – en jämställd miljö för alla	21
4.1	Skolans verksamhetskultur.....	21
4.2	Det jämställda klassrummet	26
4.3	Läraren som genusmedveten pedagog	28
5	Metod.....	30
5.1	Syfte och forskningsfrågor	30
5.2	Forskningsansats och metod.....	31
5.3	Fokusgrupp som datainsamlingsmetod.....	32
5.4	Val av informanter	34
5.5	Analys av datamaterialet	35

5.6	Tillförlitlighet, trovärdighet och etik	36
6	Resultatredovisning.....	40
6.1	Den dolda verksamhetskulturen	40
6.2	Klassrummets normer	43
6.3	Lärarens praxis	45
6.4	Sammanfattning.....	46
7	Diskussion.....	48
7.1	Resultatdiskussion	48
7.2	Metoddiskussion.....	52
7.3	Avslutande reflektioner över jämställdhet i skolan	54
	Litteratur.....	57
	Bilagor.....	62
	Bilaga 1: Ansökan om tillstånd för intervju, rektor.....	62
	Bilaga 2, Ansökan om tillstånd för intervju, klasslärare	63
	Bilaga 3, Infobrev om intervju åt vårdnadshavare	64
	Bilaga 4: Intervjufrågor	65

1 Inledning

I avhandlingens inledning presenteras bakgrunden till studien, såsom egna reflektioner över genuspedagogiska utmaningar bland yngre elever och motstridiga ideal och strävanden i det finländska samhället. Vidare presenteras avhandlingens problemställning, syfte, forskningsfrågor och avhandlingens upplägg.

1.1 Bakgrund och problemställning

År 2016 arbetade jag som ledare för en eftermiddagsverksamhet. En dag lekte vi leken ”under hökens vingar” med elever i årskurs 1 och 2, och en elev blev frustrerad över att ”hökarna” enbart valde ”flickfärger”. Det var första gången jag stannade upp och började fundera mera på genus. Vad eller vem är det som bestämmer vad som anses som flickigt och pojkigt? Frågan fungerade som utgångspunkt och idé till min kandidatavhandling ”Älska mig för den jag är – en kvalitativ litteraturstudie om normkritisk undervisning i den grundläggande utbildningen”.

Frågan ”Varför väljer du bara flickfärger?” som pojken frågade hökarna intresserar mig fortfarande, och blev efter kandidatavhandlingen ett tema och kunskapsområde som har väckt allt större intresse hos mig med tanke på det arbete som i framtiden väntar på mig som klasslärare.

Bland finländska politiker har frågan om genus aktualiserats t.ex. i det senaste presidentvalet. Partiet Sannfinländarna och deras presidentkandidat Laura Huhtasaari öppnade sin kampanj 3 december 2017 med att uttrycka sin oro över hur mångkulturaliteten hotar den finländska traditionen. Hon vill ha det ”normala” Finland tillbaka. Ett ” normalt ” Finland där flickor är flickor och pojkar är pojkar, säger Huhtasaari. (Buchert, 3.12.2017.) I en artikel i Perussuomalaiset Naiset (Janhunen, 2018, s. 8) konstaterar Huhtasaari att Utbildningsstyrelsens rekommendationer om könsneutralitet i skolan leder till förvirring hos eleverna, eftersom skolgången i sig redan är krävande, och nu ska eleverna hitta på ett nytt kön åt sig. Huhtasaari ansåg att

majoriteten av flickorna fortfarande är helt vanliga flickor och pojkarna är helt vanliga pojkar. Rekommendationerna som Huhtasaari nämnde finns i Utbildningsstyrelsens handbok (Jääskeläinen m.fl., 2015) *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga*. Handboken väckte en hel del diskussion i Finland 2016 och kommenterades av flera riksdagsledamöter. Handbokens syfte är att ge lärarna redskap och kunskap om hur alla elever ska stödas oavsett kön eller sexualitet, och förespråkar inte att eleverna ska byta kön, eller som Huhtasaari uttryckte sig ”hitta på ett nytt kön åt sig”. Handboken bygger på tidigare studier, statistik, Förenta Nationernas deklarerationer om mänskliga rättigheter, Finlands grundlag och Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014.

Hösten 2017 var diskussioner kring #metoo-kampanjen aktuella på olika sociala medier, men även inom min vänskapskrets. Kampanjens syfte var att synliggöra mängden av sexuella trakasserier och sexuellt våld som begås mot kvinnor. Även jag har fått stå ut med en del sexuella trakasserier och sexuellt våld, och var därför med i #metoo-kampanjen för att synliggöra mina erfarenheter av sexuella trakasserier och sexuellt våld. En av mina högsta önskningar är att ingen skulle betrakta den kvinnliga kroppen som ett sexuellt objekt, eller någonting som som det manliga könet skulle ha rätt att bestämma över.

Under sommaren 2017 arbetade jag med en 18-årig man som konstaterade att kroppar är objekt och kroppar ska betraktas som sexuella objekt. Mannen konstaterade att han har rätt att uppfatta och anse att min kropp är ett sexuellt objekt och att min kropp finns till för att tillfredsställa honom. Hanström skriver en insändare i Nya Åland (30 juni 2014) om problematiken med sexuell objektifiering. Då män och kvinnor objektifieras betraktas den mänskliga kroppen som ett föremål, ett föremål man kan göra saker med. Då kvinnor objektifieras, ställs det moraliska ansvaret att inte väcka sexuell lust hos mannen på kvinnan. Ifall kvinnan väckt sexuell lust hos män, är det alltid kvinnans fel och hon har alltid sig själv att skylla. Tyvärr används formuleringen ”väckt sexuell lust” allt för ofta för att försöka frikänna förövaren för brott vid t.ex. våldtäkt.

Vad har #metoo och sexuellhälsa med genusmedvetenhet att göra, och vad har problematiken med sexuell objektifiering med undervisning och fostran i årskurserna 1–6 att göra?

Enligt Ilmonen och Korhonen leder okunskap inom sexuellhälsa till allt mer våld mot kvinnor. Undersökningar visar att stärkande av de maskulina egenskaperna hos män ökar våld, medan normkritisk undervisning och stärkande av de feminina egenskaperna hos män minskar våld mot kvinnor. Genom att undervisa normkritiskt och genom att bryta de rådande stereotypiska könsegenskaperna lär sig eleverna att respektera alla kroppar i syfte att förbättra jämställdhet i skola och samhälle. (Ilmonen & Korhonen, 2015, s. 5, 18–20.)

I skolan och samhället finns det kulturella uppfattningar och antaganden om hurdana flickor och pojkar ska vara. Pojkar beskrivs oftast som aktiva, dominerande, uppmärksamhetskrävande och sökande av makt, medan flickor associeras med godhet, artighet, lugn och hjälpsamhet. (Svaleryd, 2007, s. 15, 17.) Ifall Svaleryds konstaterande är korrekt, uppmuntrar vuxna pojkar till aktiva och dominanta individer. Då detta jämförs med Ilmonens och Korhönens (2015, s. 20) studier kring sambandet mellan stärkande av maskulina egenskaper och våld mot kvinnor, ser vi ett problem. Ifall vi stärker de rådande normerna att pojkar ska vara dominanta och makthavande, kan dessa maskulina idealen tas med till vuxenlivet och eventuellt leda till att det i sexuell samlevnad ingår sexuella kränkningar och våld.

Då politiska ledare i samhället säger att flickor ska vara flickor och pojkar ska vara pojkar, medverkar de medvetet eller omedvetet till föreställningen att flickor ska vara goda, artiga, lugna och hjälpsamma och pojkar ska vara aktiva, dominerande, uppmärksamhetskrävande och makthavande. I skolans sammanhang är det högst angeläget att genom en genusmedveten pedagogik och verksamhetskultur motverka könsstereotyper och olika former av sexuella trakasserier. Problemställningen för denna avhandling gäller tillämpningen av skolans värdegrund i undervisning, fostran och verksamhetskultur. Studien synliggör och diskuterar särskilt respekt, likabehandling, jämställdhet och kritiskt tänkande utgående från elevers uppfattningar av dessa värden i skolans verksamhetskultur. Avhandlingen vill orientera sig i ett normkritiskt kunskapsområde med fokus på att granska könsnormer utifrån vad elever uppfattar att vara lärarnas och skolans förväntningar och ideal.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att synliggöra elevers uppfattningar om och erfarenheter av skolans verksamhetskultur utifrån ett genusmedvetet forskningsperspektiv. Med skolans verksamhetskultur avses skolans sammanhängande helhet ur ett läroplans- och pedagogiskt perspektiv. Verksamhetskulturen utvecklas och formas konstant, men skolans historia och kultur påverkar arbetsmetoderna. Verksamhetskulturen bygger på normer, mål, ledning, organisering, planering, genomförande, utvärdering, kompetens, utveckling, pedagogik, professionalitet, kommunikation, atmosfär, praxis och lärmiljöer. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 26.) I denna undersökning avses skolans verksamhetskultur utifrån skolans handlingssätt för att främja jämställdhet, likabehandling och jämlikhet, som även är en av verksamhetskulturens principer (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 26, 28). French och Bell (hänvisat i Saarukka, 2016, s. 35) menar att det finns två fenomen som är kopplade till skolans verksamhetskultur. 10–20% av fenomenen är synliga. Dessa är t.ex. den fysiska miljön, resurser, läroplanen och förordningar. 80–90% av de fenomen som påverkar skolans verksamhetskultur är osynliga. Dessa fenomen är t.ex. normer och värderingar.

I studien utgår jag från antagandet att de flesta lärare anser sig arbeta genusmedvetet och att skolor överlag strävar efter en verksamhetskultur präglad av jämlikhet och jämställdhet. Dessa antaganden hänger samman med varje lärares uppdrag enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Enligt läroplanen ska undervisningen ske genusmedvetet och alla elever ska få jämlika förutsättningar för utveckling av det personliga jaget. Dock finns det studier som visar att den grundläggande utbildningen inte alltid i praktiken är jämställd eller genusmedveten (Svaleryd, 2002, s. 16). Genom att synliggöra några elevers uppfattningar om skolans verksamhetskultur, hoppas jag kunna bidra till en ökad förståelse om möjligheter och utmaningar i en genusmedveten lärmiljö, och därmed stödja lärare i hur de som genusmedvetna pedagoger kan arbeta för ett jämställt klassrum och utveckla skolans genusmedvetna verksamhetskultur.

Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. *Vilka uppfattningar har eleverna om skolans verksamhetskultur som inkluderande och genusmedveten lärmiljö?*
2. *Vilka uppfattningar har eleverna om klassrummet som jämställd lärmiljö?*
3. *Vilka uppfattningar har eleverna om lärarnas sätt att beakta den enskilda individen?*

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 är ett av skolans uppdrag att ge eleverna förutsättningar för vidare utbildning. Utbildningens uppdrag är att hjälpa eleverna att hitta sina egna styrkor. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18.) Utbildningsstyrelsen (u.å.) betonar på sin hemsida betydelsen av genusmedveten undervisning ur ett arbetslivsperspektiv. Den finländska arbetsmarknaden är väldigt könssegregerad. Detta innebär att arbetsmarknaden är indelad i kvinnliga och manliga branscher. Den grundläggande utbildningens roll blir i detta avseende att luckra upp de rådande normerande traditionerna och uppmuntra eleverna till att söka till icke-könstraditionella branscher.

1.3 Avgränsningar

Genus är ett tema som går att undersöka inom de flesta vetenskapsområden, som t.ex. inom vårdvetenskap, ekonomi, språkvetenskap och pedagogik. Detta innebär att temat är brett och kan placeras i flera sammanhang, samt kan undersökas ur flera perspektiv. För att avgränsa avhandlingen har jag valt att fokusera på pedagogiska forskningsområdet som berör genuspedagogiska perspektiv i den grundläggande utbildningen. Utgående från den referensramen undersöks tredjeklassisters uppfattningar och erfarenheter. Eftersom begreppet genus lyfter fram de sociala skillnaderna på de biologiska könen kvinna och man, kommer avhandlingen inte att lyfta fram icke-binära personer. Dock kommer intervjufrågorna att vara neutrala för att inkludera variationer av kön.

1.4 Avhandlingens upplägg

Avhandlingens teoretiska referensram består av tre huvudteman. Kapitel 2 framställer kunskapsområdet kritisk pedagogik med dess anslag av feministisk- och queerpedagogik och utvecklingen av anslagen till genus- och normkritisk pedagogik. Kapitel 3 lyfter fram de genuspedagogiska studierna som ställer eleverna i fokus. Här redogörs också för hur barn lär sig om könsroller och hur barnen behandlas beroende på om barnet är flicka eller pojke. Kapitel 4 uppmärksammar vad som menas med en genusmedveten verksamhetskultur. I detta sammanhang beskrivs olika attityder och genusrelaterade kulturer i skola och klassrum. Framställningen tar avslutningsvis upp relevanta aspekter över lärarens betydelse för en genusmedveten undervisning.

I kapitel 5, metodkapitlet, redovisas den fenomenografiska forskningsansatsen, intervju som datainsamlingsmetod och tillvägagångssätten i val av informanter och utgångspunkter för analysen av datamaterialet. Resultatet av temaanalysen redovisas i kapitel 6 som svar på de tre forskningsfrågorna. I den avslutande diskussionen i kapitel 7 reflekteras kring resultat och metod och möjliga riktlinjer för klasslärare i arbetet för en mera genusmedveten lärmiljö i den grundläggande utbildningen.

2 Kritisk pedagogik

I avhandlingens första teorikapitel redovisas den kritiska pedagogikens ursprung och utveckling. Teorikapitlet är uppbyggt enligt den kritiska pedagogiken och lyfter upp två av den kritiska pedagogikens anslag, feministisk- och queerpedagogik och anslagens utveckling till genus-, jämställdhets- och normkritisk pedagogik. Fastän avhandlingen huvudsakligen fokuserar på genus samt genus-, och jämställdhetspedagogik, anser jag att det är av kunskapsmässigt värde att queerpedagogik och normkritisk pedagogik presenteras som en del av den teoretiska referensramen.

2.1 Kritisk pedagogik

Kritisk pedagogik är ett kunskapsområde som innefattar flera perspektiv på att uppmärksamma och förändra olika sorters orättvisor i samhället via forskning och utbildning. Influenserna till den kritiska pedagogiken kommer b.la. från Paulo Freires teorier om ojämlikheter. Ytterligare finns inflytande från de kritiska teorierna som Frankfurtskolan utvecklat, poststrukturalismen samt från den feministiska forskningen. Den kritiska pedagogiken innefattar flera tillvägagångssätt och teoretiska utgångspunkter, där kunskapsintresset och hoppet om ett tidsenligt perspektiv kombineras för ett rättvisare samhälle. Under den senaste tiden har forskning om kritisk pedagogik fokuserat på studier kring kön, etnicitet, samhällsklasser och globalisering. (Aittola, Eskola & Suoranta, 2007, s. 5–6.)

Freire kan ses som en av den kritiska pedagogikens förgrundsgestalter. Han arbetade som pedagog i Brasilien. Hans erfarenheter av att ha arbetat som lärare bland obildade elever blev grunden för *conscientização*, d.v.s. att medvetendegöra elever om sociala, politiska och ekonomiska förtrycksformer. Utgående från förtrycksformerna skapade Freire principer för undervisning. (Bondestam, 2007, s. 32)

Bondestam (2007, s. 32) förkortar principerna på följande sätt;

1. ” Att lyssna till förtryckta och /eller marginaliserade elevers behov, erfarenheter, perspektiv och kunskaper.
2. Att utveckla en problemformulerande dialog med eleverna för att utveckla de kunskaper de besitter och för att stärka deras självbilder.
3. Att utifrån de kunskaper som formas genom lyssnande och dialog skapa möjligheter för agerande och förändring. ”

Som ett exempel på intresset för en kritisk pedagogik har flera Paulo Freire Research Center runt om i världen grundats för att pedagoger ska få en bredare kunskap om hur de i sin verksamhet kan befärma jämlikhet och rättvisa för alla. Ett av dessa Research Center är beläget vid Tammerfors universitet. (Suoranta, u.å.). Paulo Freire Research Center främjar forskning, arrangerar evenemang och samarbetar med pedagoger för att stödja och bidra till deltagande demokrati och social jämlikhet. Den kritiska pedagogikens frågor delas in i tre delar: högskoleutbildning, konstpedagogik och samhällspedagogik. (Aittola, Eskola & Suoranta, 2007, s. 6.)

Inom den kritiska pedagogiken finns anslag som feministisk pedagogik, queerpedagogik och intersektionalitet, som därmed synliggör orättvisor inom makt, kön, sexualitet, ras, funktionalitet eller klass. Kritisk pedagogik handlar därmed om antiförtryckande pedagogik. (Bondestam, 2007, s. 31; Nationella sekretariatet för genusforskning, u.å; Bromseth & Sörensdotter, 2007, s. 50–51) Med intersektionalitet menas ett analytiskt perspektiv på maktordningen som är baserad på två eller fler kategorier, som samverkar med varandra och som skapar ojämlikheter, diskriminering och förtryck. En homosexuell mörkhyad kvinna anförs som ett exempel i en sådan kritisk analys. Molina (2016, s. 33) beskriver intersektionalitet som en skärningspunkt mellan olika maktstrukturer.

Kumashiro (refererat i Bromseth & Sörensdotter 2007, s. 51) menar att då eleverna lärt sig av den kritiska pedagogiken har de inte enbart förstått hur maktstrukturerna i samhället är uppbyggt, utan de har fått en inblick hur de ser sig själva i relation till andra personer i världen. Bondestam (2007, s. 31) framhåller att den kritiska pedagogikens mål är att utveckla strategier och perspektiv för att ändra vissa sociala situationer. Målet är dessutom att ge eleverna kunskaper om orättvisor.

Då eleverna ser sin roll i samhället på ett annat sätt, innebär det ofta enligt Kumashiro en kris hos dem, eftersom de ser sig själv som en del av samhällsstrukturen. Denna kris är mest omvälvande för dem som inser att de har makten och att privilegierna bekostas av någon annan. En sådan kris kan rubba elevernas världsbild och självförståelse, och personen börjar ifrågasätta vem hen kunde vara ifall denna struktur inte fanns.

2.1.1 Feministisk pedagogik

Den feministiska pedagogiken växte fram under 1980-talet. Det var feminister inom olika sociala rörelser och inom universitetsvärlden som utvecklade idéerna och de kritiska perspektiven. Feministiska pedagogiken grundades för att utmana och ändra de rådande maktrelationerna i samhället. Grundidén är att förbättra jämställdhet och respekt i samhället, men även i klassrummet. Fastän den feministiska pedagogikens grundtanke om jämlikhet och jämställdhet uppfattas positivt har pedagogiken mött en hel del motstånd. I början ansågs att den feministiska pedagogiken enbart ta i beaktande den vita, västerländska, heterosexuella och medelklassens kvinna. Den feministiska pedagogikens mål är att ge alla elever rätt att få fram sin röst, och att alla elever har en möjlighet att bli sedda som hen är. Dock finns det forskare som har ifrågasatt pedagogiken och menar att detta är ett sätt för läraren att ge sympati åt dem som annars inte vågar ta plats. Dessa forskare menar att relationen mellan eleverna och läraren blir invecklad och svår och läraren får därmed inte utnyttja sin maktposition. Enligt Bromseth och Sörensdotter (2007, s. 45–46) är syftet med den feministiska pedagogiken att läraren ger redskap åt eleverna att själva granska och tillämpa kritiska perspektiv där alla elever blir sedda och hörda.

Eftersom den feministiska pedagogiken fick en del kritik för att enbart lyfta fram den heterosexuella kvinnan, utformades queerpedagogiken. Queerpedagogiken har inslag av feministisk pedagogik, men har ett sexualitetsperspektiv som saknades i feministiska pedagogiken. Orsaken till att sexualitetsperspektivet lyftes fram beror på att individens sexualitet formar allas liv genom makt som används mot dem. (Bromseth & Sörensdotter, 2007, s. 46–47).

2.1.2 Queerpedagogik

Queerpedagogik har sitt ursprung i queerteori vilket är ett relativt nytt begrepp inom den homosexuella, bisexuella och transsexuella världen. Begreppet queerteori myntades på 1990-talet i USA. (Ambjörnsson, 2006, s. 8, 10, 35.) Enligt Nationalencyklopedin (u.å.) är queerteori ett samlingsnamn där man ur olika perspektiv analyserar sexualitet. I och med att den homosexuella, bisexuella och transsexuella kulturen ändras, är begreppet queerteori brett och kan inte definieras. (Ambjörnsson, 2006, s. 9.)

På 1990-talet då begreppet myntades ville forskarna hitta en ny forskningslinje som enbart undersöker hur normer uppstår och hur sexualitet syns i samhället. Enligt Ambjörnsson är huvudfrågan för denna forskningslinje ”Vad är egentligen sexualitet?”. Syftet med forskning inom queerteori är inte att stödja de personer som avviker från normer, utan att ändra den normerande sexualiteten för att undersöka hur normer uppstår och för att likställa icke-normativa sexualiteten med heterosexualitet. Inom den forskning som råder inom queerteori vill teoretikerna forska och beskriva hur sexualitet organiseras, regleras och upplevs. Dessutom vill teoretikerna synliggöra hur sexualitet kan kopplas samman med identitet, handlingar, regler, normer och föreställningar. (Ambjörnsson, 2006, s. 36.)

Normkritisk pedagogik

Norm är ett begrepp som innefattar olika handlingar, beteenden och utseende som är önskvärda eller icke-önskvärda i en specifik social grupp. Normer kan delas in i tre olika kategorier:

1. Statiska normer (undersökningar som görs via statistik där man jämför resultat för att veta vad det normala är)
2. Sociologiska normer (sociala normer)
3. Socialpsykologiska normer (personliga normer)

Normer styr samhället genom att bygga upp olika riktlinjer för hur individer bör handla i olika situationer, vad som förväntas av oss och vad som uppfattas som rätt eller fel. De som följer normerna ges en fördel i samhället och vardagen flyter lättare än för dem som bryter normer. Handlingar, beteenden och utseende som är normavvikande kan vara klädval, val av partner eller medfödd hudfärg. De personer som avviker från det specifika samhällets normer utsätts ofta för diskriminering. Normer är oskrivna regler och riktlinjer för hur olika handlingar ska ske som indirekt kan bestraffas, genom t.ex. motgångar i vardagen. (Koskinen, 1995, s. 35; Nationella sekretariatet för genusforskning, u.å.)

Queerpedagogikens vetenskapliga referensram där heteronormativitet granskas, är i hög grad densamma när den normkritiska pedagogiken etablerades. Med heteronormativitet avses normen om människors sexualitet, där heterosexualitet ses som det normala (Nationella sekretariatet för genusforskning, u.å.). Normkritisk pedagogik utvecklades från feministisk- och queerpedagogik för att synliggöra andra faktorer som påverkar maktstrukturen i samhället. (Bromseth & Sörensdotter, 2007, s. 47.) Normkritik är ett samlingsnamn där de normativa situationerna och företeelserna ifrågasätts och där man analytiskt kritiserar de på förhand bestämda normerna (Kaloniatyé, 2014, s. 14). Enligt Nationalencyklopedin (u.å.) beskrivs normkritik som ett arbetssätt för att "...motarbeta diskriminering och exkludering...". Kaloniatyé (2014, s. 14) anser att begreppet normkritik kan kopplas med jämställdhet och likabehandling.

Enligt Kaloniatyé (2014, s. 13) är normkritik svårt att synliggöra och få fram i vardagen fastän det finns teori och tidigare vetenskap om normer och normkritik. Kaloniatyé (2014, s. 13) menar dock att ambitionen och viljan är det viktigaste.

2.2 Genus

Könet sitter mellan benen och genus i huvudet

Joakim (refererat i Svaleryd, 2007, s. 30)

Det biologiska könet, det vill säga det yttre könsorganet påverkar hur barnet kommer att behandlas i framtiden. Beroende på vilket biologiska kön barnet har kommer hen att uppfostras till en social varelse med specifika uppgifter och roller. Dessa uppgifter och roller skiljer sig beroende på vilket biologiskt kön barnet har. Uppgifterna och rollerna kopplas samman med olika intressen, färgval eller leksaker, som skapar barnets sociala kön, genus. (Svaleryd, 2007, s. 25.) Genus kommer från engelskans *gender* som användes redan under 1960–1970-talet av femininister för att lyfta fram studierna som är kopplade till den kulturella formningen av manligt och kvinnligt. Än idag är det skillnaderna mellan män och kvinnor, relationen mellan könen och vilka sysslor som anser som kvinnligt eller manligt, som är grunden för forskning inom genus. Med genus menas inte de biologiska skillnaderna, utan tolkningar som är förknippade med könen. Genus är ett samlingsnamn där flera samhällsförankrade föreställningar och tolkningar om de biologiska könen beskrivs. Dessa föreställningar och tolkningar grundar sig i olika sociala, kulturella och historiska värderingar och används för att kategorisera människorna i samhället. Begreppet används för att beskriva olika könsrelaterade mönster och strukturer som finns i samhället. (Gannerud, 2001, s. 11; Kulick, 1987, s. 11–12; Svaleryd, 2007, s. 29.)

Visst är män och kvinnor olika. Men det är inte så olika som dag och natt, himmel och jord, yin och yang, liv och död. Ur naturens synvinkel är det faktiskt så, att män och kvinnor liknar varandra mer än något av dem liknar något annat- exempelvis berg, känguruer eller kokospalmer. Föreställningen att en man och en kvinna skulle vara mer olika varandra än någon av dem är olik något annat måste ha sitt ursprung någon annanstans än i naturen.

Rubin (refererat i Kulick, 1987, s. 11)

Dessa mönster och strukturer kan vara såväl stora som små detaljer, eller synliga och dolda. Detaljer som kopplas ihop med genus är t.ex. val av kläder, val av leksaker eller val av yrke. Synliga eller dolda detaljer kan vara egenskaper, förväntningar eller uttryck för det ena eller båda könen. (Gannerud, 2001, s. 11–12.) De dolda detaljerna blir tysta överenskommelser och fungerar som ett tyst kontrakt mellan de olika könen (Svaleryd, 2007, s. 25, 31). År 1988 lanserades begreppet genussystem i Sverige av Hirdman (refererat i Dahl, 2016, s. 17). Jalmert (2007, s. 110) använder sig hellre av begreppet könsmaktsordning för att belysa maktaspekten tydligare än genussystem. Genussystem bygger två principer: motsatsen manlig – kvinnligt samt samt hierarkin mellan könen där det manliga är överordnat. Detta system kan ses som ett avtal om hur män och kvinnor ska förhålla sig till varandra för att upprätthålla hierarkin. Detta avtal behåller skillnaderna och hierarkin mellan könen. Hierarkin är synligt även inom arbetsmarknaden där yrkena är könssegregerade. (Dahl, 2016, s. 17.)

Då man talar om könen med olika mönster och termer, talar man om stereotyper. Dessa mönster och termer är specifika för de båda könen och leder till att det blir skillnader mellan flickor och pojkar, som följer med människor från födseln till döden. Genus är ett kön som samhället och den sociala verksamhetskulturen skapat åt människor. (Svaleryd, 2007, s. 14–15.) Dessa specifika könsskillnader och stereotyper ses ofta i samhället. Tydliga skillnader är exempelvis de allmänna toaletterna. I de flesta fall ska personen välja endera toaletten. Antingen den med den kvinnliga symbolen eller med den manliga symbolen. Symbolerna är inte neutrala utan lyfter fram de stereotypiska förväntningarna hos könet: den manliga symbolen har byxor, den kvinnliga symbolen kjol eller klänning. Orden kvinnligt och manligt är väldigt laddat, och kan tolkas som en hel identitet. Då skillnaderna mellan kvinna och man beskrivs åt barn, jämförs vanligtvis de yttre könsorganen. Men då vi pratar om kvinnligt och manligt utesluts könet, och det kvinnligaste och manligaste är inte längre den nakna kroppen, utan de akterna och egenskaperna som förväntas av respektive kön. Björk (1996) menar att kvinnligheten inte finns i kroppen eller blodet, utan i personens identitet, och då vi känner oss antingen kvinnlig eller manlig har vi anpassat oss till de förväntningar som vår kultur valt att definiera som manligt eller kvinnligt. (Björk, 1996, s. 9–11.)

Eftersom begreppet genus är bunden till samhället, kulturer och historia ändras innebörden med begreppet med tiden, samtidigt som förväntningarna varierar beroende på i vilket område eller samhälle människorna befinner sig i. Detta beror på att det diskuteras allt mer om kön och vilka uppfattningar, samt vilka förväntningar det finns på de olika könen. Dessutom diskuteras det mera om det egna könet och vilka uppfattningar människorna har om den. I diskursen kan ses att vissa könsnormer omprövas medan andra könsnormer kvarstår närmast oförändrade. (Gannerud, 2001, s. 11–12; Svaleryd, 2007, s. 29.)

Genusvetenskap

Genusvetenskap är den vetenskap vars syfte är att forska kring och problematisera om olika maktstrukturer, speciellt i jämförelse med den manliga, västerländska, medelklassiga och heteronormativa maktstrukturen (Åbo Akademi, u.å.; Bromseth & Sörensdotter, 2007, s. 49). Utgångspunkten för genusvetenskap är att ifrågasätta de normer och världsbilder i samhället, som på olika sätt diskriminerar och lämnar utanför de som inte tillhör normen av den vita västerländska-heterosexuella medelklassmannen ur ett socialt, ekonomiskt och kulturellt perspektiv. (Bromseth & Sörensdotter, 2007, s. 50.)

2.3 Genuspedagogik

Genuspedagogik är ett relativt nytt begrepp inom den kritiska pedagogiken och det började användas på allvar först under 2000-talet. Begreppet i sig är inte obekant från tidigare, men enligt Eidevald och Lenz Taguchi var det Svaleryds publikationer inom genuspedagogik som fäste begreppet bland verksamma pedagoger. Med genuspedagogik menas en pedagogisk strävan att ge eleverna förutsättningar att utvecklas som individ utan att följa de rådande normativa, traditionella och stereotypa könsföreställningarna. (Brand, 2016, s. 2.) Enligt Svaleryd (2007, s. 8) är det mest problematiska med genuspedagogik och jämställdhetspedagogik att Sverige ses som ett jämställt land. Flera pedagoger anser att de arbetar tillräckligt jämställt i sina

klassrum, eftersom de tar i beaktande elevernas individuella lärprocess. I övrigt arbetas väldigt lite kring jämställdhet anser pedagogerna. Vanligtvis ses jämställdhetsarbete som ett sätt att förbättra kvinnornas ställning i samhället. En jämställdhet har uppnåtts då kvinnor och män är jämställda och jämlika på olika nivåer i samhället. Men jämställdhetsarbete innefattar genusmedvetet arbete. Jämställdhet mellan alla, oavsett kön. Genom att arbeta genusmedvetet ges likvärdiga förutsättningar för alla elever att utvecklas som människa. (Svaleryd, 2007, s. 39–41.)

Genuspedagogikens syfte är att ifrågasätta de för-givet-tagna biologiska skillnader mellan könen genom kompensatoriska och likhets- och neutralitetspedagogiska strategier. Med kompensatoriska strategier menar Lenz Taguchi att pedagogen arbetar med att kompensera genus. Lenz Taguchi (2016, s. 83) beskriver kompensatoriska strategier på följande sätt: ”Kompensatoriska strategier betyder att flickor kompenseras genom att träna på färdigheter och innehåll som pojkar betraktas vara bättre på (leka vilda lekar, träna idrott och matte), och tvärtom för pojkar (tala om känslor, sitta still, använda ett mer uttrycksfullt språk och leka relationslekar)”. Det är dock vanligare att flickor tränas i färdigheter som pojkar uppfattas behärska bättre. Lenz Taguchi problematiserar kompensatoriska strategier med att detta leder till att det maskulina egenskaperna fortfarande ses ha ett högre värde än de feminina egenskaperna. Med likhets- och neutralitetspedagogiska strategier arbetar läraren genom att behandla och bemöta eleverna lika. Lenz Taguchi presenterar jämställdhetspedagogik som en alternativt pedagogisk princip för att främja jämställdheten mellan könen. (Lenz Taguchi, 2016, s. 83.) Även Eidevald (2009, s. 36) och Tainio, Palmu och Ikävalko (2010, s. 19) problematiserar genuspedagogiken, eftersom de könsstereotyperna kategoriseringarna stärker de rådande könsnormerna.

2.4 Jämställdhetspedagogik

Till skillnad från genuspedagogik är syftet med jämställdhetspedagogik att alla människor ses som enskilda individer. Den pedagogiska principen är att alla människor har maskulina och feminina egenskaper och pedagogikens mål blir därmed att stärka de egenskaper som eleverna i fråga är svagare på. (Tainio, Palmu & Ikävalko, 2010, s. 18–19.)

Genom att undervisa jämställdhetspedagogiskt görs alla elever medvetna om mångfalden bland människorna (Tainio, Palmu & Ikävalko, 2010, s. 18). Studier visar att då pedagoger arbetar jämställdhetspedagogiskt blir den allmänna stämningen i klassrummet positivare och mobbningsfallen minskar. Lärarna och eleverna anser att klassrummet blir mindre hotfullt. Dessutom har det konstaterats att eleverna oavsett kön har bättre förutsättningar för samarbete över könsgränserna och leken blir friare. (Forsberg, 1998, s. 19.)

3 Det socialt konstruerade könen flicka och pojke

Detta kapitel handlar om hur det sociala könet kommer till uttryck i samhället och vilka förväntningar som finns på barnen. Framställningen inleds med perspektiv på hur barn lär sig om könsroller och i vilken ålder barnet påverkas som mest. Könsrollerna kan beskrivas som normativa handlingar som påverkats av samhället och kulturen. Dessa socialt konstruerade könsroller påverkar hur barnet ser på sig själv och hur omgivningen ser på dem.

3.1 Barns inläring om könsroller

Barnets identifiering med ett socialt konstruerat kön börjar vid 3 till 5-årsålder. Innan detta har barnet inte förståelse för vad som förväntas av dem utgående från vilket biologiska kön de har, utan de agerar och gör allting enligt behov. Stereotyperna och könsnormernas inflytande kommer i olika faser och påverkan sker i olika etapper. Den första fasen är så kallad könsidentitet. Med könsidentitet menas att barnet gör tydliga tecken på ett kön och det är kroppen som kräver uttryck för dessa tecken. Den andra fasen, könsrollidentitet har direkt med genus att göra. I denna fas påverkas jaget av yttre sociala faktorer och barnets sociala kön formas. Den tredje fasen utvecklas under sena barndomen och formar barnets sexuella hälsa. Den sista fasen, könsroll har direkt med normer att göra. I denna fas påverkar samhällets normer barnets utveckling, och barnet påverkas av normativa egenskaper om vad som är feminint eller maskulint. (Douvan, 1979, s. 90–92.)

I 3-årsåldern börjar barnet identifiera sig med en rollmodell. Rollmodellen är en person som hen ser upp till på flera olika plan. Rollmodellen kan exempelvis vara någon från den egna släkten. Barnet ser upp till rollmodellens egenskaper och ifall rollmodellen har egenskaper som barnet värderar högt, påverkar rollmodellen barnet i hög grad. (Egidius, 1973, s. 108–109.) I 3-årsålder har barnet inte full förståelse för typiska biologiska och sociala förutsättningar för det specifika könet, exempelvis kan en pojke

i 3-årsålder tror att han kan bli gravid. (Douvan, 1979, s. 94.) Enligt Freud lär sig barn om könsrollen av den förälder som representerar samma kön, medan Kohlberg (1966) och Mischel (1970) menar att könsroller lärs i etapper med stor fokus på samhället. Kohlberg och Mischel (refererat i Douvan, 1979, s. 94) konstaterar att föräldrarna har stor påverkan, men utomstående faktorer som samhället, kulturen och t.ex. undervisningsmaterial formar barnets självbild.

Enligt Douvan (1979, s. 94) börjar barnet vid 6-årsåldern inse vad som förväntas av dem beroende på vilket kön de har, och vid 7-årsålder börjar rollspelen. Normerna har vid denna ålder börjat påverka och gruppen blir allt mer könsindelad och den så kallade smittorisken för ”flick- och pojkbaciller” är stor. Barnen är formade av den rådande normen och vid 7-årsåldern är barnet medvetande om vad som anses som feminint eller maskulint. Barnet börjar agera enligt normen och barnen blir oroliga över sig själv ifall de har egenskaper eller kunskaper som är normativa från det andra könet. (Douvan, 1979, s. 95; Egidius, 1973, s. 112, 121.)

Jaget utvecklas under tidig barndom och i 5- till 8-årsåldern börjar barnet utveckla föreställningar om sig själv (Poulsen, 1994, s. 142), det vill säga samtidigt som genus och könsnormerna har störst inflytande på barnet (Egidius, 1973, s. 109). Barnets självkänsla utvecklas och barnet börjar inse vad andra personer har för åsikter om dem (Poulsen, 1994, s. 143).

3.2 Socialt kön

Man föds inte till kvinna, man blir det

Simone de Beauvoir (hänvisat i Holmström, u.å.)

Det ovanstående citatet är ett av feministen Simone de Beauvoirs kändaste uttalande. De Beauvoir ansåg att individen är född fri men att yttre faktorer och handlingar formar den personen vi är. Hon anser att kvinnan ska ”befria sig från slaveriet och inse sin frihet”. (Holmström, u.å.)

Enligt Svaleryd (2007, s. 23) är den första frågan som ställs till nyblivna föräldrar om barnet är en flicka eller en pojke. Denna fråga kommer att påverka det nyfödda barnet omedelbart, eftersom barnet kommer att bli behandlat på olika sätt beroende på om barnet är en flicka eller pojke. Wahlström (2005, s. 18) och Dahl (2016, s.15) styrker Svaleryd påstående om att den första frågan och ögonblicket påverkar barnets framtid. Wahlström menar att allting börjar redan på sjukhuset och enligt Dahl får barnet mera makt och fördelar ifall svaret är pojke. Det nyfödda barnets kön kommer direkt att avgöra vad som anses som kvinnligt eller manligt, och vad som accepteras för respektive kön. Inledningsvis påverkas barnets personnummer och namn, varefter färgerna, kläderna och leksakerna bestäms. Det är anmärkningsvärt att det fortfarande accepteras mera att flickor klär sig i pojkkläder än att pojkar klär sig i flickkläder. (Tainio, Palmu & Ikävalko, 2010, s. 15.) Det biologiska könet påverkar även vilka kroppsdelar som ska täckas. (Dahl, 2016, s. 15.) Enligt Dahl påverkar även barnets kön inom hurdana relationer barnet ska ingå i.

Under barnets uppväxt utforskar barnet sin miljö, men barnet utforskar även vilka reaktioner hen får då hen agerat på ett eller annat sätt. Reaktionerna som barnet får kommer att forma barnets förståelse för hur hen ska agera och bete sig för att tillhöra det sociala könet flicka eller pojke. Enligt McDougall är denna upplevelse en av de mest kränkande och tyngsta för barnen, eftersom barnet då inser att hen tillhör någondera kön, och kan inte vara både och. (Refererat i Svaleryd, 2007, s. 17, 25.) Det är inte enbart reaktionerna som påverkar barnets förståelse över hur hen ska bete sig. Leksaker, barnböcker, läroböcker, filmer och pedagogiska datorprogram har konstaterats påverka barnets könsuppfattningar. Studier visar att böckerna, filmerna och datorprogrammen oftast har han som huvudperson. Enligt forskare leder detta till att barn lär sig att värdera maskulint och det manliga könet högre. (Eidevald, 2009, s. 27.)

Flickor förväntas vara ansvarstagande medan pojkar förväntas vara aktiva. Svaleryd (2007, s.15,17–18.) menar att pojkar oftast beskrivs som aktiva, dominerande och uppmärksamhetskrävande. Detta leder till att pojkarna oftast förväntas ta mera plats i gruppen. Dessutom tillåts det att pojkarna är rörligare och mera okoncentrerade. Enligt Eidevald (2009, s. 115) blir flickorna mera tillsagda och tillrättavisade i situationer där flickor och pojkars agerande kan ses som likadana. Flickor förväntas inte vara envisa och att de inte ger upp. Eidevald menar att barnskötare på daghem kan beskriva dessa

busiga flickor som att de "inte lärt sig" om hur det är att vara "en flicka rätt". Flickor förväntas vara mammans eller lärarens "lilla hjälpreda", eftersom det antas att flickor är goda, artiga, lugna och hjälpsamma. Det är även vanligt att flickornas goda egenskaper lyfts fram. Enligt Svaleryd (2007) leder detta till att flickorna identifierar sitt egenvärde med vad de gör för andra och inte värdesätter det vad de gör för sig själva. (Svaleryd, 2007, s. 15, 27.) Eidevald (2009, s. 144) menar att ansvarstagande är en av de mest beskrivande stereotypiska förväntningarna för flickor. Pedagoger förväntar att flickor, till skillnad från pojkar, kan ta ansvar för sig själv. Det är vanligare att pedagogerna först hjälper pojkarna oavsett om pojken bett om hjälp eller inte.

4 Skolan – en jämställd miljö för alla

Avhandlingens fjärde kapitel far fasta på skolans uppdrag i arbetet för jämställdhet. I kapitlet presenteras olika teorier om hur skolans verksamhetskultur påverkar jämställdheten. Kapitlet belyser styrdokumentens riktlinjer och presenterar studier om hurdan en jämställd och genusmedveten skola, klassrum och pedagog är.

4.1 Skolans verksamhetskultur

Inom den grundläggande utbildningen ska inte enbart elevernas allmänbildning förbättras, utan alla ska få förutsättningar för att växa och utvecklas som enskilda individer. Målet med att växa och utvecklas som individ bygger på Finlands grundlag där ingen får särbehandlas på grund av t.ex. kön, ålder, nationalitet, språk, religion, sexuell läggning, åsikt eller hälsotillstånd. Utöver Finlands grundlag betonar Förenta Nationernas (FN) deklarerationer om mänskliga rättigheter i läroplansgrunderna. Finland har skrivit under de flesta internationella avtal, såsom avtalet om mänskliga rättigheter och därmed har Finland förbundit sig till att följa konventionerna som handlar om barns lärande och välbefinnande. Eftersom FN:s konvention fungerar som en juridisk grund för den grundläggande utbildningen ska alla som arbetar med barn följa konventionerna. I värdegrundsarbetet ska hemmet, eleverna, lärarna och hela skolans personal inkluderas. Hela personalen ska bemöta dem lika. Alla barn har samma rättigheter, alla elever ska skyddas mot diskriminering och alla ska få växa och utvecklas. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13–15.) Även Forsberg (1998, s. 18) konstaterar att hela kollegiet ska vara med i jämställdhetsarbetet för att främja jämställdheten. Jämställdhetsarbetet är inte upp till endast några få lärare, utan hela personalen oavsett kön ska vara med i arbetet för att eleverna ser att alla involveras, och för att de inser att jämställdhetsarbete är på allas ansvar.

Den 30 december 2014 uppdaterades jämställdhetslagen med en bestämmelse över att alla skolor ska utarbeta en jämställdhetsplan. I samband med den uppdaterade lagändringen kompletterades Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 den 21 oktober 2015 med en bestämmelse över att alla skolor ska utarbeta en skolspecifik jämställdhetsplan. Med hänvisning till jämställdhetslagen och läroplanen är alla skolor i Finland skyldiga att utarbeta en jämställdhetsplan för att främja jämställdheten. (Kauppinen, 2015, s. 5.) Ordet jämställdhet betyder att ”kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter” (Forsberg, 1998, s. 2; NE, u.å.). Till skillnad från jämställdhet betyder jämlikhet att alla människor har lika värde oavsett kön, ras, religion, social tillhörighet etc. (Forsberg, 1998, s. 2). Enligt Kauppinen (2015, s. 6) är målsättningen med jämställdhetsarbete i grundskolan att häva, eller åtminstone minska på könsuppdelningen. Målet är acceptansen av mångfalden av kön. Jämställdhetsplanen omfattar en redogörelse över skolans jämställdhetsarbete. Genom planen säkerställs att skolan systematiskt arbetar med jämställdhetsfrågor och att skolan utvecklas och arbetar med de åtgärder som behöver tas itu med för att främja jämställdheten. För att jämställdhetsplanen uppfyller kraven i jämställdhetslagen, ska planen vara utarbetad i samarbete mellan elever och hela skolans personal. Utbildningsanordnaren ansvarar för att skolan systematiskt arbetar med planen, och jämställdhetsombudsmannen övervakar att jämställdhetslagens följs. (Jääskeläinen, 2015, s. 54–56.)

Enbart utformningen av jämställdhetsplanen garanterar inte jämställdhet, utan utgående från handboken *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* (2015) har även andra perspektiv presenterats för att främja jämställdheten i skolan.

Elevernas delaktighet och inkluderande i beslut

Eleverna ska inkluderas i utvecklandet av skolan. Lärarna och övrig personal ska uppmuntra dem att påverka planeringen och utvecklandet av skolans verksamhetskultur, verksamhet och lärmiljöer. Eleverna ska dessutom ges möjlighet att vara med i beredningen av läroplanen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 36.) Ytterligare ska de inkluderas i beslutsfattande och utvecklade av skolan genom elevkårsverksamhet (Finlands grundlag 2013/1267). Elevkårens syfte är att främja samarbetet mellan eleverna och öka elevernas påverkningsmöjligheter i skolan.

Elevkårens röst ska bli hörd. Enligt Finlands grundlag ska utbildningsanordnaren höra skolans elevkår innan det fastställs nya regler eller beslut som påverkar eleverna. Då eleverna blir valda till olika uppgifter ska skolans personal uppmuntra såväl flickor som pojkar att ta an ansvarsuppgifter. (Jääskeläinen m.fl., 2015, s. 49.) Även Forsberg (1998, s. 19) lyfter fram elevernas delaktighet i jämställdhetsarbetet. Genom att engagera eleverna som jämställdhetsforskare utvecklas deras insikter om könsrättvisor och jämställdhetsfrågor. Tidigare i avhandlingen presenterades Kumashiros (2007, s. 51) tankar om den kritiska pedagogikens lärdomar. Kumashiro menar att då eleverna lärt sig om hur maktstrukturer och samhällsstrukturer är uppbyggda, sker en kris hos de personer som inser att de har makten. Denna kris kan leda till att eleverna börjar ifrågasätta vem hen kunde vara ifall de olika strukturerna inte fanns.

Förebyggande av trakasserier

Den senaste Jämställdhetsbarometern 2017 avslöjar att kvinnor upplever sexuella trakasserier i högre grad än män (Social- och hälsovårdsministeriet, 2018). Enligt undersökningen (Social- och hälsovårdsministeriet, 2018) har 38% av kvinnorna och 17% av männen upplevt trakasserier under det senaste året. De vanligaste formerna av sexuella trakasserier sker i form av skämt, snuskigt prat och kommentering av kropp eller sexualitet. Av 15–35 åriga unga kvinnor har hela 50% upplevt sexuella trakasserier under de senaste två åren. Sexuella trakasserier sker såväl av personer av motsatt kön, men även av samma kön. Varje elev har rätt till en trygg skolgång (Finlands grundlag, 2013/1267) och ingen ska utsättas för sexuella trakasserier (Finlands grundlag, 2014/1329). Det är på skolans ansvar att förebygga trakasserier och ingripa ifall det misstänks att det skett trakasserier (Jääskeläinen m.fl., 2015, s. 52). Förebyggande av trakasserier sker via sexuellfostran, val av arbetsmetoder, läroböcker, lärmiljöer och normkritisk undervisning (Granskog m.fl., 2018, s. 15–16).

Lärande

Den senaste PISA-undersökningen 2015 visar att flickorna presterar bättre än pojkarna i den finländska grundskolan (Utbildnings- och kulturministeriet, 2017). Forskningsområden för PISA 2015-undersökningen var läskunnighet, matematik och

omgivningslära. I samtliga ämnen presterade flickorna betydligt bättre än pojkarna. Globalt sätt är kunskapsskillnaden mellan könen är som störst i Finland. En av orsakerna till pojkarnas sämre skolprestation kan bero på anti-pluggkulturen. Enligt Eidevald (2009, s. 31–32) och Björnsson (2005, s. 8–9) blir pojkar emellertid mobbade för deras satsningar i skolan eller för deras goda skolprestationer. Detta leder till att pojkarna börjar prestera sämre för att tillhöra ”gänget”. Eidevald menar att detta kan bero på könsstereotypa förväntningar. Det finns dock forskare som menar att skolan blivit mera feminiserad och där pojkar missgynnas. Enligt Bredesen och Sommers (refererat i Jalmert, 2007, s. 115) är skolornas pedagogik mera lämpade för flickor vilket leder till att flickor gynnas. Björnsson konstaterar att det är positivt att flickorna presterar bra i skolan, eftersom det tyder på att flickornas attityder om könsidentitet ändrats. Men för att kunna garantera likvärdig och jämställd utbildning ska även skolprestationerna ses som ett perspektiv för att främja jämställdheten. Idag är skillnaderna mellan könen oacceptabelt stora. Pojkar måste stödjas i skolarbetet för att garantera jämställdhet, men stödjande får inte ske på flickornas bekostnad. När det kommer till skolan ska ingen grupp ses som vinnare eller förlorare.

Enligt Wallby, Carlsson och Nyström (2001, s. 51) är åtskilda flick- och pojkgrupper en form av grupperingar som kommit tillbaka. Förespråkarna för åtskilda grupper anser att grupperingar tillåter flickorna att ta mera plats, medan pojkarna inte behöver lugnas ner, eftersom pojkarna ”slipper då bevaka sin position gentemot flickorna”. De som ställer sig kritiska till åtskilda flick- och pojkgrupper anser att grupperingarna stärker könsskillnaderna. Enligt Lehtonen (2010, s. 91) signalerar grupperingar elevernas tillhörighet och stärker könsstereotypierna.

Samarbete mellan hem och skola

Enligt Jääskeläinen m.fl. (2015, s. 51) är en genusmedveten skola en skola som har öppen och god kontakt till hemmen. Skolans personal ska beakta familjernas mångfald, och stödandet av elevernas utveckling sker i samarbete med hemmet. Ifall eleven visar normbrytande sätt, ska läraren och hemmet diskutera om hur hans könsidentitet stöds. Som lärare är det viktigt att synliggöra båda föräldrars engagemang i elevernas omsorg. En undersökning från 2013 visade nämligen att männen deltog mindre i elevernas omsorg. Det är av stor betydelse att båda föräldrarna

deltar i sitt barns vardag för främjande av jämställdhet och för ändring av könsstereotypiska förväntningar och antaganden i hemmet.

Val av läromedel

Enligt Jämställdhetslagen §5 *Jämställdhet vid utbildning och undervisning* (Finlands grundlag, 2014/1329) ska alla elever ha "...lika möjlighet till utbildning och avancemang inom yrket samt att undervisningen, forskningen och läromedlen stöder denna lag". Detta innebär att val av läromedel ska främja jämställdheten och ses som en del av jämställdhetsarbetet, samtidigt som Jääskeläinen m.fl. (2015, s. 21) konstaterar att valet av läromedel åläggs läraren. Läromedlen påverkar i hög grad elevernas uppfattningar om kön, och därmed har läraren ett viktigt uppdrag vid val av läromedel. Enligt en studie gjord av arbetsgruppen för minskning av segregation 2010 konstaterades att undervisningsmaterialen synliggör mera maskulinitet. Majoriteten av bilderna och ordvalen var manliga. (Jääskeläinen m.fl. 2015, s. 21–22.) Även resultaten i jämställdhetsbarometern 2017 visar att undervisningsmaterialen framhäver könsstereotyper (Social- och hälsovårdsministeriet, 2018, s. 118).

Den finländska grundskolans uppdrag är att ge eleverna förutsättningar för vidare utbildning. Som genusmedveten pedagog är det viktigt att bryta de rådande normerna om könssegregerade yrken. Enligt Svaleryd är det på pedagogens ansvar att påverka hur eleverna ser på arbetslivet. (Svaleryd, 2007, s. 26.) Svaleryds konstaterande stöds av Utbildningsstyrelsens (u.å.) utlåtande om den genusmedvetna undervisningens betydelse ur ett arbetslivsperspektiv. I dagens läge är arbetsmarknaden uppdelad i kvinnliga och manliga yrken. Könsskillnaderna inom arbetsmarknaden avspeglas i lön, anställningsformer, arbetstider, arbetets innehåll och påverkningsmöjligheterna. Den grundläggande utbildningens roll blir i detta avseende att bryta på de rådande normerande traditionerna och uppmuntra eleverna till att söka till icke-könstraditionella branscher för att främja jämställdheten.

4.2 Det jämställda klassrummet

I ett jämställt klassrum är alla elever lika värda. Eleverna ska ha tillgång till olika stödmaterial för att inläringen ska vara optimal och alla ska ses som enskilda individer. Detta poängteras även i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Flickor och pojkar går i samma klass, läser samma ämnen och ges likadana förutsättningar till livet. Men studier visar att verksamhetskulturen i skolan ändå är olika för flickor och pojkar. Faktum är att undervisningssituationen är olika om eleven är flicka eller pojke. (Svaleryd, 2007, s. 16; Ruusunen, 2005, s. 15) Einarsson (2003) menar att interaktionen i klassrummet är pojkdominerat. Skillnaderna är inte lika tydliga som under 1960–1990-talet, dock finns det en skillnad.

Einarsson lyfter upp tvåtredjedelregeln för att synliggöra klassrumsinteraktionen. $\frac{2}{3}$ av klassrummets offentliga talutrymmen ägs av läraren. Detta innebär att eleverna delar på $\frac{1}{3}$ av det totala talutrymmet i klassrummet. Elevernas talutrymme fördelas mellan eleverna $\frac{2}{3}$ till pojkarnas fördel, och därmed har flickorna $\frac{1}{9}$ av klassrummets totala talutrymme. Einarsson poängterar att hen inte kan uttala hur interaktionen disponeras av läraren. Men utgående från studien som Einarsson belyser kan det konstateras att pojkar i genomsnitt får besvara på frågor i högre grad än flickor, fastän flickorna procentuellt markerar mera än pojkarna. Den största skillnaden kunde ses inom naturvetenskapliga ämnen där pojkarna får svara på 80% av frågorna. En oroväckande studie från Finland menar att flickor i högre grad blir avbrutna under sina talturer än vad pojkar blir. (Einarsson, 2003, s. 20, 28, 70, 76.)

Svaleryd (2007, s. 18–21, 44, 46) leder olika projekt inom genusmedvetenhet och har observerat pedagoger i olika undervisningssituationen. I flera fall har pedagogerna blivit filmade och senare har pedagogen och Svaleryd analyserat undervisningssituationen. Pedagogerna som blir observerade har vanligtvis varit av den åsikten att de arbetar jämställt och tar i beaktande eleverna som individer. De flesta observerade pedagogerna blev dock överraskade över sitt eget handlande mot de olika könen (jmf Eidevald, 2009). De könsstereotypa handlingarna och förväntningar mot könen beror vanligtvis på okunskap och omedvetenhet. För att arbeta genusmedvetet måste pedagogen först granska den egna verksamheten för att kunna se de egna

antagandena om och handlingarna mot könen. (Bromseth & Sörensdotter, 2007, s. 50; Svaleryd, 2007, s. 44.)

Vanligtvis är det läraren som skapar könsskillnader i klassrummet genom att hen har predisposition för pojkar (Einarsson, 2003, s. 25). Enligt Svaleryd behandlas eleverna olika beroende på vilket kön de har. Det är det muntliga agerande, handlingarna och förväntningarna på eleverna som är olika. I klassrummet ges pojkar omedvetet den uppfattningen att de har makten och flickorna är underordnade. Vanligtvis är det antaganden om det andra könet som leder till att genusmönstren förstärks. Ett vanligt antagande är att pojkar har svårt att koncentrera sig och behöver sina behov tillfredsställda direkt. Detta syns vanligtvis i klassrummet genom att pedagogen hjälper pojkar först. Motiveringar till detta är oftast att pedagogerna är oroliga över vad pojkarna skulle ställa till med ifall de inte hade något att göra. Enligt Svaleryd är ett av orosmomenten rädslan över att pojkarna blir busiga och börjar hitta på hyss. I klassrummet är det mera acceptabelt för pojkarna att röra på sig, eftersom det antas att de är mera rörliga av sig än flickorna. Pojkarna ges i allmänhet mera möjlighet att gunga på stolen, stiga upp och röra sig friare i klassrummet, medan flickorna förväntas sitta stilla. Flickorna förväntas vara lugna, snälla och lydiga (jmf Ruusunen, 2005, s. 10). Förväntningarna mot flickorna är vanligtvis omedvetna men det är de små detaljerna som påverkar. (Svaleryd, 2007, s. 18–20.) Utgående från olika studier som Einarsson (2003, s. 26) belyser, finns det inga synliga könsskillnader på elevernas behov av rörelse. Visserligen är det vanligare att pojkarna rör på sig mera, men det finns flickor som är synliga och har ett behov av att vara aktiva lektionstid. De dolda, outtalade reglerna som tillämpas i skolan kallas för den *dolda läroplanen* (Eidevald, 2009, s.27; Ruusunen, 2005, s. 9). Den dolda läroplanen styr omedvetet lärarnas agerande mot eleverna och lär eleverna omedvetet om könsstereotyper. Via den dolda läroplanen signalerar skolan stereotypiska bilder om kvinnlig och manligt som även påverkar könssegregeringen på arbetsmarknaden. (Ruusunen, 2005, s. 9–10.)

Utgående från en studie gjord av Kelly 1988 (refererat i Einarsson, 2003, s. 20) får eleverna oavsett kön lika mycket beröm. Det är dock vanligare att pojkarna får kritik än vad flickorna får. Enligt Kelly är 80% av kritiken riktad mot elevernas beteende. Svaleryd (2007, s. 20) konstaterar att flickor vanligtvis får beröm för deras utseende, deras handlingar och deras hjälpsamhet, medan pojkar får beröm för sina prestationer.

4.3 Läraren som genusmedveten pedagog

Undervisningen i Finland ska vara genusmedveten. Detta innebär att läraren inte får betona medfödda skillnader mellan flickorna och pojkarna. Enligt en rapport gjord av *Arbetsgruppen för minskning av segregationer 2010* konstateras att den tidigare läroplansgrunden, Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 har betonat medfödda skillnader mellan flickorna och pojkarna. Jääskeläinen m.fl. (2015) framhåller att den nuvarande Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 kan ha en stor betydelse för en förändring av synen på kön. (Jääskeläinen m.fl. 2015. s. 18.)

Varje elev är unik och har rätten att bli lika behandlad. Eleverna ska lära sig att varje individ har rätt att själv bestämma vilket kön hen tillhör eller ifall personen tillhör ett obestämt kön. Eleverna ska inse att varje elev känner sig själv bäst. (Jääskeläinen m.fl. 2015, s. 13.) Utbildningsstyrelsen (2014, s. 28–29) påpekar även att under grundskoletiden utvecklas ”...elevernas uppfattning om sin egen sexuella identitet och sexualitet...”. Eleverna ska lära sig att främja jämställdhet och utbildningen”...skall stödja eleverna i deras identitetsskapande”. Undervisning ska ske utan könsbundna rollmodeller. Lehtonen (2010, s. 104) menar att det är de små orden och agerande som kan påverka avsevärt mycket på elevernas uppfattningar om kön.

Den genusmedvetna undervisningen grundar sig på kunskap om att kunna se varje elev, dess individualitet och personlighet, samtidigt som man är medveten om de samhälleliga och kulturella könsstrukturer som leder till ojämställdhet och har ett intresse att förändra dem.

(Jääskeläinen m.fl., 2015, s. 18).

Ett viktigt medel för den genusmedvetna undervisningen är läraren, men även övrig personal. Hela personalen ska vara med i skolans jämställdhetsarbete. Enligt Forsberg (1998, s. 3) är undervisning om jämställdhet ingen attitydfråga, utan det är en pedagogisk fråga. En genusmedveten undervisning är ett bevis på en yrkesskicklig lärare som vill elevernas bästa genom att främja jämställdhet och ge alla lika värde. En lärare som vill arbeta genusmedvetet bör inledningsvis inse att hen har en tendens

för att agera olika mot eleverna beroende på elevernas kön. Men viljan att förändras är det viktigaste för att undervisa genusmedvetet. Läraren bör vara medveten om de olika könsstereotyperna och hur vissa föreställningar dyker upp. Med föreställningar menas attityder, beteenden och sätt att bemöta eleverna med anknytning till kön. Läraren ska vara medveten om kön och om mångfalden av kön. (Jääskeläinen m.fl., 2015, s. 18–19.)

Kunskap om jämställdhetsarbete är delat in i fyra kunskapsområden, *jämställdhetskunskap*, *metodisk kunskap*, *social kunskap* och *reflekterande kunskap* (fri översättning från Isosomppi, 2010, s. 160–161). *Jämställdhetskunskap* innefattar kunskapen om talesättets betydelse för jämställdhet mellan könen, kunskap om begreppshantering, kunskap om att anamma sig forskningsresultat som anpassas till den pedagogiska verksamheten. *Metodisk kunskap* är kunskap om läromedlens, arbetsmetodernas och lektionernas innehållsmässiga betydelse för främjande av jämställdheten. Med *social kunskap* menas lärarens kunskap om att rättvist fördela taltur, uppmärksamhet och stöd bland eleverna. *Reflekterande kunskap* är lärarens förmåga att reflektera över sina tidigare erfarenheter. (Isosomppi, 2010, s. 159–161.)

Enligt Bondestam (2007, s. 34–35) går det inte att vara fullt medveten om genus. Varje pedagogisk situation ger och har gett en erfarenhet. Men det är reflektionerna av den pedagogiska situationen som är den mest lärorika för läraren. Bondestam menar att inför varje pedagogisk situation ska lärare reflektera kring undervisningen, men hen ska även reflektera under och efter undervisningen för att aktivt hitta problem som resulterar i att vissa föreställningar återskapas.

Bondestam (2007) har sammanfattat fyra teser om genusmedveten undervisning:

1. ”Varje gång en lärare undervisar misslyckas det i en rad olika avseenden
2. Varje gång en lärare undervisar utan att reflektera kring betydelser av kön riskerar negativa föreställningar om kvinnor och män att återskapas
3. Varje gång en lärare undervisar utan att reflektera kring betydelser av kön riskerar ”nya” negativa föreställningar om kvinnor och män skapas
4. Varje gång lärare undervisar könsmedvetet riskerar ändå negativa föreställningar om kvinnor och män att (åter)skapas”

5 Metod

I avhandlingens femte kapitel redovisas arbetets forskningsansats, datainsamlingsmetod och utgångspunkter i analysen av elevernas uppfattningar. I kapitlet presenteras valet av informanterna och etiska aspekter som tagits i beaktande vid intervjusituationen med barn samt den konfidentiella hanteringen av datamaterialet.

5.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att synliggöra elevers uppfattningar om och erfarenheter av skolans verksamhetskultur utifrån ett genusmedvetet forskningsperspektiv.

I studien utgår jag från antagandet att de flesta lärare anser sig arbeta genusmedvetet och att skolan strävar efter en verksamhetskultur präglad av jämlikhet och jämställdhet. Detta antagande hänger samman med varje lärares uppdrag enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18.) Enligt läroplanen ska undervisningen ske genusmedvetet och alla elever ska få jämlika förutsättningar för utveckling av det personliga jaget. Enligt Jääskeläinen m.fl. (2015, s. 13–15) och Forsberg (1998, s. 18) ska hela kollegiet vara aktiva i jämställdhetsarbete för att främja skolans jämställdhet. Enligt Jääskeläinen m.fl. (2015) ska tre perspektiv synliggöras i skolans jämställdhetsarbete, dessa är: skolans verksamhetskultur, klassrumsmiljö och lärarna. Dessa perspektiv har dessutom enskilda tyngdpunkter.

Genom att synliggöra några elevers uppfattningar om skolans verksamhetskultur, hoppas jag kunna bidra till en ökad förståelse om möjligheter och utmaningar i en genusmedveten lärmiljö, och därmed stödja lärare i hur de som genusmedvetna pedagoger kan arbeta för ett jämställt klassrum och utveckla skolans genusmedvetna verksamhetskultur.

Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

1. *Vilka uppfattningar har eleverna om skolans verksamhetskultur som inkluderande och genusmedveten lärmiljö?*
2. *Vilka uppfattningar har eleverna om klassrummet som jämställd lärmiljö?*
3. *Vilka uppfattningar har eleverna om lärarnas sätt att beakta den enskilda individen?*

Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 är ett av skolans uppdrag att ge eleverna förutsättningar för vidare utbildning. Utbildningens uppdrag är att hjälpa eleverna att hitta sina egna styrkor. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18.) Utbildningsstyrelsen (u.å.) betonar på sin hemsida betydelsen av genusmedveten undervisning ur ett arbetslivsperspektiv. Den finländska arbetsmarknaden är väldigt könssegregerad. Detta innebär att arbetsmarknaden är indelad i kvinnliga och manliga branscher. Den grundläggande utbildningens roll blir i detta avseende att luckra upp de rådande normerande traditionerna och uppmuntra eleverna till att söka till icke-könstraditionella branscher.

5.2 Forskningsansats och metod

Undersökningens forskningsansats är till sin karaktär fenomenografisk. Studien intresserar sig för tredjeklassisters uppfattningar om skolans verksamhetskultur, särskilt det som berör jämställdhet. Kroksmark (1989, s. 263–265) beskriver fenomenografi som ett antagande där människor oavsett ålder eller kön uppfattar samma sak på olika sätt och där vi har olika uppfattningar om det mest närliggande i vardagen. Via fenomenografisk undersökning beskrivs relationer mellan människor och objekt. Dessutom undersöks relationer, antagande och uppfattningar i olika sammanhang i olika tid och rum. Genom fenomenografisk ansats och metod undersöks och beskrivs den uppfattade världen. Grundantagandet inom fenomenografisk undersökning är att individen eller objektet är synligt i en specifik form under en viss tid eller under ett visst sammanhang. Kroksmark (1989, s. 265–266) menar att fenomenografin *talat om det tänktas innehåll i dess genuina innehåll*, och att det är

uppfattningarna som är i fokus. Fenomenografi är både en utgångspunkt och metod inom kvalitativ forskning.

Valet av kvalitativ och fenomenografisk ansats beror på syftet att undersöka elevers uppfattningar om skolans verksamhetskultur och utgående från resultaten t.ex. diskutera huruvida lärare medvetandegör uppfattningar om det socialt konstruerade könet flicka och pojke. Den kvalitativa inriktningen i denna studie bygger på såväl Larssons (2011, s. 7) som Nybergs och Tidströms (2012, s. 122) beskrivningar av skillnader mellan kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder. Enligt Nyberg och Tidström (2012, s. 122–123) kan kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder skiljas åt med hjälp av olika frågeställningar. Frågeställningar inom den kvalitativa forskningen är t.ex. vem, vad, hur, varför, när och var? En kvantitativ forskning är motsatsen till kvalitativ, eftersom kvantitativ forskning mäter mängder och siffror genom statistiska metoder.

Syftet med kvalitativ forskning är att karaktärisera och beskriva olika fenomen. Inom den kvalitativa forskningen vill forskaren gestalta och försöka förstå, begripa och tolka fenomenet i fråga, och studera saker i dess naturliga miljö. (Larsen, 2011, s. 7; Ryen, 2004, s. 14.) Även Marander- Eklund (2002, s. 98) konstaterar att målet med kvalitativ undersökning inte är att generalisera, utan att skapa en förståelse för fenomenet.

5.3 Fokusgrupp som datainsamlingsmetod

Marander- Eklund (2002) beskriver intervju som en kommunikationsform där den ena frågar och den andra svarar. Via en intervju skapas kunskap. En bra intervjuare är även en god lyssnare och en god intervjuare har kunskapen att få informanterna att svara så öppet och brett som möjligt. En god intervjusituation kan vara mycket givande. Frågorna som ställs till informanterna ska vara generella och ska inte påverka svaren. För att få en så god intervju som möjligt, menar flera forskare, såsom Ryen (2004), att forskaren ska framställa en intervjuguide. Med intervjuguide menar Ryen anteckning och dokumentation som forskaren har med sig vid intervjun. Inledningsvis ska forskaren fundera kring syftet och intervjumetod. Även Marander- Eklund menar att

intervjun ska vara uppbyggt enligt kunskapsmålet och syftet. (Marader- Eklund, 2002, s. 94, 97; Ryen, 2004, s. 44.)

Insamlingen av datamaterialet skedde i två grupper, med fem informanter per grupp. Valet av att intervjua en grupp av elever hänger samman med tanken att i samtalsform skapa ett material där deras uppfattningar framträder. Denna datainsamlingsmetod kallas ofta för fokusgrupp. Forskarens roll i en fokusgruppintervju är att fungera som samtalsledare eller moderator. Intervjun blir därmed deltagarstyrd, öppen och kommunikationen sker mellan deltagarna. Samtalsledarens uppgift blir därmed att ställa frågor, följdfrågor och leda samtalen så gruppen diskuterar kring det givna temat. Fokusgruppintervju kan organiseras på två sätt, strukturerat eller ostrukturerat. (Åman, 2006, s. 99, 101.) Ryen (2004, s. 45) använder begreppen explorativa och begränsade intervjuer för att beskriva dessa två alternativ. I denna studie har en explorativ intervju metod använts, eftersom jag ville på ett så öppet sätt som möjligt närma mig och ta del av elevernas uppfattningar om skolans verksamhetskultur utifrån ett genusmedvetet forskningsperspektiv. Med explorativa intervjuer menas öppna intervjufrågor som är få till sitt antal för att ge talutrymme åt informanterna. Det explorativa tillvägagångssättet i fokusgruppintervjun förbereddes genom öppna frågor. De öppna frågorna var få till sitt antal och min roll blev att ställa följdfrågor för att informanterna skulle utveckla sina svar. Syftet med explorativa intervjufrågor är att undersöka hur ett specifikt fenomen formar sig. Begränsad intervju fungerar som motsatsen till explorativ intervju med en stark förhandsbestämd struktur. (Ryen, 2004, 44–45.)

Intervjun inleddes med en diskussion om vad som är det mest aktuella i elevernas liv. Eleverna tyckte om att skvallra. Den inledande diskussionen ska enligt Ryen (2004) fungera som uppvärmning och skapa en trygg intervju miljö innan intervjun med okontroversiella frågor om t.ex. informanternas språk, ålder eller familj ställs. I samtalen ställdes de okontroversiella frågorna om elevernas drömyrke och om de anser att det finns skillnader mellan de olika könen. Efter de okontroversiella frågorna inleddes intervjuens huvudfas. Inför huvudfasen förbereddes intervjufrågor som var sammankopplade med forskningsfrågorna. Varje forskningsfråga hade tre intervjufrågor. Detta innebär att totalt nio frågor skapades till intervjuens huvudfas. Dessa tillvägagångssätt vid intervjusituationen rekommenderas av Ryen. (Ryen, 2004, 44–45.)

Intervjun räckte ca 35 min. Detta berodde på att intervjun genomfördes under lektionstid. Dock anser Ryen (2004, s. 52–55) att en god intervju i regel räcker 60–120minuter. En för kort intervju blir inte tillräckligt omfattande, medan för långa intervjuer tröttnar ut båda parterna. För att garantera att eleverna ses som ett proffs och expert, poängterade jag att frågorna inte har något rätt och fel svar, utan att det är deras uppfattningar som är det korrekta. Ryen menar att forskarens språk ska vara relevant till informantens språkbruk. De begrepp som eleverna inte förstod, beskrev jag så gott jag kunde för att undvika missförstånd. För att forskaren ska vara en god lyssnare ska hen uppmärksamhet vara på informanten, och inte på skrivande. Därför anser Ryen att intervjun ska bandas in. Det blir även svårare för forskaren att tolka resultatet ifall hen glömt att skriva ner något relevant, medan bandspelaren bandar in hela diskussionen. Anteckningsmaterialet kan användas som komplement till intervjun. (Ryen, 2004, s. 56.) Ryens riktlinjer beaktades i forskningen och intervjuerna bandades in.

Ryen (2004, s. 100–101) menar att vid intervjuer med feministiska inslag ska forskaren minimera de statuskillnader som råder vid en intervjusituation. Forskaren ska överge den traditionella hierarkin och visa känslor åt informanten. Risken med intervju i feministisk forskning är att forskaren har ett specifikt perspektiv i frågan, och har då svårt att ta distans samt att kunna ändra på sin ståndpunkt.

5.4 Val av informanter

Ryen (2004, s. 100) och Marander- Eklund (2002, s. 98) konstaterar att det krävs god tillit hos forskaren då hen undersöker fenomen som könsroller och genusmedvetenhet. Denna synpunkt har varit vägledande när jag övervägt vilka som ska delta i min undersökning. De valda informanterna är alla elever som jag haft ansvar för tidigare. I och med att eleverna är bekanta från tidigare, hade jag redan skapat en tillit bland dem. Jag anser att detta är till studiens fördel, eftersom eleverna vågar diskutera mera öppet och de känner sig tryggare i intervjusituationen. Ryen (2004) menar dock att det finns en risk med överrapportering då forskaren känner informanterna.

Totalt har tio elever intervjuats från två olika klasser i årskurs 3. Fem elever från vardera klassen deltog i intervjun, där grupperna bestod av dem som går i samma klass.

Åman (2006, s. 100) menar att användningen av redan existerande grupper är till fördel vid fokusgrupper, eftersom deltagarna redan känner varandra. Det rekommenderade deltagarantalet för en fokusgrupp är sex till åtta personer. Minimi är fyra personer. Via den trygga miljön vågar informanterna delge sina åsikter och uppfattningar. Genom att ha två fokusgruppintervjuer ansåg jag att det fanns en större möjlighet till andra perspektiv och tankar kring skolans verksamhetskultur. Eftersom jag kände till eleverna från tidigare och därmed har tidigare uppfattningar om dem, lottades fram vilka som deltog i undersökningen. Elevernas namn från respektive klass, oavsett kön, placerades i en påse varifrån jag drog en lapp i taget. Orsaken till att jag valt att lotta vilka som deltar beror på att jag inte velat könsidentifiera eleverna, och för att mina tidigare uppfattningar om dem inte skulle påverka valet av svaret. På detta sätt kom lotten att avgöra valet av deltagare i respektive fokusgrupp.

För att garantera elevernas anonymitet kommer källhänvisningen till deras individuella uppfattningar att ske i form av Elev 1, Elev 2 och så vidare. Ytterligare har jag valt att inte publicera undersökningens kontext. Lärarnas eller skolans namn, och skolans geografiska position kommer inte att nämnas för att garantera anonymiteten. Det som kan konstateras om informanterna är att eleverna är tio till sitt antal, går i årskurs 3 och är från ett svenskspråkigt lägstadium i Finland.

5.5 Analys av datamaterialet

Då forskaren inleder intervjuprocessen, anser Marander-Eklund att analysmetoden bör vara vald, eftersom själva intervjuprocessen samt analysprocessen går hand i hand. Analysmodellen är vald utgående från vilken intervjumodell forskaren valt, i detta fall fokusgrupp. Inledningsvis ska materialet transkriberas. Marander- Eklund lyfter fram tre olika sätt att transkribera materialet. Antingen kan forskaren transkribera allt, enbart de viktigaste delarna ur intervjun eller så skriver forskaren ett referat. Det viktigaste är att materialet transkriberas till den form som passar forskaren bäst. (Marander- Eklund, 2002, s. 105.) I denna avhandling transkriberades båda fokusgruppintervjuerna i sin helhet. Den transkriberade texten blev till sin omfattning 34 sidor.

Analysens målsättning är att förstå och rapportera det sagda så riktigt som möjligt. Rapporten ska vara informantens representation av verkligheten och via intervjun återges deras beskrivning av deras uppfattningar och deras liv. Genom analys och kategorisering av data sker ordning och struktur och materialet från en mening. (Ryen, 2004, s. 105–107.) Efter att materialet transkriberades analyserades materialet via temaanalys. Enligt Marander- Eklund (2002, s. 105) är temaanalys en analysmodell där forskaren vill skapa en helhet av data via tolkningar av betydelsen i innehållet. Via temaanalys synliggör forskaren olika teman som forskningen berör. I denna avhandling finns tre sammanhang för temaanalysen: 1) elevernas uppfattningar om skolans verksamhetskultur, 2) elevernas uppfattningar om jämställdhet i klassrummet och 3) elevernas uppfattningar om lärarnas sätt att beakta den enskilda individen.

Temaanalys som analysmodell förutsätter att intervjun är tematiserad och att intervjun är halvstrukturerad. Dessa motiveringar är betydelsefulla utgångspunkter i mitt val av analysmodell i och med att intervjun är öppen med tre tydliga sammanhang som nämnts ovan. Resultatet i forskningen presenteras genom att forskaren listar upp sådana teman som är rimliga svar på forskningsfrågorna. (Marander- Eklund, 2002, s. 109–110.)

5.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik

Enligt Ryen (2004, s. 137) är det mest kontroversiella inom kvalitativ forskning att man *påstår* något om verkligheten, då man enbart utgår från några människors åsikter om verkligheten.

Med tillförlitlighet och trovärdighet vill forskaren visa att undersökningen är både trovärdig och pålitlig. Inom den kvalitativa forskningen använder man sig av begreppen tillförlitlighet och trovärdighet, medan man inom den kvantitativa forskningen använder sig av begreppen reliabilitet och validitet. Inom den kvantitativa forskningen är både reliabilitet och validitet lätta att mäta, medan både tillförlitlighet och trovärdighet är svårare att mäta inom den kvalitativa forskningen. (Eklund, 2014, s.1; Ryen, 2004, s. 137–138.)

Enligt Dalen (2015) och Eklund (2014, s. 1) är tillförlitlighet så gott som omöjligt att mäta i en kvalitativ undersökning, eftersom mätinstrumentet inom tillförlitlighet är andra forskares möjlighet att återskapa data. Det problematiska med kvalitativ forskning är att informanterna åldras och omständigheterna ändras. Som forskare blir det därför ytterst viktigt att beskriva data och representera verkligheten ur informantens perspektiv så korrekt som möjligt. Forskaren ska beskriva informationssituationen så gott hen kan, så att en annan forskare kan sätta på sig ”forskarglasögon” och kunna se intervjusituationen framför sig. (Ryen, 2004, s. 105; Dalen, 2015, s. 115–116.) I och med att avhandlingen är kvalitativ med fokusgruppintervju som datainsamlingsmetod är det svårt att mäta tillförlitligheten i arbetet. Genom att använda sig av fältdagbok, kommer de väsentligaste i situationerna att beskrivas och fokusgruppintervjun kommer som helhet att transkriberas. På så sätt kan data återges så korrekt som möjligt och tillförlitligheten i arbetet kan bedömas. För att kunna återskapa en liknande intervju krävs en liknande relation mellan forskaren och eleverna. Alternativt har forskaren skapat en god tillit bland eleverna innan intervjuprocessen inleds. Det är dock problematiskt att återskapa en liknande intervjuprocess och resultat, eftersom normer och stereotyper ändras konstant.

Enligt Dalen (2015, s. 117) kan trovärdighet i en kvalitativ undersökning mätas på fyra olika plan: 1) forskarrollen, 2) forskningsplanen, 3) datamaterialet och 4) tolkningar och det analytiska angreppssättet. Nedan beskrivs mina motiveringar varför avhandlingens trovärdighet kan mätas utgående från Dalens (2015, s. 117, 119–123) beskrivningar.

För att avhandlingen ska kunna mätas i trovärdighet har jag aktivt diskuterat problemen kring könsnormer och stereotyper. Inledningen har tagit avstamp i flera samhällsaktuella diskussionsämnen i Finland och mina intressen för temat har synliggjorts. Då forskaren har en stark anknytning till temat, är det viktigt att forskaren inte tar en för stark roll i forskningen. Genom att hålla de teoretiska utgångspunkterna och undersökningen objektiv, stärks forskarrollens trovärdighet. Forskningsplanens trovärdighet mäts genom att forskaren beskriver utförligt om urvalet och metoderna. För att mäta forskningsplanens trovärdighet kommer jag att använda mig av fältdagbok för att återskapa intervjusituationen så gott jag kan. Inledningsvis skrevs syftet och forskningsfrågorna, varefter teorin är uppbyggd för att stöda syftet. Eftersom jag ville undersöka ett fenomen och få fram några elevers perspektiv på könsroller, används

fenomenografi som forskningsmetod och explorativ fokusgruppintervju som datainsamlingsmetod som i sin tur stöder syftet och forskningsfrågorna. För att mäta trovärdigheten i datamaterialet har jag återskapat informanternas ord och berättelser så gott jag kunnat genom att transkribera det relevanta i intervjun. Intervjufrågorna är bearbetade en längre tid för att undvika ledande frågor. Avslutningsvis har trovärdigheten inom tolkning och analytiska angreppssätt (eller tolkningstrovärdighet och teoretisk trovärdighet) mätts genom att jag utvecklat en djupare förståelse för temat vid kapitel 7. Diskussion. I kapitlet belyses sambandet mellan teori och data, och diskuterar hur resultatet om elevernas uppfattningar om skolans verksamhetskultur kan förstås i ett genusmedvetet forskningsperspektiv.

Etiska aspekter

Ojala (2011, s. 4) poängterar att verkligheten om samhället behöver synliggöras av barnen, inte enbart av vuxna. Då vuxna intervjuar barn bör intervjuaren komma ihåg att alla barn är olika, precis som vuxna, och då kan man inte ha stereotypiska antaganden om barn.

I och med att barnen inte alltid vet vad som kan skada deras integritet, eller vad som kan sätta barnet i dålig position, bör man som intervjuare fundera kring följderna för barnet. Det rekommenderas att barnets vårdnadshavare blir kontaktad vid eventuell intervjusituation. Vid intervju med barn bör man ta i beaktande några av Förenta Nationernas (FN) artiklar ur konventionen om barnens rättigheter (1989). Alla barn har rätt att bli hörda och deras röst ska höras vid beslut som angår dem. Men materialet ska inte försämra barnens ställning och intervjun ska inte leda till otrygghet för barnet. (Ojala, 2011, s. 4–5.)

Då skolelever intervjuas, ber lärarna och rektorn om tillstånd av vårdnadshavarna för att få göra intervjun skoltid. Vårdnadshavarna kan antingen godkänna eller neka till elevens deltagande. Enligt Tiller (hänvisat i Dalen, 2015, s. 28) finns det en oro att vårdnadshavarna påverkar elevens svar genom att den vuxna säger vad de får och inte får svara. Detta kan ses som ett maktmissbruk och kan leda till att verkligheten blir undanträngd. Fastän vårdnadshavaren ger tillstånd för intervjun, måste även eleverna tillåta intervjun. Ett barn kan aldrig bli tvingad att ställa upp i en intervju. Ifall barnet ställer upp men känner stark motvilja, bör man som forskare fundera ifall barnet i fråga

är den bästa informanten. Barnet kan känna sig otrygg eller känna ett obehag. Enligt Dalen kan orsaken bero på att eleven är orolig över att materialet når hans vårdnadshavare. Detta är självklart förbjudet i och med att forskaren har tystnadsplikt och intervjun inte ska leda till otrygghet eller misshandel för barnet. (Dalen, 2015, s. 28–29.)

För att garantera att intervjuerna till undersökningen gått etiskt rätt till har Dalens (2015, s. 28) riktlinjer följts. Inledningsvis kontaktades rektorn för att få tillstånd för intervjun vid skolan. Rektorn informerades om syftet, forskningsfrågorna och intervjuförfarandet. Då rektorn gav tillstånd för intervjun kontaktades elevernas klasslärare. Klasslärarna fick samma information som rektorn. I början av höstterminen godkänner eller förnekar vårdnadshavarna ett avtal om elevens deltagande i intervjuer. Detta påskyndade processen eftersom läraren redan visste vilka elever som får delta i intervjun. Utgående från de elever som får intervjuas, föll lotten på fem elever per klass. Dessa elever och deras vårdnadshavare fick på förhand ett infobrev om intervjun, valet av informanterna och syftet. De elever som fick infobrev, blev beviljade att delta i intervjun. De som deltog i intervjun informerades om intervjuns syfte, temat för avhandlingen och intervjuprocessen. Eleverna informerades om tystnadsplikten, röstbandaren, transkriberingen, analys av data och deras anonymitet. Efter genomgången av informationen, inleddes intervjun enligt Ryens (2004) rekommendationer.

6 Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas resultatet från temaanalysen. Framställningen av centrala teman i elevernas uppfattningar är undersökningens svar på forskningsfrågorna. Först presenteras teman i elevernas uppfattning om skolans dolda verksamhetskultur, därefter teman kring klassrummets normer. Slutligen framställs elevernas uppfattningar om lärarnas praxis.

6.1 Den dolda verksamhetskulturen

Utgående från analys av data har tre teman sammanställts som en del av skolans dolda verksamhetskultur: yrken, undervisning och skolans lokaler.

Yrken

Vid inledningen av intervjusituationen frågades eleverna om deras drömyrken. Eleverna ville bli fotbollsproffs, djurskötare, kock, skådespelare, frisör, Youtuber eller djuruppfödare. De motiverade sina val av yrke med intresse eller som Elev 7 konstaterade ”För att jag älskar djur”. Enligt dem finns det inga yrken som enbart lämpar sig för män eller kvinnor, men de nämnde fem yrken ur ett könsperspektiv: läkare, sjukskötare, städare, kock, idrottsproffs och klädförsäljare.

Orsaken varför Elev 8 ansåg att hockey är ett yrke enbart för män beror på att hen aldrig sett kvinnor spela hockey på elitnivå. Liknande tankar hade även Elev 5 som ansåg att pojkarna inte kan bli innebandyproffs. Detta beror på att Elev 5 spelar innebandy och har därmed svårt att se att pojkar kunde vara innebandyproffs. Klädförsäljare är ett yrke som eleverna ansåg vara kvinnligt eftersom majoriteten av klädförsäljare är kvinnor.

Läkare, sjukskötare och städare tillhör samma kategori, eftersom eleverna ansåg att det måst finnas både manliga och kvinnliga läkare, sjukskötare och städare. Enligt eleverna kan inte en manlig städare städa kvinnornas toaletter och duschutrymmen i t.ex. skolan eller simhall, och vice versa. Elev 2 menade att ”Jo, det finns städerska på flickornas sida i simhallen och städerska på pojkarnas sida i simhallen, så de e pojke och flicka”. Elev 7 ansåg att val av läkare och sjukskötare ska vara densamma som patientens kön ”Ja tycker int att de passar så bra då min moffa had vari, hade fått sår i rumpan, så han måste ta bort alla kläder, och det hade varit en flicka som, de sku måsta va en pojke för pojkarna o en flicka för flickorna”. Ur ett skolperspektiv blir yrket kock och städare intressant. Eleverna ansåg nämligen att kvinnor är bättre på att stöda och laga mat, eftersom majoriteten av kökspersonalen och städarna i skolan är kvinnor.

Undervisning

Detta tema innehåller såväl läroämnena slöjd och gymnastik som lärarnas kön och elevernas undervisningsmaterial. Båda grupperna lyfte upp personalens kön som en betydande faktor för en genusmedveten skola. Överlag ansåg eleverna att skolans personal inte gör några stora skillnader på dem utifrån deras kön.

Elev 9 nämnde slöjd. Eleverna är uppdelade i flick- och pojkgrupper. Ena terminen är pojkarna med den manliga läraren i tekniskslöjd och flickorna med den kvinnliga läraren i textilslöjd. Vid terminbyte byter de slöjdart. Elev 10 menade att ”Pojkar gillar mera såndän träslöjden än textilslöjden” för att beskriva gruppindelningen. Jag frågade varför de tror att pojkarna gillar mera träslöjd och Elev 8 konstaterade ”För att pojkar jobbar mera. Flickor e de som syr kläder och pojkar brukar...” Elev 9 fortsatt på Elev 8s mening med att säga ”För att pojkar brukar arbeta hårdare”, varefter Elev 8 konstaterade att ”Dom är starkare”. I samband med denna diskussion fördes även samtalet till armén. Enligt dem rycker männen in i armén eftersom de är starkare och hårdare.

Ytterligare nämnde båda grupperna gymnastik. Eleverna är blandade och är inte indelade i skilda flick- och pojkgrupper. Det tycker eleverna är roligt eftersom annars skulle grupperna bli så små.

J: ”Men ni har jumpa tillsammans, hur tycker ni att de är?”

Elev 7: ”De e jätte jätteroligt, för de sku inte vara så roligt om vi bara sku vara flickor”

Elev 6: ”De e mycket roligare för då e vi mycke mera än då om vi sku vara jättelite”

Elev 9: ”Tänk om man sku ha nån hippa me typ 6 stycken”

Elev 10: ”Ja tycker de e jätte booring om man bara sku vara 6 stycken”

Under intervjusituationen gick vi igenom elevernas läroböcker. Samtalet om läroböckerna i omgivningslära aktualiserade könsstereotypiska skillnader. Pojkarna presenterades som starka och aktiva, medan flickorna presenterades som lugna. Majoriteten av bilderna var män, och Elev 4 konstaterade ”Varför måst vi bara titta på pojkar?”. Pojkarna på bilderna hoppade på taket, sportade, lyfte tunga saker och hade mörkare kläder på sig. Flickorna hade ljusare kläder på sig och framställdes som lugna och måna om sina medmänniskor. Informanterna menade att orsaken varför flickorna inte syns i läroböckerna beror på att ”Flickorna ska säkert vara hemma och koka nån soppa” (Elev 1). Dessutom menade Elev 8 att personerna i läroböckerna presenteras som ”Flickorna brukar gö typ nånting och pojkarna får de”, varefter Elev 9 menade att ”Som maten, flickorna lagar mat och pojkarna får”. På ett uppslag i omgivningslära boken lyftes tunga saker med armkraft och hävstång. Dessa personer ansåg eleverna var pojkar eller män. En del av eleverna ifrågasatte bilderna, medan andra ansåg att bilderna är verklighetsbaserade. Elev 2 menade att ”För de är mänskliga, man vet hur starka och bra män är”. Elev 9 menade att: ”För att pojkar brukar vara starkare”, och Elev 3 menade att ”Det är män, eftersom flickor int ska behöva lyfta så mycket tungt”. En del av eleverna ifrågasatte bilderna eftersom det också finns starka kvinnor: ”Nä, nog finns det mycket starka kvinnor också” (Elev 3). Eleverna ansåg att personerna i läromedlen föreställde flickor eller pojkar med olika kulturella bakgrund. Dock representeras inte könsminoriteter eller personer som bryter könsstereotyperna.

Skolans lokaler

Könsminoriteterna representeras i skolans utrymmen i och med att skolan har könsneutrala toaletter som är märkta med den könsneutrala symbolen. Dessutom finns det åtskilda toaletter för flickor och pojkar. Flickornas toaletter är märkt med den kvinnliga symbolen, som är röd. Pojkarnas toalett är märkt med den manliga symbolen, som är blå. Elev 5 menade att ”Alla säger att rosa är flickornas färg och blå är pojkarnas färg, men varför kan de inte vara andra vägen?”. Elev 7 ger ett annat perspektiv varför pojkarnas toalett är märkt med blå symbol, och flickornas med röd ”Flickorna har ljusare hjärta och pojkarna har mörkare”. Eleven motiverar uttalandet genom att hen anser att flickorna är snällare, medan pojkarna är vildare, retsammare och de struntar i saker, och därmed har pojkarna kallare och blåare hjärta. Fastän eleverna ansåg att det inte finns flick- och pojkfärger, menade flera av eleverna att det är en ovanlig syn att pojkar går i rosa. Elev 1 menade att det vore konstigt om pojkarna hade rosa och de ”går runt på stan och betar sig helt som en flicka”. Eleven uttalande skapade skratt bland de övriga i fokusgruppen. Elev 9 menade att färgvalet enbart underlättar för eleverna att hitta rätt toalett.

6.2 Klassrummets normer

Utgående från analysen har två teman sammanställts som en del av klassrummets normer: aktivitet och röstanvändning.

Aktivitet

”Ömmömmömm, om t.ex. X sku nu hoppa, o sen gör nån annan, nån pojke de, fast Y gör de efter, så då tycker läraren att det är jättestor skillnad, att X int sku borda, för hon är flicka, men Y sku borda för han är pojke” (Elev 2). Eleverna ansåg att pojkarna är aktivare och rörligare i klassrummet. De beskrev pojkarna som modigare eftersom de vågar ta mera risker och utsätta sig själv för fara. Eleverna motiverade pojkarnas rörlighet med ”Därför för att dom har spring i bena” och ”För dom har ADHD”. Elev 3 menade att ingetdera kön har ett större behov av att röra på sig under lektionstid, eftersom hen menade att ”Nog kan både flickor och pojkar gilla att öö int sitta stilla å

sånt”. Fastän eleverna har ett lika stort behov av aktivitet och rörelse i klassrummet, ansåg flera av dem att flickorna är lugnare och vill säkerställa att klassrummet har en lugn arbetsmiljö. Eleverna hänvisade till några flickor som konstant påpekar att pojkarna ska sitta stilla så de slipper snabbare ut på rast, eller att de ska bli tysta för att tillfredsställa klassläraren.

Eleverna ansåg att aktivitet i klassrummet är till fördel då ansvarsuppgifter fördelas mellan dem. De elever som är positiva och deltar aktivt i lektionen får flest uppdrag. Elev 3 menade att ”Kanske, som typ om man har varit jättebra o tyst o lugn, och allt de där så får man bästa uppdraget, har man babblat och skrikit så får man sämsta uppdragen”. Uppdragen fördelas jämnt mellan eleverna och enligt dem påverkar inte könet valet av vem som utför uppdraget. Elev 7 menade att även flickor får vara med och lyfta tunga saker i klassen, och hänvisar till en flicka som är stark. De elever som visar respekt får hjälpa. I övrigt sker omröstning då större beslut ska fattas, som t.ex. vid val av elevkårsrepresentant.

Röstanvändning

Enligt eleverna pratar pojkarna mera än flickorna. Det är pojkarna som hörs mest. I samtliga klasser fanns en ledare som hade mest ljud för sig och som bestämde över klassen. Fastän klassen hade en ledare fanns det även andra elever som var dominanta. Klassens ledare var pojkar och av de mest dominanta eleverna var enbart en elev flicka. Då uttryckte sig Elev 9 att ”X brukar ibland vara bossig”. Klassens ledare beskrevs som chefer, bestämmare och kommenderande. Eleverna tyckte det var på sin plats att det fanns ledare i klassen. Enligt dem hålls klassrummet lugnare och det skapar en sorts trygghet då enbart en av eleverna är klassens ledare. Ingen av de som deltog i undersökningen ville vara ledare, utan var nöjd att samtliga pojkar från klassen var ledare. Ifall någon annan hade varit ledare skulle skolan ”[...] börjar brinna.” (Elev 1).

Elev 7 menade att ”Min mamma tycker att jag är för snäll för jag är så blyg”. Flera av informanterna ansåg att de inte får vara sig själv i skolan, eftersom de inte får vara pratsamma eller envisa. Informanterna ansåg att de inte kan vara pratsamma eller envisa i skolan för att de är flickor. Elev 2 hade dessutom fått en sådan uppfattning från skolan att lärarna anser att ”Flickorna är bättre på att hålla sin käft och pojkarna är bättre på att prata”.

6.3 Lärarens praxis

Utgående från analysen har två teman sammanställts som belyser lärarens praxis: elevernas och lärarens kön samt hjälpsamhet.

Elevernas och lärarens kön

Eleverna ansåg att de blir bemötta olika beroende på vilket kön klassläraren har. Eleverna har haft både manliga och kvinnliga klasslärare och de ansåg att den kvinnliga läraren var lika snäll mot alla, medan den manliga klassläraren är betydligt snällare mot flickorna. Enligt eleverna menas snällhet t.ex. det fria samtalet i klassrummet. Då det kommer till hur stränga klasslärare är, menade eleverna att den kvinnliga klassläraren är lite strängare åt flickorna. Den manliga klassläraren är strängare mot pojkarna, och positivare och lugnare mot flickorna. Elev 9 ansåg att ”vi blir yelled at every second”. Elev 10 tyckte att det är störande att den manliga klassläraren är strängare mot pojkarna. Dock anser alla elever att den manliga klassläraren är coolare.

Eleverna konstaterade i flera omgångar att ”elev X” inte är en flicka eller en pojke för att hen inte passar in i könsnormen. Egenskaperna som ledde till att elevens kön ifrågasattes var intresset för städning, val av kläder och skolprestationer. Elev 3 utbrast att ”X är en pojke”. Elev X övertygade Elev 3 att hen är en flicka fastän hon inte tycker om att städa, inte tycker om att använda spända jeans eller röda kläder. Enligt eleverna i fokusgrupp 1 säger läraren ingenting för att stödja elevernas personliga utveckling. Å andra sidan menade eleverna i fokusgrupp 2 att läraren stödjer dem genom att reda ut bråk, vara rättvis, närvarande i deras liv och genom att hjälpa dem i skolan. Elev 3 menade att läraren stödjer elevernas utveckling genom diskussioner. Tyvärr kunde eleven inte specificera hur hen tänkte.

Eleverna ansåg att det finns skillnader mellan flickor och pojkar. Eleverna motiverade skillnaderna med att flickorna och pojkarna är olika både beteende- och utseendemässigt. Utseendemässigt skiljer sig flickorna och pojkarna från varandra via könsorganet, hårlängden, användning av smink och klädval. Beteendemässigt skiljer

sig flickorna och pojkarna via aktivitet, rörlighet, intresse för sport, mod, balans (pojkarna klumpigare), finhet och artighet.

Hjälpksamhet

Eleverna ansåg att klassläraren stödjer deras utveckling bäst genom att hjälpa. Läraren hjälper dem med skolarbetet likvärdigt, vilket leder till att "Alla elever är lika värda" (Elev 8), eftersom läraren "hjälper alla lika mycket" (Elev 7). Fastän läraren inte hjälper direkt, vet de, att läraren hjälper dem så snabbt hen kan. Elev 9 menade dock att "Pojkarna får mera hjälp för flickorna jobbar flitigare och är smartare". Detta påstående fick inte stöd av alla elever som deltog i undersökningen. Eleverna konstaterade att "Men ja e jättedålig på matte" (Elev 3), "int e vi alls smartare" (Elev 5) och "dom är bättre på matte, dom är smartare" (Elev 8). Eleverna hade inget nytt svar då jag frågade varför de ansåg att pojkarna får mera hjälp. Elev 9 höll fast i sin åsikt att "flickorna är flitigare". Enligt Elev 1 finns det en risk att bli bortglömd ifall de inte markerar eller behöver hjälp. Hen menade att "Om man inte behöver hjälp är man som ett spöke".

6.4 Sammanfattning

Utgående från resultatet av analysen kan konstateras att en variation av teman har kunnat urskiljas i elevernas uppfattningar och erfarenheter. I skolans verksamhetskultur uppmärksammar eleverna grupperingar, personalens kön, skolämnen och val av läromedel. Enligt dem förstärker t.ex. läromedlet i omgivningslära ett antal könsstereotyper. Tredjeklassisters kommentarer om skolans lokaler såsom toaletter tycks delvis stärka deras uppfattningar om "flickigt" och "pojkigt".

Enligt eleverna blir de bemötta olika i klassrummet beroende på vilket kön de har. Pojkarna tilldelas mera av klassens talutrymme och de ges mera rättigheter till aktivitet lektionstid. Enligt dem blir flickorna tillsagda och tillrättavisade lättare än vad pojkarna blir i situationer som kan tolkas som likadana. De ansåg att läraren hjälper eleverna likvärdigt med skolarbetena, men pojkarna får snabbare hjälp.

Eleverna ansåg att klassläraren stödjer alla likvärdigt, eftersom alla är lika värda och ingen är bättre än den andra. Läraren stödjer elevernas personliga utveckling genom att prata, hjälpa med skolarbeten, vara rättvis och visa ett intresse för deras vardag. Klasslärarens kön påverkar hur hen bemöter eleverna. Eleverna ansåg att läraren är strängare mot de elever som har ”samma” kön som läraren.

Utgående från temaanalysen skapades sju teman för att belysa elevernas uppfattningar om skolans verksamhetskultur. Teman som lyftes fram var: yrken, undervisning, skolans lokaler, aktivitet, röst användning, elevernas och lärarens kön samt hjälpsamhet.

7 Diskussion

I avhandlingens sista, d.v.s. sjunde kapitel förs en diskussion kring resultatet och metoden. Resultatet diskuteras parallellt med teorin som presenterades i teorikapitlen (kapitel 2–4), och slutsatser kring skolans jämställdhetsarbete görs. Val av metod analyseras och diskuteras utgående från metodkapitlet. Avslutningsvis förs en diskussion kring genusmedvetenhet i skolan och varför genusmedvetenhet som pedagogisk princip är ytterst viktig för främjande av jämställdheten nationellt och internationellt.

7.1 Resultatdiskussion

Syftet med avhandlingen var att synliggöra elevers uppfattningar och erfarenheter av skolans verksamhetskultur utifrån ett genusmedvetet forskningsperspektiv. Skolans verksamhetskultur granskades utgående från en av verksamhetskulturens principer: likabehandling och jämlikhet. Verksamhetskulturen bygger på läroplanen, pedagogiska perspektiv, historia och kultur, som bidrar till en sammanhängande helhet som påverkar skolans arbetsmetoder och handlingssätt. Värdegrunden för den finländska grundskolan bygger på att barndomen har ett egenvärde. Alla elever är unika och de ska få växa till sin fulla potential och utvecklas till humana människor. Det centrala målet för utbildningen är jämlikhet och alla människors lika värde. Undervisningen ska främja jämställdhet bland könen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14–15, 28.) Undersökningen visar dock att elevernas uppfattningar om och erfarenheter av skolans verksamhetskultur visar i flera avseenden det motsatta. Svaleryds studie (2007) har uppmärksammat att skolans verksamhetskultur och undervisning är olika beroende på elevernas kön. Enligt studie kan, trots det begränsade datamaterialet, liknande problem synliggöras. Grundskolan i Finland är ur ett jämställdhetsperspektiv i flera avseenden olika för flickor och pojkar.

En rimlig tolkning av resultatet i denna undersökning är att fenomenet med den dolda läroplanen också råder i den aktuella skolan där studien gjordes. Enligt Ruusunen (2005, s. 9–10) framhäver den dolda läroplanen könsstereotyper och påverkar könssegregeringen på arbetsmarknaden. Den dolda läroplanen är outtalade regler som tillämpas i skolan omedvetet av personalen. Den dolda läroplanen formar sig i elevernas skola via personalens kön, grupperingar, val av läromedel, aktivitet och rörlighet i klassrummet, röst användning samt elevernas behov av hjälp. Även Tainio, Palmu och Ikävalko (2010), Eidevald (2009), Svaleryd (2007), Lehtonen (2010), Social- och hälsovårdsministeriet (2018), Jääskeläinen m.fl. (2015), Ruusunen (2005) och Einarsson (2003) menar att de ovanstående perspektiven framhäver könsstereotyper.

Utbildningen ska främja jämställdhet. Jämställdhet innebär att män och kvinnor har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter. Eleverna i fokusgrupperna har inte getts samma möjligheter. Pojkarna uppfattas ha flera rättigheter då det kommer till aktivitet och talutrymme. Elev 2 konstaterade att ”Ömmömmömm, om t.ex. X sku nu hoppa, o sen gör nån annan, nån pojke de, fast Y gör de efter, så då tycker lärare att det är jättestor skillnad, att X int sku borda, för hon är flicka, men Y sku borda för han är pojke”. Eidevald (2009, s. 115) menar att flickorna blir tillsagda och tillrättavisade mera än pojkarna, i situationer som kan tolkas likadana. Tillsägningarna och tillrättavisningarna leder till att flickorna identifierar sitt kön med lugn, medan pojkarna identifierar sig med aktivitet. Ytterligare identifierades flickorna med artighet och finhet, medan pojkarna beskrevs som modigare, rörligare, klumpigare och elakare. Utöver beteendemässiga skillnader anser eleverna att det finns utseendemässiga skillnader mellan dem. Eleverna i undersökningen diskuterade flitigt huruvida blått eller rosa är flick- eller pojkfärger. Flera av dem ifrågasatte färgkoderna och frågade varför blå inte kan vara flickfärg och rosa pojkfärg. Samtidigt som de ansåg att det vore konstigt ifall en pojke ”går runt på stan och beter sig helt som en flicka” (Elev 1) ifall han skulle gå klädd i rosa. Eleverna i fokusgrupp 2 menade att den blåa och den röda symbolen på toaletterna finns till för att de lättare ska känna igen vilken toalett de ska besöka. Symbolerna i sig är svåra att tyda och kan skapa missförstånd hos barn. Elev 5 konstaterade att blått anses vara pojkfärg samtidigt som toaletten för pojkar är förtydligad med en blå symbol. Är färgvalet medvetet eller omedvetet? Enligt Björk (1996, s. 9) formar symbolerna vid toaletterna barns förväntningar kring könet.

Resultatet från undersökningen visar att pojkarna beskrivs som makthavande. Svaleryd (2007) och Einarsson (2003) har i sin studie visat på samma fenomen. Flera av flickorna i min studie ansåg att de inte får vara sig själva i skolan eftersom de inte får vara pratsammare eller envisare. Eftersom jag känner eleverna vill jag uppmärksamma att dessa flickor inte är de pratsammaste eller envisaste i klassen. Eleven som är klassens ledare, pojken, för mycket mera ljud än vad flickorna gör tillsammans. Klassens ledare ansåg dessutom att han fått en sådan uppfattning att klassläraren anser att flickorna är bättre på att vara tysta, och därför är flickorna tystare i klassrummet. Svaleryd (2007, s.17) menar att reaktionerna som barnet får kommer att speglas i hur de uppfattar sitt kön, och därmed råder normerna feminint och maskulint.

Eleverna ansåg att pojkarna får mera hjälp än flickorna eftersom flickorna är flitigare. Dock fanns det flickor i intervjun som menade att de inte är flitiga och också behöver hjälp. Ändå är det pojkarna som hjälps mest (jmf. Svaleryd, 2007). Lehtonen (2014, s. 104) menar att det är de små orden och handlingarna som bidrar till att könsstereotyperna består. Studier bevisar att böcker och läromedel påverkar avsevärt barns och elevers uppfattningar om kön. Elevernas lärobok i omgivningslära framhäver könsstereotyper. Omgivningslära och naturvetenskapliga ämnen är i sig redan ämnen där pojkarna äger majoriteten av talutrymmet och uppmärksamheten (Einarsson, 2003, s.70). I läromedlet presenterades pojkarna som aktiva och starka, och hade han som huvudperson (jmf. Eidevald, 2009; Jääskeläinen m.fl. 2015). Eidevald (2009) menar att överrepresenterande av män bidrar till att maskulint och det manliga könet värderas högre. Enligt Utbildningsstyrelsen (u.å.) är skolans uppgift att bryta på de rådande normerna. I dagens läge är arbetsmarknaden könssegregerad och läromedlen påverkar avsevärt elevernas val av fortsatta studier och val av arbetsbransch. Genom att bryta på de rådande normerna i arbetsmarknaden främjas jämställdheten.

Könssegregeringen och könsstereotyperna stärks även via skolpersonalens kön. Eleverna ansåg att kvinnorna i allmänhet lagar bättre mat och är bättre på att städa, dessa uppfattningar kan också synas i kultur och samhälle, för att inte tala om presidentkandidatens valtema att pojkar ska få vara pojkar och dylikt. Detta beror på att majoriteten av kökspersonalen och städarna är kvinnor. Dessutom är eleverna uppdelade i flick- och pojkgrupper inom slöjd. Stereotyperna inom slöjd stärks genom

att textilslöjd undervisas av en kvinna och teknisk slöjd av en man. Eleverna ansåg att grupperingarna gjordes för att flickor tycker om att sy och pojkarna arbetar hårdare. Uppfattningarna stärker könsstereotyperna om att slöjd är lika men olika på grund av kön. Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 får undervisningen inte ske med könsbundna rollmodeller (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29) vilket då strider mot elevernas uppfattningar.

Som klasslärarstuderande är det intressant att märka att de anser att pedagogens kön påverkar hur eleverna blir bemötta. Undersökningen visade att de ansåg att de bemöts olika beroende på klasslärarens kön. Eleverna upplevde att den kvinnliga klassläraren är strängare mot flickorna medan den manliga klassläraren är strängare mot pojkarna. Dock anses den kvinnliga klassläraren vara snällare mot alla medan den manliga klassläraren anses vara snällare mot flickorna. I teorikapitlet presenterades inte specifikt hur eleverna kan bli bemötta olika beroende på lärarens kön. Einarsson (2003) som använts som referens i detta arbete har undersökt hur lärarkön påverkar interaktionen i klassrummet. Då grundskolan ses som en helhet interagerar lärarna lika mycket med eleverna. Då grundskolan delas upp i lågstadium, mellanstadium och högstadium (notera att undersökningen gjorts i Sverige), visar resultatet att den kvinnliga klassläraren är bättre på att fördela talutrymmet jämnt, medan den manliga klassläraren ger pojkarna majoriteten av talutrymmet. På mellanstadium och högstadium ändras rollerna och den manliga läraren blir bättre på att fördela talutrymme jämnt mellan eleverna. (Einarsson, 2003, s. 68, 76.) Eleverna i fokusgrupp 2 menade att den kvinnliga klassläraren är strängare mot flickorna men var lika snäll mot alla. Elev 6 konstaterade att en snäll lärare är en lärare som pratar med dem. Påverkar elevernas uppfattningar om lärarens snällhet fördelningen av talutrymmet? Detta påstående kunde hitta ett stöd i Einarssons (2003) resultat om att kvinnliga klasslärare är bättre på att fördela talutrymme jämnt mellan eleverna och därmed anses den kvinnliga klassläraren vara snällare på lågstadium. Dock finner jag inga andra stöd för detta påstående, så frågeställningen förblir ett frågetecken.

7.2 Metoddiskussion

Avhandlingen var till sin karaktär kvalitativ. Syftet med avhandlingen var att undersöka elevers uppfattningar om och erfarenheter av skolas verksamhetskultur utifrån ett genusmedvetet forskningsperspektiv. I valet av metod tog jag utgångspunkt både i Larsson (2011, s. 7) och i Nyberg och Tidström (2012, s. 122). Målet med kvalitativ forskning är att känneteckna och beskriva olika fenomen. Inom den kvalitativa forskningsansatsen finns flera forskningsmetoder. I denna avhandling användes fenomenografi som forskningsmetod. Kroksmark (1989, s. 263) menar att syftet med fenomenografisk undersökning är att undersöka olika antaganden, där människor oavsett ålder och kön uppfattar samma sak på olika sätt. Inom den fenomenografiska forskningen vill forskaren undersöka uppfattningar om det mest närliggande i vardagen. Mot bakgrunden hur jag gjorde undersökningen och de resultat som redovisats finner jag att valet av såväl forskningsansats som metod som metod var lämpliga och ändamålsenliga med tanke på avhandlingens syfte.

Fokusgrupp som datainsamlingsmetod var passande för min avhandling som ville i samtalsform närma sig elevernas uppfattningar om och erfarenheter av jämställdhet i skola. Under intervjusituationen kände sig eleverna trygga och de ville delge sina åsikter och uppfattningen, vilket Åman (2006, s. 101) menar att är syftet med fokusgrupper. Dock fanns det inslag över överrapportering, som Ryen (2004, s. 100) menar att är en risk då informanterna är bekanta från tidigare. Under den första intervjuprocessen var jag tvungen att flera gånger vägleda eleverna tillbaka till temat, eftersom diskussionen om t.ex. gravida flodhästar inte var relevanta för resultatet. De svåraste i intervjun var intervjufrågorna. Eleverna hade svårt att förstå frågorna och de frågade upprepade gånger ”ajj, hu menar du?”. Detta resulterade att jag i samband med varje fråga fick beskriva frågan för fokusgrupperna. Efter den korta beskrivningen fick eleverna en uppfattning över frågan och de svarade utgående från deras erfarenheter. Intervjufrågorna stödde forskningsfrågorna. Antalet på intervjufrågorna var tillräckliga och uppnådde målet med explorativ intervju. Eleverna diskuterade flitigt och min uppgift blev att fungera som samtalsledare, vilket Åman (2006, s. 99) konstaterar är förutsättningen för fokusgruppintervju. Valet att ha bekanta elever fungerade bra. Eleverna kände sig trygga och de tyckte det vara roligt att få komma med och diskutera. Dock var ena gruppen väldigt explosiv. Eleverna hade svårt att

koncentrera sig och diskussionerna fördes allt för ofta till andra samtalsämnen. Det råkade sig att lotten föll på klassens fem pratsammaste och aktivaste elever. Genom att låta lotten bestämma vilka elever som deltog kunde jag inte påverka resultatet eller intervjusituationen. Fastän intervjusituationen var hektiskt, kan jag konstatera att jag inte påverkat resultatet, vilket krävs för att konstatera trovärdighet i undersökningen (Dalen, 2015, s. 117).

Intervjun räckte inte 60–120 minuter, vilket Ryen (2004) menar är minimitiden för att intervjun ska vara tillräckligt omfattande. Eftersom intervjun gjordes lektionstid var 45min reserverat för intervjun. I slutändan räckte själva intervjun 35–40 min. Intervjun bandades in via forskarens privata telefon varefter data transkriberades. Marander-Eklund (2002, s. 105) menar att materialet ska transkriberas till den form som passar forskaren bäst och därmed har diskussioner som inte varit relevanta för resultatet lämnats bort. I övrigt har hela intervjun transkriberats. Det transkriberade data har analyserats med hjälp av temaanalys som analysmodell. Via temaanalys har helheter skapats som synliggör olika teman som är relevanta för att forskningsfrågorna ska blir besvarade. (Marander- Eklund, 2002, s. 105.) Valet av analysmodell var utmanande men lämplig eftersom alla uppfattningar och erfarenheter hade en lika stor betydelse för innehållet. Orsaken varför analysmodellen var utmanande beror på att intervjun inte blev tillräckligt omfattande, och därför hade jag svårt att skapa teman som är relevanta och innehållsrika.

För att avhandlingen ska konstateras trovärdig, anser Dalen (2015, s. 117) att följande fyra mätinstrument bör observeras: 1) forskarrollen, 2) forskningsplanen, 3) datamaterialet och 4) tolkningar och det analytiska angreppssättet. Utgående från de egna reflektionerna i kapitel 5.6 *Tillförlitlighet, trovärdighet och etik*, anser jag att avhandlingen uppnår kraven. Avhandlingen uppfyller de etiska riktlinjerna. Eleverna informerades om tystnadsplikten och anonymiteten och eleverna har inte utsatts för otrygghet eller försämrande av deras ställning (jmf. Ojala, 2011, s 5; Dalen, 2015, s. 29). Ytterligare uppfylldes skolans etiska riktlinjer vid intervjuprocesserna.

7.3 Avslutande reflektioner över jämställdhet i skolan

Denna avhandlingsprocess har pågått över ett år. Under den tiden har jag insett hurdana antaganden och könsstereotypiska förväntningar jag har på människor. Flera av dessa antaganden och förväntningar har jag fått bukt på och jag ser mig själv som mera normkritisk och genusmedveten person än vad jag var i början av processen. Mitt tankesätt har utvecklats, begreppsanvändningen ändrats och argumenteringen för genusmedvetenhet bygger på teori och tidigare studier och inte egna åsikter. Min mamma menar att hon varnat sina bekanta om att man absolut inte ska diskutera genus med mig, för jag kommer att vinna den diskussionen. Eventuellt har hon rätt i det att jag funnit ett språk och relevanta argument för en genusmedvetenhet i och utanför skolan. Avhandlingsarbetet har utvecklat mina ”genusmedvetna glasögon” med fokus på tredjeklassisters uppfattningar om skola, klassrum och lärarnas betydelse för jämställdhet. Dessa glasögon har fått mig att se normkritiskt kring all verksamhet som sker bland barn. Glasögonen placeras stadigt på näsan då jag vikarierar på daghem. Vi lever i 2019 och jag blir fortfarande överraskad över att daghemspersonalen anser att pojkar inte kan sättas i ”flickhalare” eller ”flickmössor”. Av någon anledning verkar det vara mera acceptabelt att flickor går i ”pojkkläder”. Överlag kommenteras det mycket om barnens klädfärger, leksaker eller hårlängd. Pojkarna uppmuntras att leka med ”pojkleksaker” och flickorna med ”flickleksaker”. Då barnet klottar gröt på skjortan konstaterar daghemspersonalen att ”Det gör inget, mamma tvättar kläderna”. Varför stärker daghemspersonalen stereotyperna genom att konstatera åt barn i 1–5-årsåldern att klädtvätt är en hemsyssla som tillhör det kvinnliga könet?

Jääskeläinen med flera (2015, s. 18) menar att det första steget för att bli en genusmedveten pedagog är att arbeta med sig själv. Pedagogen ska känna igen de situationer då hen är könsstereotypisk, men viljan att ändras är a och o. Min process har pågått över ett år och jag känner mig fortfarande inte så genusmedveten som jag kunde. För att utvecklas som genusmedveten pedagog behöver jag fortsättningsvis läsa på studier kring temat, och efter varje pedagogisk situation ska jag granska och utvärdera min egen roll i situationen.

Via min inledning till det avslutande kapitlet vill jag synliggöra tiden som krävs för att ändra på sina egna pedagogiska principer. Ändringen sker inte över natt, men en ändring som måste göras för att garantera att skolan är jämställd. Genusmedvetenhet är till det yttersta en pedagogisk fråga. Via genusmedvetenhet främjas jämställdheten i klassrummet och undersökningar visar att jämställdhetspedagogik minskar på mobbning (Forsberg, 1998, s. 19). Men jämställdhet mellan kvinnor och män skulle även minska 12% av den globala fattigdomen. 16%, d.v.s. 800 miljoner vuxna är analfabeter. 64% av världens analfabeter är kvinnor (Läscentrum, 2015). Enligt Läscentrum skulle den globala fattigdomen minska markant om alla barn kunde läsa. Genom utbildning blir arbetsförhållandena tryggare, påverkningsmöjligheterna förbättras och världen skulle bli mera jämställd. I utvecklingsländer där skolorna kostar eller där värmen påverkar familjernas vardag, är det vanligare att flickorna blir hemma medan pojkarna skickas till skolan. Flickorna blir vanligtvis hemma för att hjälpa till med hushållsarbete. Pojkarna prioriteras eftersom det ses ha ett högre ekonomiskt värde. Ett exempel på att pojkar har ett högre ekonomiskt värde kan ses t.ex. i Armenien. 8 mars 2019 publicerades en artikel (Mendelin, 2019) om svärmödrars påverkningsmöjligheter om att tvinga föderskan till abort ifall ultraljudet visar att fostret är en flicka. I Armenien har pojkarna en högre status och anses bidra till släktens ekonomiska trygghet. Genom att förbättra kvinnornas sociala och ekonomiska rättigheter anser Sigfrids (2019) att klimatförändringen kan motarbetas genom att ge alla människor lika möjligheter till utbildning och arbete.

Flickornas skolgång i utvecklingsländer påverkas även av tidiga äktenskap, tonårsgravitet och menstruation. I skolor finns sällan skilda toaletter för eleverna, och tillgång till rent vatten är begränsat. (Unicef, 2018.) Så gott som alla kvinnor kan identifiera sig med flickorna i utvecklingsländer då det kommer till menstruation och undvikande av skolgång. Jag vågar påstå att alla som någon gång fått mensblod genom klädesplagg, har skämts och utsatts för hån och skratt. Den begränsade tillgången till rent vatten för rengörande av underlivet underlättar inte flickornas ställning.

Bevisligen kan jämställdhet diskuteras ur flera perspektiv. Men jag vill samtidigt belysa hela problematiken kring jämställdheten internationellt och nationellt. Inledningsvis diskuterades hur könsstereotypiska förväntningar, politikens yttrande kring ”normala flickor och pojkar”, sexuell objektivering, #metoo och sexuellhälsa påverkar jämställdheten. För att konkretisera hur långt ifrån Finland är från att vara

jämställd kan en undersökning belysas. Finland är Europas andra otryggaste land för kvinnor då det kommer till våld och sexuella trakasserier. (Karvala, 2018.)

Men, vad kan vi som lärare göra att främja jämställdheten. Inledningsvis måste vi hitta en inre vilja att ändra på saker. Utan viljan kommer vi ingenstans. Då man hittat en inre vilja börjar man se samhället ur ett annat perspektiv. Man börjar ifrågasätta normer, man får på sig sina ”genusmedvetna glasögon” och man börjar fråga sig själv vad man hade blivit ifall samhället inte styrt ens identitet. Då intresset har väckts bör man läsa artiklar och studier för att undvika att göra fel. På sidan 27 presenteras Isosomppis (2010) fyra kunskapsområden inom genusmedvetenhet och Bondestams (2007) fyra teser om genusmedveten undervisning. Jag kommer att ha dessa fyra kunskapsområden och teser i bakhuvudet för att utvecklas som genusmedveten pedagog. Jag kan tänka mig att genusmedvetenhet blir som en livsstil där man förbättras för varje dag som kommer. Exempelvis kan ingen allting som vegetarianism eller veganism i början, men genom att långsamt ändra på sina vanor blir det en norm. Genom att konstant utvärdera sin egen verksamhet utvecklas man som pedagog.

I samband med att jag bekantat mig med olika handböcker och studier har jag konstaterat att det inte i tillräcklig grad finns projekt eller läromedel som främjar jämställdhet, eller som aktivt motarbetar könsstereotyper. Olika organisationer har skapar skolprojekt för främjande av elevers hälsa, utvecklande av elevers kunskaper inom hållbar utveckling eller projekt som motarbetar mobbning. Men mycket få uppmärksammar genusmedvetenhet. Jag anser att nästa gång regeringen skapar nya spetsprojekt till grundskolan, ska jämställdhet vara ett av dem. I samband med spetsprojektet bör handböcker publiceras åt lärare. Bevisligen hjälper inte förordningarna i läroplanen, utan långsiktig satsning på lärarutbildningen, lärarfortbildning och material för grundskolan bör göras. Genom att undervisa jämställt ändras normerna, mobbning minskar, sexuella trakasserier minskar och fattigdomen minskar. Dessutom mår barn, unga, vuxna och äldre bättre då de får vara sig själva utan att någon ifrågasätter dem!

Litteratur

- Aittola, T., Eskola, J. & Suoranta, J. (Red.) (2007). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tammerfors: Juvenes Print.
- Bondestam, F. (2007). Omöjlig undervisning och strävan efter radikal öppenhet- om kritisk, feministisk, mångkulturell och postmodern pedagogik. I Franck, O. (Red.) *Genusperspektiv i skolan- om kön, kärlek och makt* (s. 29–45). Polen: Pozkal.
- Björnsson, M. (2005.) *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling. Tryck Edita Västra Aros AB.
- Björk, N. (1996). *Under det rosa täcket. Om kvinnlighetens vara och feministiska strategier*. Norhaven: Paperback A/S.
- Bromseth, J.& Sörensdotter, R. (2007.) Normkritisk pedagogik - En möjlighet att förändra undervisningen. I Lundberg, A.& Werner, A. (Red.) *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik* (s. 45–58). Ale Tryckteam Ab
- Buchert, P. (3.12.2017). Laura Huhtasaari: ”Vi kan inte vara hela världens vårdcentral”. *Hufvudstadsbladet*. Hämtat 4 december 2017 från: [https://www.hbl.fi/artikel/laura-huhtasaari-vi-kan-inte-vara-hela-varldens-varldcentral/](https://www.hbl.fi/artikel/laura-huhtasaari-vi-kan-inte-vara-hela-varldens-varldens-varldcentral/)
- Dahl, U. (2016). Kön och genus, femininitet och maskulinitet. I Lundberg, A. & Werner, A. (Red.) *En introduktion till genusvetenskapliga begrepp* (s. 15–19). Ale Tryckteam AB.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Polen: Dimograf
- Douvan, E. (1979). Sukupuoliroolien oppiminen. I Coleman, J. (Red.) *Kouluvuosien psykologia* (s. 90–106). Esbo: Amer- yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.
- Egidius, H. (1973). *Johdatus kehityspsykologiaan*. Esbo: Amer-yhtymä Oy, Weilin+Göös kirjapaino
- Eidevald, C. & Lenz Taguchi, H. (2011). Genuspedagogik och förskolan som jämställdhetspolitisk arena. I Lenz Taguchi, H., Bodén, L. & Ohrlander, K. (Red.) *En rosa pedagogik-jämställdhetspedagogiska utmaningar* (s. 19–31). Stockholm: Liber.

- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet*. Parajett AB
- Eklund, G. (2014). *Tillförlitlighet, trovärdighet och etik-ett exempel*.
Hämtad 8 mars 2019 från:
<https://www.vasa.abo.fi/users/geklund/Hemsidedokument%202017-18/Tillf%C3%B6rlitlighet,%20Trov%C3%A4rdighet-Marie.pdf>
- Finlands Grundlag (2013/1267). *Lag om grundläggande utbildning, 47a §, Delaktighet och elevkår*. Hämtad 28 februari 2019 från:
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lag%20om%20grundl%C3%A4ggande%20utbildning#L8P47a>
- Finlands Grundlag (2013/1267). *Lag om grundläggande utbildning, 29 §, Rätt till en trygg studiemiljö*. Hämtad 5 mars 2019 från:
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=trakasserier#L7P29>
- Finlands Grundlag (2014/1329). *Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män, 5 § Jämställdhet vid utbildning och undervisning*. Hämtad 11 juni 2018 samt 22 februari 2019 från:
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1986/19860609?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=j%C3%A4mst%C3%A4lldhet>
- Finlands Grundlag (2014/1329). *Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män, 5a § Åtgärder för främjande av jämställdheten vid läroanstalter*. Hämtad 5 mars 2019 från:
<https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1986/19860609?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=trakasserier#P5>
- Forsberg, U. (1998). *Jämställdhetspedagogik, en sammanställning av aktionsforskningsprojekt*. Umeå: Print & Media
- Gannerud, E. (2001). *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber AB
- Granskog, P., Haanpää, S., Järvinen, J., Lahtinen, M., Laitinen, K. & Turunen-Zwinger, S. (Red.) (2018:4b). *Handbok för att förebygga och ingripa i sexuella trakasserier i skolor och läroanstalter*. Hämtad 5 mars 2019 från:
https://www.oph.fi/download/191213_handbok_for_att_forebygga_och_ingripa_i_sexuella_trakasserier_i_skolor_och_l.pdf
- Hanström, M. (30 juni 2014). Sexuell objektifiering skadar. *Nya Åland*. Hämtad 11

- juni 2018 från: <http://www.nyan.ax/insandare/sexuell-objektifiering-skadar/>
- Holmström, S. (u.å.). *Beauvoir*. Hämtad 9 april 2019 från;
<https://www.filosof.se/beauvoir.html>
- Ilmonen, K& Korhonen, E. (2015). *Seksuaalioikeudet*. Väestötietosarjan osa 28.
 Helsingfors: Nord Print Oy
- Isosomppi, L. (2010). Opettajat ja koulu yhteisöt tasa-arvo-osajina. I Suortamo, M.,
 Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (Red.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 159-171.) Juva: WS Bookwell Oy
- Jalmert, L. (2007). Utbildning, kön och makt. I Franck, O. (Red.) *Genusperspektiv i skolan- om kön, kärlek och makt* (s. 107–121.). Lund: Studentlitteratur.
- Janhunen, I. (2018). Koko kansan Laura. *Perussuomalaiset- Naiset 2018* (1), 4–9.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A.,
 Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga*. Tammerfors: Juvenes Print.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik - för den högre utbildningen*. Lund:
 Studentlitteratur
- Karvala, K. (28.03.2018). Suomi on naisille EU:n toiseksi turvattomin maa-
 sisäministeri Mykkänen ”Perheväkivallan osalta meillä on musta piste”
Iltalehti. Hämtad 13 mars 2019 från:
<https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/201803282200842463>
- Kauppinen, J. (2015). Bästa läsare. I Jääskeläinen, L. m.fl. (Red.) *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga*. Tammerfors: Juvenes Print.
- Koskinen, L. (1995). *Vad är rätt? Handbok i Etik*. Falun.
- Kroksmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Kulick, D. (1987). Hur man blir en riktig kvinna eller man. I Kulick, D. (Red.) *Från kön till genus* (s. 7–34.). Borås: Centraltryckeriet AB
- Laitinen, K. & Hallantie, M. (2012). *Välbefinnande i morgondagens skola*.
 Tammerfors: Juvenes Print.
- Lehtonen, J. (2010). ”Kaikki kuvatkin on sellaisia: isä, äiti ja lapsi”-
 heteronormatiivisuus eri koulutusasteilla. I Suortamo, M., Tainio, L.,
 Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (Red.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 87–110.) Juva: WS Bookwell Oy.
- Lenz Taguchi, H. (2016). Feministiska teorier och pedagogiska strategier. I Lundberg,

- A. & Werner, A. (Red.) *En introduktion till genusvetenskapliga begrepp* (s.82–88). Ale Tryckteam AB.
- Läscentrum (2015). *10 globala fakta om läsförmåga*. Hämtad 12 mars 2019 från: http://www.lukukeskus.fi/wp-content/uploads/2015/09/10-globala-fakta-om-l%C3%A4sf%C3%B6rm%C3%A5ga_web.pdf
- Marander- Eklund (2002). Att skapa och analysera ett muntligt forskningsmaterial. I Marander-Eklund, L., Illman, R.& Henriksson, B. (Red.) *Metodkompassen- kulturvetarens metodbok* (s. 93–115). Åbo: Åbo Akademis tryckeri
- Mendelin, L. (2018). Här kan svärmor bestämma att svärdottern ska göra abort- om fostret är en flicka. *Sändaren*. Hämtad 12 mars 2019 från: <https://www.sandaren.se/nyhet/kristna-motar-bort-konssektiv-abort>
- Molina, I. (2016). Intersektionalitet. I Lundberg, A. & Werner, A. (Red.) *En introduktion till genusvetenskapliga begrepp* (s.33–38). Ale Tryckteam AB.
- Nationella sekretariatet för genusforskning (u.å.). *Heteronormativitet*. Hämtad 10 april 2019 från: <https://www.genus.se/ord/heteronormativitet/>
- Nationella sekretariatet för genusforskning (u.å.). *Intersektionalitet*. Hämtad 8 januari 2019 från: <https://www.genus.se/ord/intersektionalitet/>
- Nationella sekretariatet för genusforskning (u.å.). *Norm/normkritik*. Hämtad 8 januari 2019 från: <https://www.genus.se/ord/normnormkritik/>
- Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). Beskriv material och metoder. I Nyberg, R. & Tidström, T. (red.) *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar* (s. 115–138). Lund: Studentlitteratur.
- Ojala, U. (2011). *Opas lasten haastattelijoille ja kuvaajille*. Hämtad 22 januari 2019 från: www.lskl.fi/lapsetmediassa
- Poulsen, A. (1994). *Barnets utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Ruusunen, M. (2005). *Sukupuoli koulussa*. Hämtad 5 mars 2019 från: http://www.oph.fi/download/30194_sukupuoli_koulussa.pdf
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju*. Malmö: Daleke Grafiska AB
- Saarikka, S. (2016). Lärares förväntningar på rektors ledarskap- om medarbetarskap, verksamhetskultur och skolledning. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 33–51.

- Sigfrids, F. (11.3.2019). *Klimatförändringen är en jämställdhetsfråga*. Hämtad 13 mars 2019 från: <https://kvinnoforbundet.fi/sv/startside/article-109568-68130-klimatforandringen-ar-en-jamstalldhetsfraga>
- Social- och hälsovårdsministeriet (2018). *Jämställdhetsbarometern 2017*. Hämtad 5 mars 2019 från: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3932-5>
- Suoranta, J. (u.å.). *Paulo Freire Center- Finland*. Hämtad 18 februari 2019 från; http://www.kriittisetpedagogit.fi/?page_id=239
- Svaleryd, K. (2007) *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB
- Tainio, L., Palmu, T. & Ikävalko, E. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuoliarvot. I Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (Red.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 13–22.) Juva: WS Bookwell Oy.
- Unicef (2018). *Alla barn har rätt att gå i skolan*. Hämtad 13 mars 2019 från: <https://unicef.se/fakta/utbildning>
- Utbildnings- och kulturministeriet (2017). PISA 2015: *Suomalaisnuoret parhaiden joukossa yhteistoiminnallisessa ongelmanratkaisussa*. Hämtad 4 mars 2019 från: https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/pisa-2015-suomalaisnuoret-parhaiden-joukossa-yhteistoiminnallisessa-ongelmanratkaisussa
- Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Tammerfors: Juvenes Print
- Utbildningsstyrelsen (u.å.) *Genusmedveten undervisning och handledning- vad är det?* Hämtad 19 februari 2019 från; https://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/anvisningar_och_rekommendationer/jamstalldhetsplanering_vid_laroanstalterna/genusmedveten_undervisning
- Wallby, K., Carlsson, S. & Nyström, P. (2001). *Elevgrupperingar- en kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning*. Kalmar: Lenanders Tryckeri AB
- Åbo Akademi (u.å.). *Genusvetenskap*. Hämtad 5 juni 2018 från: <https://www.abo.fi/amnen/genusvetenskap/>
- Åman, K. (2006). *Ögonblickets pedagogik*. Stockholm: Intellecta Docusys

Bilagor

Bilaga 1: Ansökan om tillstånd för intervju, rektor

Hej [REDACTED],

härmed ansöker jag om tillstånd för att få utföra två gruppintervjuer till min magisteravhandling. Syftet med avhandlingen är att *synliggöra några elevers uppfattningar och erfarenheter om skolans verksamhetskultur utifrån ett genusmedvetet perspektiv*.

Forskningsfrågorna:

1. Vilka uppfattningar har eleverna om lärarnas sätt att beakta den enskilda individen ur ett normkritiskt perspektiv?
2. Vad anser eleverna är kännetecknande för ett jämlikt klassrum?
3. Vilka uppfattningar har eleverna om skolans verksamhetskultur som inkluderande och genusmedveten skola?

Avhandlingen är till sin karaktär fenomenografisk med intervju som datainsamlingsmetod. Läsåret [REDACTED] arbetade jag som [REDACTED], och fick därmed en god kontakt med några av eleverna. Efter [REDACTED] har jag även vikarierat [REDACTED]. Eleverna går idag i klass [REDACTED], och jag skulle gärna intervjua 10 av dessa elever. Orsaken bakom detta är att jag redan har skapat en tillit som krävs då man intervjuar barn. Intervjun kommer att ske i två grupper (5+5). Frågorna kommer att vara samma, men genom att ha två intervjuer får jag ev. lite olika perspektiv från elevgrupperna.

Jag är medveten om att mitt tema kan väcka en del känslor och frågor. Jag är inte ute efter att kritisera skolan eller dina kollegor, utan vill själv få en bättre förståelse för genus och könsroller samt hurudan roll skolan har. Ert deltagande skulle självklart vara helt anonymt. Elevernas, lärarnas och skolans namn kommer inte att publiceras, och skolans geografiska position kommer inte att nämnas. Den enda orsaken varför jag vill utföra min intervju vid [REDACTED] beror på tilliten och den goda kontakten till eleverna.

I hopp om positivt bemötande,
Jutta Maunula

Bilaga 2, Ansökan om tillstånd för intervju, klasslärare

Hej ■■■

mitt namn är Jutta Maunula, och jag studerar sjätte året till klasslärare vid FPV. Jag är i slutskedet av mina studier och för tillfället skriver jag min magistersavhandling.

Jag har varit i kontakt med ■■■ och ansökt om tillstånd för att få utföra intervjun bland dina elever. Orsaken varför jag vill intervjua dina elever beror på att jag ■■■ ■■■ arbetade på ■■■ och hade dina elever ■■■. ■■■ så jag har en god kontakt med eleverna och har skapat en tillit som krävs då man intervjuar barn.

Min magistersavhandling handlar om genusmedvetenhet. Syftet med avhandlingen är att *synliggöra några elevers uppfattningar om lärarnas agerande och handlingar, samt skolans verksamhetsmiljö utifrån ett genusmedvetet perspektiv*. Syftet är inte helt och hållet spikat ännu och kan ändras under den kommande veckan, men poängen kommer att vara den samma.

Jag är medveten om att mitt tema kan väcka en del känslor och frågor. Jag är inte ute efter att kritisera dig, eller dina kollegor, utan vill själv få en bättre förståelse för genus och könsroller samt hurdan roll skolan har. Undersökningen kommer självklart att vara totalt anonym. Elevernas, lärarnas och skolans namn kommer inte att publiceras, och skolans geografiska position kommer inte att nämnas. Den enda orsaken varför jag vill utföra intervjun i din klass beror på den goda kontakten till dina elever. Intervjun kommer att ske i två grupper (5+5 elever). Frågorna är samma, men genom att ha två grupper får jag ev. lite olika synsätt av eleverna.

Jag har ansökt om tillstånd av ■■■, och hon har gett mig tummen upp att få utföra intervjun på ■■■ och hon bad att jag skulle vara i kontakt med dig, och fråga tillstånd att utföra intervjun bland dina elever. Får jag utföra intervjun i din klass bland några av dina elever? Jag har som planer att utföra intervjun vecka 8 eller 10. Jag skickar självklart ut ett infobrev åt föräldrarna där jag beskriver intervjuprocessen.

Jag svarar gärna på frågor,

Tack på förhand,

Jutta Maunula

Bilaga 3, Infobrev om intervju åt vårdnadshavare

Bästa vårdnadshavare,

mitt namn är Jutta Maunula, och jag studerar sjätte året till klasslärare vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi. Jag är i slutskedet av mina studier och för tillfället skriver jag min magisteravhandling. Min avhandling handlar om genusmedvetenhet. Syftet med avhandlingen är att synliggöra några elevers uppfattningar och erfarenheter om skolans verksamhetskultur utifrån ett genusmedvetet perspektiv.

Jag är medveten om att mitt tema kan väcka en del känslor och frågor. Jag är inte ute efter att kritisera eller utvärdera någon, utan vill själv genom elevernas uppfattningar få en mera vardagsnära förståelse för genus och könsroller samt hurudan roll skolan har. Intervjufrågorna kommer att vara öppna, och som forskare kommer jag inte att påstå att någonting är rätt eller fel, utan elevernas uppfattningar är elevernas uppfattningar jag är ute efter. Intervjun kommer att bandas in, varefter materialet transkriberas och analyseras. Intervjun kommer att ske i grupper på fem elever. Undersökningens kontext [REDACTED] kommer självklart att vara totalt anonym. Elevernas, lärarnas och skolans namn kommer inte att publiceras, och skolans geografiska position kommer inte att nämnas för att garantera total anonymitet.

Orsaken varför jag vill intervju Ert barn beror på att jag året [REDACTED] arbetade [REDACTED] [REDACTED] och hade bland annat Ert [REDACTED]. Jag anser att jag fick en god kontakt med Ert barn som jag vill dra nytta av till denna forskning. Respondenterna är lottade, och eleverna är inte kvoterade enligt kön för att undvika ta ställning till någon elevs könsidentifiering. Jag kommer självklart inte att berätta att eleverna är mina gamla eftisbarn för att garantera anonymiteten, utan kommer enbart att beskriva eleverna som bekanta från tidigare.

Intervjun kommer att ske,

Datum:

Klockslag:

Ta gärna kontakt om det är något Du eller eleven i fråga funderar över

Jutta Maunula

0400 766 071

jutta.maunula@abo.fi

Jag vikarierar en del på skolor och dagis i Åbo (där jag för tillfället är bosatt), men jag svarar direkt då jag hinner.

Ha en bra dag,

Med vänliga hälsningar,

Jutta Maunula

Bilaga 4: Intervjufrågor

Berätta om undersökningen

Inledning

- Hur mår ni?
- Hur går det i skolan?

O-kontroversiella frågor (elevers bakgrund). BEGRÄNSAD!

- Hur skulle du beskriva dig själv?
- Vad vill du bli när du blir stor?
- Finns det skillnader mellan de olika könen, vilka?

Vilka uppfattningar har eleverna om skolans verksamhetskultur som inkluderande och genusmedveten skola?

Följande frågor gäller hela skolan!

- Är du dig själv i skolan? Om inte, vad skulle du göra för att du skulle få vara dig själv? (om de får, på vilket sätt får du dig själv?)
- Gör skolans personal någon skillnad på vad flickor gör bättre än pojkar, eller vad pojkar gör bättre än flickor? Vilka är skillnaderna?
- När ni elever blir utdelade uppdrag, får hjälpa till eller får vara med och påverka i klassen eller skolan. Hur delas uppdragen? Vem får hurdana ansvar?

Vilka uppfattningar har eleverna om klassrummet som en genusmedveten miljö?

- Finns det några skillnader på vad en pojke eller en flicka får göra, säga, bete sig eller hur de ska se ut i klassrummet?
- När ni bläddrar i era läroböcker. Hur presenteras/syns de olika personerna i böckerna? Hurdana tankar får ni?
- Vem bestämmer mest i klassen?

Vilka uppfattningar har eleverna om lärarnas sätt att beakta den enskilda individen ur ett normkritiskt perspektiv?

- Hur pratar era lärare om de olika könen hon, han och hen?
- Hur bemöter (pratar/är med er) lärarna er beroende på vilket kön ni har?
- Hur hjälper/stödjer lärarna er för att ni som privatpersoner kan utvecklas och växa som människa?