

Genusmedveten undervisning i glesbygdsskolor

En fenomenografisk studie

Sara Strandberg

Magistersavhandling i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2022

Abstrakt

Författare Sara Strandberg	Årtal 2022
Arbetets titel Genusmedveten undervisning i glesbygdsskolor – En fenomenografisk studie	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 56 (60)
<p>Referat</p> <p>Avhandlingens syfte är att undersöka genusmedvetenhet hos klasslärare i glesbygden. I studien undersöks hur klasslärare förstår begreppen genus och genusmedvetenhet samt i vilken utsträckning en genusmedveten undervisning tar sig uttryck i klassläraernas undervisning. Studien är en kvalitativ fenomenografisk studie som genomförts i små glesbygdsskolor i Svenskfinland. Datamaterialet har samlats in genom semistrukturerade intervjuer med fyra informanter. Genusmedveten undervisning definieras i avhandlingen som undervisning som bygger på kunskap om stereotypa och socialt konstruerade beteendemönster, intention att kritiskt granska sig själv och sin omgivning samt praktisk förmåga att vidta åtgärder som utmanar dessa normativa beteendemönster.</p> <p>Avhandlingens teoretiska referensram utgörs av perspektiv på genus, genusmedvetenhet och glesbygdsskolor. Teorier om genuskontrakt och genus på olika nivåer synliggör strukturer som bygger på dikotomi och hierarki, det vill säga att pojkar och flickor hålls isär och det manliga värderas högre än det kvinnliga. Dessa strukturer tenderar traderas vidare om lärare inte uppmärksammas på detta och vidtar åtgärder för att förhindra det. Studien har utgått från tre frågeställningar: <i>1. Hur definierar lärare genus och genusmedvetenhet i skolan? 2. I vilka situationer uppfattar lärare genusstereotyp beteende i skolan? 3. Hur ser lärare på genusmedvetenhet i sin undervisning?</i></p> <p>Resultatet visar dels att det finns en otydlig föreståelse av begreppen genus och genusmedvetenhet och dels att förståelsen för begreppen varierar bland informanterna. Genusstereotyp beteende kan enligt informanterna förekomma hos elever, föräldrar, i kollegium och i vissa läroämnen i olika utsträckning. Det finns en tvetydighet, där å ena sidan individen betonas, medan eleverna å andra sidan måste få vara pojkar och flickor, utan att det framkommer vad detta egentligen innebär. Studien visar att det finns skäl att vidare undersöka hur genusmedvetenhet fungerar i praktiken hos klasslärare och i små glesbygdsskolor generellt.</p>	
Sökord / indexord enl.thesaurus genus, genusmedveten undervisning, lärarskap, små skolor, glesbygdsskolor	

Innehåll

Abstrakt.....	2
1. Inledning.....	5
1.1. Syfte och forskningsfrågor.....	6
1.2. Bakgrund.....	7
1.3. Avhandlingens disposition.....	10
2. Genusmedvetenhet och glesbygd.....	11
2.1. Genus och kön.....	11
2.2. Genussystem och genuskontrakt.....	12
2.3. Genus – symboliska, strukturella och individuella processer.....	14
2.4. Jämställdhetsfrämjande åtgärder i de finländska skolorna.....	15
2.5. Glesbygd och glesbygdsskola.....	16
2.6. Lärarskap i glesbygdsskola.....	17
2.7. Genusmedveten undervisning.....	19
2.8. Sammanfattning.....	21
3. Metod.....	22
3.1. Syfte och forskningsfrågor.....	22
3.2. Fenomenografisk forskningsansats.....	23
3.3. Datainsamling.....	24
3.4. Urval och avgränsningar.....	26
3.5. Analys.....	28
3.6. Etiska överväganden.....	29
4. Resultat.....	31
4.1. Klasslärares begreppsliga förståelse av genus och genusmedvetenhet.....	31
4.2. Klasslärares uppfattning av genusstereotyp beteende i skolan.....	33
4.2.1. Klasslärares uppfattningar av elevens genusstereotypa beteende.....	33
4.2.2. Klasslärares uppfattningar av föräldrars genusstereotypa beteende.....	35
4.2.3. Klasslärares uppfattningar av kollegiets genusstereotypa beteende.....	36
4.2.4. Klasslärares uppfattningar av genusstereotyper inom olika ämnen.....	37
4.3. Klasslärares genusmedvetenhet i undervisningspraktiken.....	39
4.3.1. Klasslärares eget genusstereotypa beteende.....	39
4.3.2. Klasslärares tips för genusmedveten undervisning.....	41
4.4. Klasslärares uppfattning av genusmedvetenhet i glesbygden.....	42
4.4.1. Små grupper ger fokus på individen snarare än grupper.....	43
4.4.2. Glesbygdsnormernas påverkan.....	44

5. Diskussion	47
5.1. Resultatdiskussion.....	47
5.1.1. Hur definierar lärare genus och genusmedvetenhet i skolan?.....	47
5.1.2. I vilka situationer uppfattar lärare genusstereotyp beteende i skolan?	48
5.1.3. Hur ser lärare på genusmedvetenhet i sin undervisning?.....	51
5.2. Metoddiskussion	53
5.3. Förslag till fortsatt forskning.....	56
Litteraturförteckning	57

Tabeller

Tabell 1.....	27
Tabell 2.....	38
Tabell 3.....	42

Figurer

Figur 1	18
Figur 2	20
Figur 3	33
Figur 4	45

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

1. Inledning

Consciously, we teach what we know; unconsciously, we teach who we are.
(Korthagen, 2004, s. 77, citat ur Hamachek, 1999, s. 209)

När jag en dag var ute på barnvagnspromenad med min vän, en person i samma ålder som jag, började vi tala om den glesbygdsmiljö som båda växt upp i, och på vilket sätt glesbygdskontexten har präglat oss. Vi konstaterade att traditionen varit stark och att vi har haft ganska tydligt stereotypa genusmönster i vår omgivning. Jag frågade min vän om hon trodde att skolan hade bidragit till att befästa genuskillnader och fick ett rungande ja till svar. Bland de många exemplen berättades bland annat om den gången då klassen vann en tävling och skulle belönas. Tjejerna fick en sminkkurs och killarna fick en resa till båtmässan. I ett annat exempel beskrevs en tjej som glömt att göra läxan och fick en tillsägning, och en kille som berättade att han gjort halva läxan och fick uppskattning och beröm.

Genusmedvetenhet är i hög grad relevant i utbildningssammanhang, i skolan och hos den enskilda läraren. Enligt Hedlin (2006) finns det idag grundlig dokumentation som visar att lärare behandlar pojkar och flickor olika. Trots att medvetenheten ökat de senaste åren, är det många som fortfarande saknar kunskap och medvetenhet om detta. Studier av Einarsson (refererade i Hedlin, 2006) visar att lärare i många fall inte är medvetna om hur de bemöter eleverna. En lärare som inte kritiskt granskar sin undervisning ur ett genusperspektiv kan, såväl medvetet som omedvetet, förmedla stereotypa föreställningar och värderingar som får konsekvenser för både undervisningen och individernas framtida förståelse för sig själva (Hussénius m.fl., 2014). Att forskningen och den samlade kunskapen tidvis krockar med lärarnas vardagsförståelse för genusmedvetenhet kan dock göra frågor rörande genusmedvetenhet utmanande att lyfta fram.

Utifrån från det ovanstående har idén till temat för denna avhandling växt fram. Jag funderar på hur det står till med genusmedvetenheten i små glesbygdsskolor. Meningen är inte att peka ut någon specifik kontext eller att utmåla glesbygden till mindre medveten bygd jämfört med mera urbana miljöer, utan det handlar om att titta på vad eleverna får med sig, gällande normer, förebilder osv. Har små skolor på glesbygden ett extra stort ansvar för att stärka medvetenheten kring genus och könsroller, eftersom traditionen kan vara starkt normativt präglad och de exempel som avviker från normen är färre än i större samhällen? Kan skolan bidra till att bredda elevernas uppfattningar om genus, görs det och i så fall, hur görs det?

1.1. Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens ansats är fenomenografisk och dess syfte är att undersöka skillnader i genusuppfattning bland klasslärare i små glesbygdsskolor. I avhandlingen undersöks lärares begreppsförståelse, uppfattning om genusfrågor samt hur en genusmedveten undervisning kan se ut. Avhandlingen avgränsas till de fyra enskilda lärare från olika skolor som deltar i studien. Studien syftar således inte till att förklara genusmedvetenheten på makronivå i skolor, utan snarare att förstå de enskilda lärarnas tankeprocesser.

Lahelma (refererad i Haataja m.fl., 1992), säger att lärares beteende har inverkan på hur flickor och pojkar ser på sina möjligheter och uppgifter. Vidare säger Lahelma att en förutsättning för att aktivt kunna påverka jämställdhet mellan könen i undervisningen, är att lärare känner till bakomliggande genusstrukturer, samt sådana metoder som kan främja jämställdheten.

Denna avhandlings huvudsyfte är att undersöka genusmedvetenheten hos klasslärare på glesbygden. Är genus och genusmedvetenhet bekanta begrepp och hur förstår läraren dem? I vilken utsträckning finns det en genusmedvetenhet hos läraren och hur tar den sig uttryck i lärarens arbete med eleverna?

De forskningsfrågor som formulerats utgående från syftet är följande:

1. Hur definierar lärare genus och genusmedvetenhet i skolan?
2. I vilka situationer uppfattar lärare genusstereotyp beteende i skolan?
3. Hur ser lärare på genusmedvetenhet i sin undervisning?

Den första frågan handlar om de enskilda lärarnas förståelse för begreppen som rör avhandlingens tema. Hur läraren förstår begreppen och dess innebörd har betydelse för hur de kan använda sig av begreppen i sitt vardagliga arbete i skolan och i klassrummet. Genom att undersöka begreppsförståelsen uppnås en tydligare förståelse för vilka bakomliggande faktorer som påverkar lärarens undervisningspraxis.

Den andra forskningsfrågan handlar om hur läraren uppfattar genusstereotypa mönster i den egna skolvardagen. Syftet med frågan är att synliggöra eventuella utmaningar beträffande genusmedvetenhet i skolan. Genom att undersöka detta framkommer viktiga exempel där genusmedvetenheten kan komma i skymundan i skolvardagen.

Den tredje forskningsfrågan undersöker hur den enskilda läraren förhåller sig till genusmedveten undervisning. Syftet med frågan är att identifiera situationer som kan vara kritiska och möjligen specifika för lärare i små glesbygdsskolor. Genom att lärarens uppfattning om den egna genusmedvetenheten i undervisningen belyses, ramas frågor av betydelse för läraren själv och undervisningen in.

1.2. Bakgrund

I det här avsnittet beskrivs studiens bakgrund närmare genom att lyfta fram resultat från tidigare forskning som berör tematiken kring genusmedveten undervisning.

Genusmedvetenhet inom grundläggande utbildning befäste och stärkte sin position i mitt medvetande i efterdyningarna av #metoo-rörelsen. Tidigare dolda strukturer utmanades och den ökade medvetenheten kring genusrelaterad utsatthet och icke likvärdig behandling skapar ett viktigt forskningsfält inom pedagogiken. Vad är skolans roll i detta? Samhällsidealet har under en tid omfattat jämställdhet och jämlikhet som teoretiska konstruktioner, men hur ser verkligheten ut på riktigt? Om det finns osynliga strukturer som begränsar människors självförverkligande, kan då samhället sägas vara jämlikt?

Osynliga strukturer är till sin natur svåra att uppmärksamma. Det som är osynligt, men socialt accepterat, kan därför traderas vidare från generation till generation. I denna traditionsförmedling bär skolan ett viktigt ansvar, inte minst eftersom skolan förväntas vara jämlik. Lärare behöver därför kunna reflektera på flera olika nivåer för att se strukturer och förstå vad det innebär att vara pojke eller flicka i de olika kontexter som finns i förhållande till skolan (Hussénius m.fl., 2014).

För skolkontexten finns enligt Hedlin (2006) grundlig dokumentation som visar att lärare behandlar flickor och pojkar olika. Trots att diskussionen är aktuell och att medvetenheten har ökat, är det många som fortfarande är omedvetna om detta. Studier av Einarsson (refererade i Hedlin, 2006) visar att lärare i många fall inte är medvetna om hur de bemöter elever. Att forskningen och den samlade kunskapen tidvis krockar med lärares vardagsförståelse i genusfrågor, gör att det finns ett stort behov av att undersöka lärares förutsättningar att bedriva genusmedveten undervisning.

Inspirationen till den här avhandlingen kommer från de egna erfarenheterna av glesbygdsskolor samt kommunikation med andra som har liknande erfarenheter. Glesbygden kan uppfattas vara mera traditionsbunden och genusnormativ, med tanke på den begränsade arbetsmarknaden och en näringsstruktur som i hög utsträckning bygger på traditionella primärnärings. Detta sammantaget ramar in den här avhandlingens bakgrund, nämligen, hur resonerar lärare som arbetar i glesbygden kring frågeställningar som berör genusfrågor?

Då jag skrev min kandidatavhandling i pedagogik gjorde jag en systematisk litteraturstudie för att kartlägga forskningsläget kring pedagogisk genusmedvetenhet och genusmedveten praxis bland lärare. Nedan följer en sammanfattning av de resultat som framträdde i kandidatstudien.

I en studie av Andersson m.fl. (2009) ombads 13 respondenter reflektera kring och hitta förklaringsmodeller till ett undervisningscase. Därefter introducerades en genusteori för att respondenterna slutligen skulle reflektera kring samma case för att undersöka om genusmedvetenheten förändrats. Studien genomfördes under fem månader. I resultatet uttalade en lärare att flickor i klassen var ansvarstagande och pojkarna respekterade dem. En annan lärare hävdade att biologin skapar könsskillnader som gör det omöjligt att ge alla elever samma förutsättningar. Efter att ha läst en genusteori och breddat sin terminologi kunde 12 av 13 respondenter föra andra, mera distinkta resonemang och ge andra typer av förklaringsmodeller till caset. Lärarens kunskap och kännedom och genusteoretiska perspektiv kan därför anses ha betydelse för hur lärare agerar i relation till elever i skolvardagen.

I en studie av Piedra m.fl. (2011) besvarade 526 gymnastiklärare och lärarpraktikanter en enkät, i syfte att undersöka deras attityd till jämställdhet och huruvida attityderna skiljer mellan könen. I resultatet framkom att 51,1 procent av respondenterna visade positiva attityder till att förändra skolkulturen i en mera genusmedveten riktning där könsnormer får ifrågasättas. Av respondenterna var 4,9 procent motståndare till att förändra skolkulturen i en mera genusmedveten riktning. Bland kvinnliga lärare fanns den största gruppen, 72,3 procent, i den svars-kategorin som var mest positiv till förändring. Bland manliga lärare fanns den största gruppen, 53 procent, i den svars-kategori där nuvarande läge legitimeras, men en anpassning till en mera normkritisk kontext kan övervägas.

I en fallstudie av Allard (2004) undersöktes åtta lärares användning av bildspråk och metaforer när de talade om relationer till elever och huruvida användningen fungerade för att

stöda genuskonstruktioner. Resultatet visade att lärare kontinuerligt använde specifika bildspråk eller metaforer när de talade om eleverna eller om sig själva som lärare. I studien identifierades tre binära motsatspar. Flickor beskrevs som öppna för nya idéer, medan pojkar beskrevs som slutna. Flickor ansågs besitta stark självkontroll, medan pojkar ansågs ha svag självkontroll. Flickor beskrevs som mogna, medan pojkar ansågs vara omogna. I resultatet framkom också att lärares syn på orsaker till svag studieprestation skiljde sig mellan flickor och pojkar. För pojkar förklarades den svaga prestationen med bristande kunskap, medan den för flickor förklarades med negativ inställning till studierna.

I Cushmans studie (2010) intervjuades 12 manliga grundskolelärare, i syfte att undersöka deras genusmedvetenhet i förhållande till det könsdifferentierade klassrummet. I resultatet framkommer att en lärare förvisso omfattar den forskning som visar att pojkar och flickor behandlas olika, men att han inte anser att det finns något behov av förändring. En annan lärare å andra sidan menar att han ser det som sitt uppdrag att motverka stereotyper i undervisningen. En lärare är av åsikten att kvinnliga lärare är mjukare, medan manliga lärare är rakare.

I Darrin Woods (2012) studie undersöktes 217 lärares uppfattningar om könsrelaterade skillnader bland grundskolelärare. Data samlades in via formulär som analyserades såväl kvantitativt som kvalitativt. Resultatet visade att 50 procent av lärarna helt håller med om påståendet av kvinnliga lärare är vårdande och ömma mot eleverna, medan 15 procent håller helt med om påståendet att manliga lärare är vårdande och ömma mot eleverna. I materialet ges till exempel uttryck för att det är mycket hackande och skitprat på kvinnodominerande arbetsplatser och att män tenderar att inte ta allt så seriöst och verkar hålla kvinnor ifrån att bli bitchiga. Män uppfattas också dela med sig mera än kvinnor och män uppfattas inte låta saker irritera dem. I resultatet framkom även att 32 procent av lärarna inte uppfattar några skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare, medan 44 procent uppfattar att det finns skillnader. De två vanligast förekommande svaren är att kvinnliga lärare är mera vårdande och att manliga lärare är mera avslappnade och självständiga.

Ovanstående nedslag i tidigare forskningsresultat synliggör bland annat att lärares kunskap och kännedom om genusrelaterade frågeställningar påverkar deras beredskap att uppmärksamma de osynliga, socialt konstruerade normer som förekommer i skolvardagen. Om skolans uppdrag är att ge jämlik undervisning för att hjälpa barn och ungdomar att utveckla sin fulla potential, är undersökningar om hur elever bemöts inom skolan av stor betydelse.

1.3. Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av fem kapitel, litteraturförteckning, en bilaga, fyra figurer och tre tabeller. Det första kapitlet har behandlat avhandlingens bakgrund och syfte. I det andra kapitlet definieras särskilda begrepp och olika teoretiska perspektiv på ramas in och diskuteras. I det tredje kapitlet behandlas studiens metodologiska utgångspunkter. I samband med det presenteras studiens ansats, genomförande och etiska överväganden. I det fjärde kapitlet presenteras studiens resultat. I det femte och sista kapitlet diskuteras studiens resultat, metod och implikationer.

2. Genusmedvetenhet och glesbygd

I det här kapitlet presenteras den teoretiska referensramen för studien. En begreppsdefinition inleder kapitlet, därefter följer avsnitt om genus, genusmedveten undervisning och glesbygd samt lärarskap i glesbygdsskolor.

2.1. Genus och kön

Centrala begrepp som förekommer i studien är *kön*, *genus* och *genusmedvetenhet*. I det här avsnittet definieras begreppen som ligger till grund för studiens genomförande.

Avhandlingens tema (se inledningen) utgår från en minnesbild av hur elever delades upp. Begreppen *kön* och *genus* är båda användbara för att dela in och gruppera människor. En traditionell beskrivning av kön avser de biologiska och fortplantningsmässiga skillnader som karakteriserar honkönade respektive hankönade varelser (Dahl, 2016; Olofsson, 2007). Då denna studie utgår från människor är det mera funktionellt att tala om flickor och pojkar eller kvinnor och män. Genusbegreppet går bortom de biologiska förklaringsmodellerna och utgår istället från att det som uppfattas som manliga och kvinnliga beteendemönster främst är socialt konstruerade, inlärd och relationella till sin karaktär, alltså att människor genom sitt sätt att vara och handla, fyller begreppen med dess innebörd. (Olofsson, 2007; Hedlin, 2010; Dahl, 2016). Dahl (2016) och Olofsson (2007) menar att såväl begreppet kön som genus kan användas för att beskriva relationella konstruktioner och att kön numera även kan användas i kontexten *socialt kön*.

I denna avhandling används begreppen genus och kön parallellt och ska i den här kontexten förstås som att skillnader mellan individer är relationella, socialt konstruerade, tillskrivna och inlärd. I avhandlingen diskuteras inte biologiska skillnader. Vidare bör det nämnas att det finns flera sätt att dela in och gruppera människor, t.ex. enligt etnicitet och socioekonomisk bakgrund. I den här avhandlingen undersöks mer preciserat lärares förståelse av genus och eventuella uppdelning utgående från kön. I Utbildningsstyrelsens rapport *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga* skriver Jääskeläinen m.fl. (2015) att läroplanen för den grundläggande utbildningen fastslår att varje lärare ska behandla elever som unika individer. Läraren åläggs också att informera om mångfalden av kön, vilket omfattar alla kön, könsidentiteter och sätt att uttrycka kön. Det bör alltså framhållas att det binära synsättet, enligt vilket människor förväntas vara antingen män eller kvinnor, inte på något sätt är

helhetstäckande, utan exkluderar alla individer som i sin könstillhörighet identifierar sig som icke-binära.

Vilken beredskap har läraren att uppfatta och bedöma vilka normer som präglar skeendet i klassrummet och hur förhåller sig läraren till dessa normer? Svaren på dessa frågor kan indikera hur läraren agerar i klassrummet och undervisningskontexten. *Genusmedvetenhet* innebär en medvetenhet om såväl de egna som omgivningens föreställningar om vad som är manligt och kvinnligt och därtill en kapacitet att analysera vad dessa uppfattningar får för eventuella konsekvenser i tanke och handling (Länsstyrelsen Västmanland, u.å.). I den här studien har genusmedvetenheten en central roll. Hur uppfattar läraren de egna och omgivningens föreställningar och i vilken utsträckning hanteras dessa föreställningar? Finns det en medvetenhet om vilka konsekvenser av olika genusstereotypa beteendemönster kan bli?

2.2. Genussystem och genuskontrakt

I det här avsnittet presenteras Hirdmans teori om genussystemet och genuskontraktet. Denna teori kan användas som redskap vid analys av relationer och maktstrukturer mellan det som vardagligt kallas manligt respektive kvinnligt. Hedlin (2010) anför följande centrala begrepp i Hirdmans teori: *genussystem*, *dikotomi*, *hierarki* och *genuskontrakt*.

Genussystemet är en modell som beskriver en struktur som ständigt återskapas. I denna struktur vilar föreställningar, förväntningar och fenomen och dessa återskapas enligt Hirdman utifrån ett tydligt mönster av vad som är manligt respektive kvinnligt. Genussystemet visar ett mönster där kön struktureras och ordnas, och modellen ger möjlighet att få syn på mönstret. Genussystemet baseras på två faktorer: *dikotomi* (isärhållande) och *hierarki* (rangordning). Ett dikotomt synsätt innebär att begreppen manligt och kvinnligt kan definieras som varandras motsatser, särskilda genom sitt motsatsförhållande. Detta isärhållande kan leda till att manligt och kvinnligt börjar ses som två enhetliga egenskaper (Hedlin, 2006). Ett hierarkiskt synsätt innebär en rangordning, där manligt genus ses som normen med tillhörande högre status. Manligt genus överordnas kvinnligt genus, som i sin tur ses som en normavvikelse med tillhörande lägre status. (Olofsson, 2007; Hirdman, 1988; Hedlin, 2010.)

Hirdman (1988) menar att fenomenet att ordna individer enligt kön är en grundläggande ordning. Vidare säger Hirdman att könsordning är utgångspunkten och förutsättningen för flera

sociala ordningar, exempelvis sociala, ekonomiska eller politiska ordningar. Systemets fundament, dikotomin och hierarkin, är alltid närvarande och påverkar människors tankar, tolkning av tillvaron och sätt att agera, i relation till andra människor, på alla samhällsnivåer och i alla livets skeden. Genussystemet utgör alltså, enligt Hirdman, ett utpräglat samhällsmönster. (Hedlin, 2010.)

Hur kan genusordningens struktur upprätthållas? Hirdman (1988) har gett sin förklaringsmodell begreppet *genuskontraktet*. Enligt Hirdman är dikotomin, isärhållandet, av manligt och kvinnligt en grundläggande faktor för upprätthållandet av manligt genus som norm och att alla bidrar till detta genom att, bildligt talat, underteckna genuskontraktet. Kontraktet omfattar samhällets oskrivna regler och konventioner, kulturella normer och osynliga överenskommelser om innehållet i manligt och kvinnligt genus. I och med att villkoren för vad det innebär att vara den ideala mannen respektive kvinnan godkänns, godkänns även män och kvinnors särskilda livsvillkor. Villkoren upprätthålls såväl individuellt som strukturellt – på det individuella planet syns överenskommelsen i hur män och kvinnor kontinuerligt förhåller sig till varandra, och på det strukturella planet vidhålls isärhållandet och rangordningen mellan manligt och kvinnligt genus. Alla känner till villkoren i det osynliga kontraktet och alla förhåller sig till alla för att upprätthålla dem. (Dahl, 2016; Hedlin, 2006.)

Hur skulle genuskontraktet kunna brytas? Hirdman (1988) menar att det uppdelade, binära tänkandet i antingen manligt eller kvinnligt skulle kunna minska genom ökad kunskap om de mekanismer som ligger till grund för kontraktet, vilket i sin tur skulle kunna leda till ökad självreflektion och minskad okritisk reproduktion av systemet. Enligt Hirdman innebär avsaknad av reflektion att det inte heller finns någon frivillighet i genuskontraktet. Oreflekterat får därför dikotomin och hierarkin gå vidare från generation till generation och blir svår att bryta. Det kan vid en första anblick också tyckas mest bekvämt att följa kontraktet, som visserligen ger livet vissa ramar, men i slutändan innebär begränsade möjligheter. (Hedlin, 2006; Olofsson, 2007.)

Dessa perspektiv är relevanta för den här studien, eftersom de synliggör olika strukturer som kan förekomma i skolan och undervisningskontexten. Kort sammanfattat kan genusbegreppet förstås som att upprätthålla en ordning. Ur ett filosofiskt skolperspektiv blir detta utmanande. Å ena sidan ska skolan fungera traditionsbevarande och stödja hemmen i deras fostransuppdrag. Det skulle innebära att principerna om dikotomin och hierarki kunde understödjas av skolan. Å andra sidan ska skolan bidra i fostran till framtidens

samhällsmedborgare. Dagens rådande tongångar handlar till stor del om att skapa likvärdiga förutsättningar för alla individer, oberoende av individuella förutsättningar och utan begränsande mekanismer. Utgående från det bör skolan arbeta aktivt för att motverka isärhållande och rangordnande strukturer.

2.3. Genus – symboliska, strukturella och individuella processer

I det här avsnittet presenteras Hardings teori om genus som process på tre parallella nivåer. Hardings genusmodell liknar på många sätt det ovan beskrivna Hirdmans genusystem, bland annat genom att de båda anser att genus präglas av en relationsprincip och en maktprincip. Dock använder de något olika terminologi och utvecklar sina resonemang utifrån från lite olika perspektiv. Begreppet dikotomi förekommer hos båda, medan Hirdmans hierarki-begrepp motsvaras av Hardings begrepp asymmetri. För att inte upprepa likheterna i de båda genusteorierna, riktas fokus i detta avsnitt på Hardings genusmodell, vars teoretiska utgångspunkt placerar genus som en social process och vars arena utgörs av tre nivåer. (Harding, 1986). De tre centrala huvudbegreppen i Hardings genusmodell är *symboliskt genus*, *strukturellt genus* och *individuellt genus*.

Hardings genusmodell utgår ifrån att genus inte *är*, utan att genus *görs*. Genus är inte ett statiskt varande, utan görs och återskapas i ständigt pågående processer. Harding anlägger tre perspektiv på genus-processerna, som enligt modellen sker på tre nivåer: symboliskt, strukturellt och individuellt (Hedlin, 2006). *Symboliskt genus* avser normer och föreställningar om kön (Hedlin, 2006). Symboliskt genus skapas och upprätthålls bland annat genom att tilldela olika metaforer som fungerar särskiljande till grupper som på grund av kön uppfattas skilda, trots att metaforerna i sig ofta saknar grund i könsskillnader (Harding, 1986). *Strukturellt genus* avser organisering och uppdelning av arbete (Hedlin, 2006). Strukturellt genus kan ses som konsekvenserna av att lockas av de särskiljande metaforerna och könsdikotomin och att agera i enlighet med dem då det kommer till att uppdelning och strukturering av arbete och social aktivitet mellan olika grupper av människor (Harding, 1986). *Individuellt genus* avser den enskilda individens könsidentitet (Hedlin, 2006). Individuellt genus kan ses som en socialt konstruerad och individuell identitet, som ständigt återuppfins och som delvis korrelerar med verkligheten eller individens uppfattning om könsskillnader (Harding, 1986).

Det parallella görandet av genus på de tre nivåerna kan samverka och ha inverkan på varandra, men enstaka nivåer kan också utsättas för förändringar utan att andra nivåer påverkas,

menar Hedlin (2006). Enligt Hardings genusmodell kan genus förstås som en ständigt pågående och återskapande process, som sker på flera parallella nivåer. Skolan är inte ett eget universum, utan präglas på samma sätt som det övriga samhället av såväl mellanmännsliga relationer som maktrelationer. Genom att applicera Hardings genusteori i studien ges möjlighet att synliggöra genusprocesser på symboliska, strukturella och individuella plan i skolan och i undervisningskontexten.

2.4. Jämställdhetsfrämjande åtgärder i de finländska skolorna

I det här avsnittet ges en inblick i hur den grundläggande utbildningen i de finländska skolorna arbetar med jämställdhetsfrämjande åtgärder. Jämställdhetsplaner, likabehandlingsplaner och ett kritiskt förhållningssätt vid val av läromedel är några exempel som kan främja arbetet mot en jämställd skola.

Enligt den finländska jämställdhetslagen och diskrimineringslagen ska alla finländska skolor utarbeta en jämställdhetsplan och en likabehandlingsplan. Dessa planer syftar till att främja skolornas arbete med jämställdhet och likabehandling, och ska fungera som ett användbart redskap i hela skolans verksamhet. I jämställdhetsplanen ska ingå en utredning av jämställdheten i nuläget, nödvändiga åtgärder för att främja jämställdheten och en utvärdering av den tidigare planens genomförande och resultat av tidigare åtgärder. Särskilt fokus ska riktas mot ordnandet av undervisningen, skillnader i elevers inläring, bedömning av lärandet samt förebyggande av sexuella trakasserier eller trakasserier på grund av kön. Likabehandlingsplanen utarbetas för att förebygga diskriminering utgående från till exempel ålder, ursprung, nationalitet, språk, religion, övertygelse, funktionsnedsättning eller sexuell läggning. I likabehandlingsplanen ska ingå en bedömning av hur väl likabehandling uppnås i skolans verksamhet samt vilka åtgärder som behöver vidtas för att främja likabehandling. (Utbildningsstyrelsen, 2022.)

Enligt Jääskeläinen m.fl. (2015) är upprättandet av jämställdhetsplanen ett verktyg för såväl lärare som elever. Den bidrar till att skapa en gemensam bild av hurdan en jämställd skola är, vilka faktorer som är främjande och förhindrande för jämställdheten, metoder för att ingripa i och förebygga trakasserier samt på vilket sätt eleverna ges likvärdiga möjligheter att påverka skolans verksamhet. ”Främjande av jämställdhet är en kunskapsfråga som är värdefull att utveckla för såväl lärare som elever” (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 55).

Även i val av undervisningsmaterial finns riktlinjer som syftar till att främja jämställdheten i skolan. I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 åläggs lärare att förhålla sig kritiskt i val av läromedel, eftersom flera undervisningsmaterial och läromedel fortsättningsvis i viss mån reproducerar rådande könsstereotyper och upprätthåller könsuppdelning. Det kan till exempel handla om könsfördelning bland författare, könsrelaterade ord i böcker eller bokens illustrationer. (Jääskeläinen, 2015.)

2.5. Glesbygd och glesbygdsskola

I det här avsnittet diskuteras och avgränsas begreppet *glesbygd*. I synnerhet fokuseras på glesbygdsskolor och deras inverkan på och betydelse för lokalsamhället.

Studien utgår från ett glesbygdsperspektiv. Glesbygd kan definieras som ett område med liten och utspridd befolkning (Svensk ordbok, u.å.). Ett annat begrepp som ibland används i stället för glesbygd är den rurala miljön, som kan beskrivas ur olika perspektiv såsom ekonomiska, kulturella eller geografiska. Det saknas dock en internationell definition av glesbygd eller glesbygdsskola. (Pettersson, 2017.) I denna studie definieras glesbygdsskola som ”en skola på landsbygden med högst 50 elever”, vilket innebär att det är små glesbygdsskolor som är fokus för studien. Enligt statistik från 2020 finns det i Svenskfinland 61 skolor som bedriver grundläggande utbildning på svenska med ett elevantal som är högst 50 (Utbildningsstyrelsen; Åsub). Ytterligare kännetecknen som utmärker en glesbygdsskola är att skolan har få lärare och att undervisningen bedrivs i åldersintegrerade klassammansättningar (Kalaoja & Pietarinen, 2009; Andræ Thelin & Solstad, 2005; Pettersson, 2017).

I mindre skolor arbetar följaktligen färre lärare. Det betyder i praktiken att det är färre lärare som arbetar med att uppfylla skolans uppdrag. I dagens digitala värld behöver det dock inte betyda att lärare inte ingår i större nätverk och får intryck från andra kollegor. Däremot kan ett färre antal individer med diversifierade arbetsuppgifter ha mindre tid över till att fokusera på övergripande frågeställningar, såsom till exempel genusfrågor.

Nevalainen och Kimonen (2013) konstaterar att skolan har en stimulerande effekt på lokalsamhället utifrån sociala, kulturella och intellektuella aspekter. Glesbygdsskolors samverkan med lokalsamhället betyder att lokalsamhällets resurser används för elevers lärande, vilket ger en utvidgad och unik pedagogisk skolmiljö (Kalaoja & Pietarinen, 2009; Pettersson, 2017). En glesbygdsskola kan alltså i bästa fall samverka i högre utsträckning med närsamhället

och på så sätt få ett bredare perspektiv. Denna stora flexibilitet ställer höga krav på lärarens förmåga att designa undervisningen för de åldersintegrerade klasserna mellan skolan och lokalsamhället (Karlberg-Granlund, 2011).

Vad består då lokalsamhället av? Även om mycket finns reglerat i lagstiftning och andra styrdokument är det ofrånkomligt att varje samhälle, kommun och by har unika egenskaper – eftersom samhället skapas av de individer som lever där. En forskningsrapport från Nordisk information för kunskap och kön, NIKK (Grip, 2020) visar att de rådande centraliseringstrenderna är tydligt könade, när det kommer till genusperspektiv på demografisk utveckling och flyttmönster. Det är i högre utsträckning unga kvinnor som lämnar glesbefolkade områden för mer urbana bosättningar med möjlighet till utbildning och arbete. Samtidigt skapas stigmatiserande bilder av dem som väljer att stanna kvar. I samma rapport hänvisas till Forsberg (2001), vars forskning visar att nationella normer och standarder vad gäller relationer mellan kvinnor och män omtolkas och omformas lokalt, utifrån lokala sociala, politiska, ekonomiska och kulturella förhållanden. Traditionerna på platsen, i kombination med ekonomiska förändringar, formar den lokala arbetsmarknaden och dess genusrelationer. De påverkar också invånarnas föreställningar om vem som kan jobba med vad, vem som ska ta hand om barnen, löner i relation till arbete med mera.

Ovanstående tendenser får konsekvenser för en liten glesbygdsskolas lärare, som behöver förhålla sig till såväl lokalsamhällets föreställningar som de nationella förväntningarna i arbetet. I sammanhanget kan det vara värt att nämna att detta inte är en specifik glesbygdspromatik. Lokala traditioner och sociala, politiska, ekonomiska och kulturella förhållanden varierar också mellan större samhällen och skolor.

2.6. Lärarskap i glesbygdsskola

Att vara lärare i en liten skola är att vara en del i en långvarig tradition. Strävan efter en jämlik och allmänbildande utbildning är ett fundamentalt ideal som funnits i Finland i långt över hundra år (Karlberg-Granlund, 2011). I ett land med spridd befolkning och stora variationer i befolkningsmängd förutsätts upprätthållande av lokala skolor som ibland är väldigt små. Alternativet hade varit att omöjliggöra ett decentraliserat boende eller att frånta elever möjlighet till utbildning.

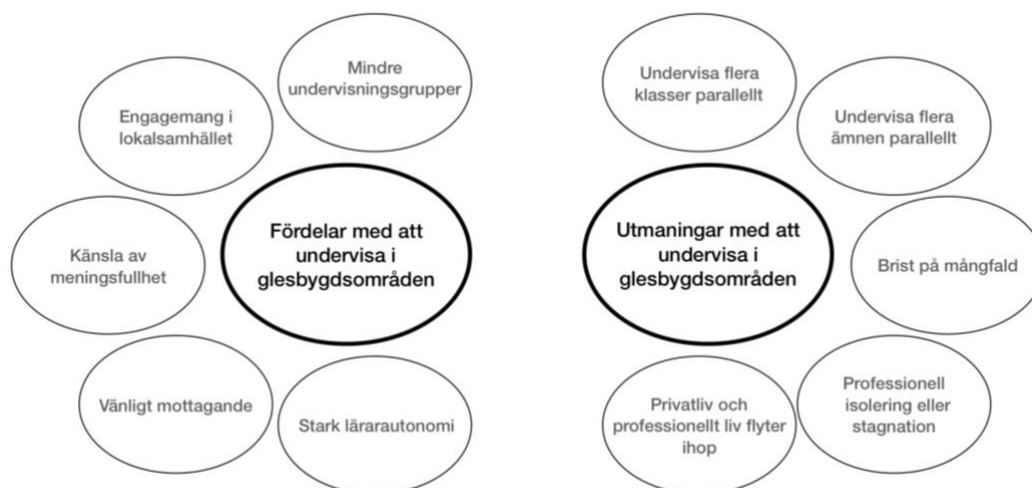
Att verka som lärare i en liten bygd kan sannolikt ha både fördelar och nackdelar. Karlberg-Granlund (2019) jämför relationen mellan skolan och det lilla samhället med en symbios, som kan upplevas olika beroende på vilka sociala spänningar och vilken dynamik som råder och präglar samhället. Om den sociala kontexten karaktäriseras av tillit, social sammanhållning och trygghet, kan pedagogisk utveckling ske och kreativitet råda. Om kontexten i stället karaktäriseras av misstro, kontroll och sårbarhet, kan det resultera i känslor av osäkerhet.

Det nära samarbetet mellan hem och skola ger pedagogiska möjligheter, då lärarens arbete bygger på kulturell sensibilitet, etiska överväganden och ansvar, menar Karlberg-Granlund (2019), och säger vidare att balansen mellan yttre krav, egna målsättningar samt olika resurser är viktigt för det långsiktiga arbetet. Det är risk för kulturell krock om de normer som läraren vill förmedla till eleverna inte alls överensstämmer med de rådande normerna i bygden.

I Tran m.fl. (2020) artikel om lärarekryteringar till rurala områden, identifieras utgående från litteraturstudier såväl många fördelar som utmaningar med att undervisa i glesbygdsområden (se *figur 1*). Bland fördelarna noteras bland annat mindre undervisningsgrupper, lärarens starka autonomi och vänligt mottagande och engagemang i lokalsamhället, vilket ger en ökad känsla av meningsfullhet. Bland utmaningarna listas bland annat kravet på att kunna undervisa flera klasser eller ämnen parallellt, att lärarens privatliv och professionella liv är svårt eller omöjligt att separera i det lilla samhället, risken för professionell isolering eller stagnation och bristen på mångfald i lokalsamhället.

Figur 1

Fördelar och utmaningar med att undervisa i rurala områden (berarbetad figur från Tran m.fl., 2020)



Läraren påverkar elevens framtida möjligheter, men kan aldrig fullt kontrollera lärandet eller förutspå alla konsekvenser av olika handlande (Karlberg-Granlund, 2011). Skolverksamheten bedrivs inte i ett vakuum utan elevens lärande sker i såväl formella som informella miljöer. Närmiljön och dess traditioner har således en direkt avgörande betydelse för vilken vardag som sedan utspelar sig i skolan.

2.7. Genusmedveten undervisning

I det här avsnittet placeras genusmedvetenhet i undervisningskontext. De centrala begreppen *genusmedveten undervisning* och *könssensitivt handlande* diskuteras. Därefter presenteras en modell för hur läraren kan utveckla genusmedveten undervisning. Handlingsmodellen utgörs av tre parallellt pågående processer: att *uppmärksamma*, att *aktivt motverka* och att *självreflektera*.

Skolan utgör en arena som präglas av liknande sociala normer och genusnormer som samhället i övrigt. I skolan tillbringar elever en stor del av sin tid, och där ska de ges möjlighet att växa och utveckla såväl sin identitet som sin världsbild. Skolan, och alla som verkar där, spelar således en betydande roll som förmedlare av samhällets kultur, normer och föreställningar. En oreflekterad förmedling, som lite karikerat kan likställas med traditionsreproducering, möjliggör för upprätthållandet av genusstereotyper. För att bedriva en genusmedveten undervisning krävs en skolledning och lärare som kritiskt granskar samhällskulturen, normer, traditioner och föreställningar och medvetet arbetar för att främja likvärdighet och jämställdhet. (Haataja m.fl., 1992.)

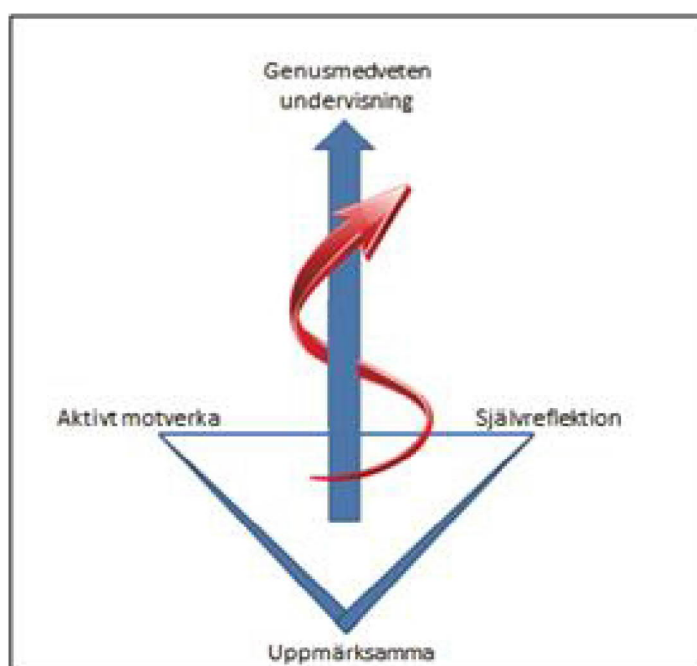
För att som lärare och vuxen uppfylla de nationella riktlinjerna, och framför allt för att fungera som en god förebild för eleverna, bör ett medvetet förhållningssätt och god beredskap för likvärdighet och jämställdhet utvecklas. Beredskapen grundar sig i lärarens förståelse för att, och på vilket sätt, kön spelar roll. En genusmedvetenhet ger läraren förutsättningar att handla *könssensitivt*. Könssensitivt handlande innebär en förmåga att uppmärksamma och undvika till exempel traditionsreproducering av stereotyper eller bekräftning och förstärkning av isärhållande eller rangordnande strukturer och därtill förmågan att medvetet utmana existerande stereotypiskt tänkande och stereotypa mönster. (Lahelma & Öhrn, 2011.)

För att utveckla en genusmedveten undervisning har Hussénius m.fl. (2014) konstruerat en modell som är tillämpbar i lärarens undervisningskontext (se *figur 2*). Triangelns tre hörn

utgör figurens bas och representerar de tre förmågor som parallellt utgör grunden för den förändringsprocess som syftar till att göra undervisningen mer genusmedveten. Läraren ska ha förmåga att *uppmärksamma* könsstereotypa situationer och handlingar, men även sitt eget stereotypa tänkande, vilket kräver att läraren har genuskunskap. Vidare ska läraren förmå att *aktivt motverka* stereotypa situationer och handlingar. Denna förmåga är nära sammanknuten med, och påverkas ovillkorligen av, lärarens uppmärksamhetsförmåga. Dessutom måste läraren utveckla sin förmåga till självreflektion, där det egna beteendet, tankarna och föreställningarna uppmärksammas, erkänns och utmanas. Spiralen i modellen symboliserar att förändringsarbete är en pågående process och som tar tid. I skol- och undervisningskontexten är varje dag en ny möjlighet för läraren att möta nya situationer som kan uppmärksammas, aktivt motverkas och som kan leda till mera utmanande självreflektion. I spiralprocessen lagras nya positiva erfarenheter och kunskaper i den triangulära basen, vilket ger läraren ännu bättre förutsättningar att driva spiralen vidare. Lärarens kunskap, uppmärksamhet, medvetenhet och självreflekterande förmåga ökar och kapaciteten att möta olika situationer utgående från ett genusmedvetet tankesystem stärks.

Figur 2

Modell för förändringsprocess mot en mer genusmedveten undervisning (hämtad ur Hussénus m.fl., 2014, s. 115.) Bilden är publicerad med tillstånd av författaren.



2.8. Sammanfattning

Teorikapitlet utgör studiens teoretiska förankring. Denna sammanfattning syftar till att kortfattat beskriva studiens teoretiska grunder. För källhänvisningar och utförligare beskrivningar hänvisas till kapitlets tidigare avsnitt.

I kapitlet har definitioner av genus, genusmedvetenhet, glesbygd och glesbygdsskolor presenterats. Genus kan förstås som ett resultat av en social konstruktion där egenskaper och värden läggs in i ett kön. De normer som uppstår är bland annat hierarki och dikotomi. Med hierarki avses att det sker en rangordning, där det manliga överordnas det kvinnliga. Med dikotomi avses att könen hålls isär och fungerar som motpoler till varandra. Ett exempel är att egenskaper delas in i manliga och kvinnliga där de angivna manliga egenskaperna anses överordnade och mera värdefulla än de angivna kvinnliga egenskaperna. Genus kan delas in i tre nivåer: *symboliskt genus*, *strukturellt genus* och *individuellt genus*. Symboliskt genus avser normer och föreställning av kön. Strukturellt genus avser hur uppgifter och arbete organiseras och uppdelas. Individuellt genus avser individens egen könsidentitet.

I avsnitten om glesbygden och lärarskap i glesbygdsskolan diskuteras hur skolan som institution samspelar med de traditioner och normer som finns i den miljö där skolan är placerad. Glesbygden kan av bland annat socio-ekonomiska orsaker ha tendenser att vara mera traditionsbunden än urbana miljöer, där exempelvis utbildningsnivån är högre och arbetsmarknaden generellt större. En liten glesbygdsskola definieras som en skola med 50 elever eller färre. En lärare i en glesbygdsskola behöver förhålla sig till de normer och traditioner som råder i lokalsamhället, vilket kan utgöra grund för kulturella krockar ifall dessa normer och traditioner inte överensstämmer med lärarens egna normer.

Slutligen presenterades en modell för genusmedveten undervisning som bygger på tre förmågor: att uppmärksamma stereotypa situationer, tankar och handlingar, att aktivt motverka stereotypa beteenden, och att bedriva självreflektion för att synliggöra stereotypa tankemönster och beteenden hos sig själv och i omgivningen. En genusmedveten undervisning bygger enligt modellen på kunskap om stereotypa beteendemönster, en intention att kritiskt granska sig själv och sin omgivning samt praktisk förmåga att vidta åtgärder som utmanar dessa normativa beteendemönster.

3. Metod

I detta kapitel presenteras inledningsvis studiens ansats och datainsamlingsmetod. Därefter redogörs för studiens urval, avgränsningar och det analytiska tillvägagångssättet. Slutligen diskuteras studiens etiska överväganden.

Studien utgår från en fenomenografisk ansats, eftersom studiens syfte är att undersöka variationen i lärarnas uppfattningar av det som undersöks. Datainsamlingen sker genom semistrukturerade intervjuer, där forskaren utgår från frågor i en på förhand utarbetad intervjuguide med frågor som söker svar på de forskningsfrågor som studien strävar efter att svara på. Det förekommer även följdfrågor för klargöranden och fördjupning i olika resonemang. Informanterna består av fyra klasslärare som arbetar i små glesbygdsskolor och som undervisar under liknande förhållanden. Informanterna har valts ut genom att några skolföreståndare i skolor, som stämmer in på studiens definition av liten glesbygdsskola (en skola på landsbygden med högst 50 elever), kontaktades och ombads tillfråga de anställda klasslärarna om de var intresserade av att medverka i studien. Intervjuerna spelades in och transkriberades för analys.

3.1. Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens ansats är fenomenografisk, med syfte att undersöka skillnader i genusuppfattning bland klasslärare i små glesbygdsskolor. I avhandlingen undersöks lärares begreppsförståelse, uppfattning om genusfrågor samt hur en genusmedveten undervisning går till. Avhandlingen avgränsas till fyra enskilda lärare från olika skolor som deltar i studien. Studien syftar således inte till att presentera generaliserbara resultat eller förklara genusmedvetenheten på makronivå i skolor, utan fokus riktas mot att förstå de enskilda lärarnas processer.

De forskningsfrågor som formulerats utgående från syftet är följande:

1. Hur definierar lärare genus och genusmedvetenhet i skolan?
2. I vilka situationer uppfattar lärare genusstereotyp beteende i skolan?
3. Hur ser lärare på genusmedvetenhet i sin undervisning?

3.2. Fenomenografisk forskningsansats

Den fenomenografiska ansatsen är av kvalitativ karaktär. I det här avsnittet presenteras och motiveras val av forskningsansats, med utgångspunkt i studiens syfte och forskningsfrågor.

Studiens syfte är att undersöka skillnader i klasslärare uppfattning om genus och genusmedvetenhet. För att uppnå syftet utformades en kvalitativ studiedesign. Denscombe (2009) beskriver kvalitativa forskningsansatsers karaktärsdrag enligt följande tendenser: 1. Den centrala analysenheten utgörs av ord eller bilder 2. Forskningsmaterialet behandlas genom beskrivning snarare än analys. 3. Associeras med småskaliga studier och antar ett holistiskt perspektiv, vilket kan förstås som att ett fenomen inte kan förstås utan sin kontext. 4. Forskaren kan ha en viss mån av inblandning och forskningsdesignen kan vara öppen.

Lantz (2013) menar dock att kvalitativa undersökningar strävar längre än endast beskrivningar av fenomen – att det som studeras bör differentieras och nyanseras i syfte att söka det som ligger dolt i beskrivningarna. I den här studiens kontext handlade det om att analysera betydelsen av den mening informanterna tillskrev begreppen.

Fenomenografin ”beskriver det som visar sig” (Alexandersson, 1994, s. 112.) Ansatsen fokuserar på människans uppfattning av det som visar sig för hans sinnen, alltså hur fenomen, företeelser eller objekt i omvärlden uppfattas av människor. (Alexandersson, 1994.) Enligt den fenomenografiska traditionen bygger människans kunskap om omvärlden på förmågan att uppfatta, och det är uppfattningen som länkar innehållet i relationen mellan hen själv och något i omvärlden. (Alexandersson, 1994.) Den aspekten är central i den här studien, då genus och genusmedvetenhet, som framkommer i teoriavsnittet, till stor del handlar om att förstå och uppmärksamma relativt osynliga strukturer. Den fenomenografiska traditionen söker efter kunskap, genom att finna skillnader i de mänskliga uppfattningarna.

Ytterligare ligger fenomenografins fokus på att hitta variationer i uppfattningar, vilket är en central utgångspunkt. Människor har olika uppfattningar om fenomen och företeelser. Fenomenografin förklarar dessa olikheter i uppfattningar som att människor erfar saker olika eftersom de har olika relationer till världen. Därigenom analyseras erfarenheterna olika och resulterar i variationer av uppfattningar. (Alexandersson, 1994.)

Den fenomenografiska undersökningsprocessen kan delas in i tre steg. Inledningsvis avgränsas den företeelse i omvärlden som ska undersökas. Relevanta aspekter av företeelsen urskiljs och sammanställs. Därefter genomförs intervjuer kring den avgränsade företeelsen och

intervjuerna transkriberas. I det sista steget identifieras uppfattningar av företeelsen genom att analysera de transkriberade intervjuerna. Uppfattningarna redovisas i beskrivningskategorier och variationerna samordnas och presenteras. (Alexandersson, 1994.)

Angående fenomenografi och generaliserbarhet kan sägas att forskningsansatsen bygger på antagandet att dess resultat inte kan generaliseras till den population som informanterna kommer ifrån. Istället är idén att hitta och identifiera kvalitativt olika uppfattningar som kan täcka större delen av variationen i uppfattningar i populationen. (Alexandersson, 1994.)

3.3. Datainsamling

I denna studie valdes intervju som datainsamlingsmetod. Intervju är en lämplig metod för att ta del av personers tankar och erfarenheter (Jacobsson & Skansholm, 2019). När det gäller fenomenografiska studier är intervju den vanligaste metoden för datainsamling, och eftersom ansatsen till sin karaktär inte söker rätta eller lämpliga svar, är öppna eller semistrukturerade intervjuer de mest använda (Alexandersson, 1994). Intervjumetodens potential utnyttjas speciellt vid undersökningar av komplexa och subtila fenomen, såsom uppfattningar, åsikter, erfarenheter och känslor (Denscombe, 2009). I den här studien, som handlar om klasslärares uppfattningar om genus och genusmedvetenhet, passar därmed intervjun som datainsamlingsmetod bra.

Intervju som datainsamlingsmetod har flera fördelar. Genom intervju kan forskaren erhålla information av djupare karaktär, jämfört med till exempel information från enkäter och forskaren kan själv få viktiga insikter. Informantens egna prioriteringar får framträda, intervjun är en flexibel metod jämfört med till exempel enkäten och validiteten kan anses hög, eftersom det är lätt att kontrollera data direkt i intervjusituationen. Dessutom kan intervjun genomföras med hjälp av enkel utrustning. (Denscombe, 2009.)

En semistrukturerad intervju innebär att en det finns en viss grundläggande struktur, till exempel en lista med centrala teman som ska behandlas och frågor som ska besvaras, en intervjuguide (Jacobsson & Skansholm, 2019). Däremot är graden av standardisering låg, vilket tillåter en flexibilitet gällande frågornas ordningsföljd, som delvis kan styras av informanten (Trost, 2010). Frågorna har en öppen karaktär och lägre struktur, följdfrågor kan ställas utgående från tidigare svar, allt för att låta informanten vara mer utförlig i sina svar och utveckla sina synpunkter, vilket möjliggör ett bredare datamaterial (Trost, 2010; Denscombe, 2009).

Att använda intervju som datainsamlingsmetod har även vissa nackdelar och kan vara förenad med vissa risker. Metoden är tidskrävande och analysprocessen med datakodning kan vara utmanande givet att svaren inte är standardiserade. Därtill kan tillförlitligheten vara svag, då data inhämtats från specifika individer i en specifik kontext. Det går heller aldrig att vara säker på om informanten upplever sig hämmad i intervjusituationen, vilket kan påverka svaren. Delar av informantens identitet, till exempel kön, ålder eller etniskt ursprung kan inverka på intervjun, särskilt i sådana intervjuer som berör känsliga frågor eller frågor som kan upplevas som personliga. (Denscombe, 2009.)

En risk med att genomföra ostrukturerade intervjuer är att forskaren kan välja vilka intervjustår som ska fördjupas genom följdfrågor, vilket riskerar att snedvrída materialet. Detta kan förebyggas genom att på förhand noggrant ha tänkt igenom syftet med undersökningen. (Ejvegård, 2003.)

Forskaren kan inte ändra de egna personliga karaktärsdragen, men bör anstränga sig för att vara punktlig, artig och lyhörd samt sträva efter en neutral attityd under intervjun för att främja ett behagligt samtalsklimat där informanten känner sig trygg och ger ärliga svar. Forskaren ska undvika att döma eller kommentera svaren i gillande eller ogillande termer, men heller inte utstråla kylighet eller likgiltighet inför svaren. Ledande frågor ska också undvikas för att inte riskera att materialet snedvrids. (Ejvegård, 2003; Denscombe, 2009.) Att ställa öppna frågor ger forskaren möjlighet till djupare förståelse för det beskrivna, men den stora mängd material som kommer av dessa frågetyper kan vara utmanande för forskaren i bearbetnings- och analysprocessen (Trost, 2010).

För att skapa så goda förutsättningar som möjligt för lyckad datainsamling finns vissa aspekter att förhålla sig till. Forskaren bör presentera sig själv, projektet som intervjun eventuellt är en del av, samt hur materialet kommer att användas. Forskaren ska också respektera den tid som reserverats för intervjun. Försäkningar om konfidentialitet eller anonymitet ska respekteras. Studiens allmännyttan och informantens eventuella egen nytta av undersökningen kan betonas, samtidigt som den bör beskrivas med realism för att inte väcka orimliga förhoppningar eller förväntningar hos informanten. (Ejvegård, 2003.)

Att framgångsrikt genomföra intervjuer kräver att forskaren är uppmärksam, lyhörd både för det som sägs och inför informantens känslor. Det är även viktigt att kunna stå ut med tystnad och låta informanten fundera i lugn och ro, samtidigt som det är en god egenskap att

kunna sufflera och stöda informanten då det anses gynnsamt. För att stärka materialet är det bra att följa upp svar och kontrollera upp uttalanden som kan förstås på flera sätt. (Denscombe, 2009.) Detta var aspekter som beaktades noggrant under intervjusituationen och även i det vidare transkriberingsarbetet för att förstå huruvida intervjusituationen i sig påverkade vad informanten sa.

Var intervjun ska äga rum är också viktigt att fundera över på förhand. Den är gynnsamt att låta informanten välja en plats som känns trygg, men det är forskaren bär ansvaret för att ordna för intervjuens placering. (Trost, 2010.) På grund av pandemisituationen arrangerades intervjuerna med hjälp av digitala hjälpmedel.

Innan materialet transkriberas måste forskaren bestämma hur noggrant det ska göras, så att allt material behandlas konsekvent inför senare analys (Tholander & Thunqvist Cekaite, 2015). Intervjuerna ska bandas och skrivas ut ordagrant (Alexandersson, 1994). Genom inspelning kan forskaren koncentrera sig på intervjun utan att göra anteckningar (Trost, 2010). Dock är det viktigt att komma ihåg att icke-verbal kommunikation, såsom kroppsspråk och mimik, inte tas upp i inspelningen (Trost, 2010). Sådana aspekter är särskilt utmanande för forskaren att uppmärksamma när intervjuer genomförs på distans med hjälp av digitala resurser. I samband med transkriberingen görs med fördel informella anteckningar, som komplement till informantens ord. Anteckningarna kan baseras på egna minnen från intervjun eller från anteckningar som förts under intervjun, om till exempel atmosfären, yttre störningar, gester eller obehagliga tystnader (Denscombe, 2009). Genom att göra dessa kompletterande anteckningar till transkriberingen kan forskaren sträva efter att söka efter såväl vad som sägs som hur det sägs, vilket kan ge mervärde till analysen (Tholander & Thunqvist Cekaite, 2015).

Att i resultaten även presentera utdrag från intervjuer kan ge ett mervärde för läsaren. Dels kan det vara intressant att få en liten inblick i datamaterialet och låta läsaren "höra" hur informanterna uttryckt sig. Dels kan utdrag fungera som styrkande belägg och stöd för forskarens resonemang. (Denscombe, 2009).

3.4. Urval och avgränsningar

Denna studie är en kvalitativ intervjustudie med syfte att undersöka genusmedvetenheten hos klasslärare på glesbygden. Detta avgränsades sedan till glesbygd i Svenskfinland. Några skolor, som möter kriterierna för studiens definition av liten glesbygdsskola, kontaktades per epost och

fyra klasslärare godkände förfrågan om intervju. Denscombe (2009) menar att det inte finns några fasta regler att följa för urvalet, utan att det beror på om det huvudsakliga syftet är att hitta generaliserbara resultat eller att utforska en specifik kontext. De som ingår i urvalet tenderar att medvetet väljas för att de har en unik inblick i området, sitter på unik information eller har en särskild position. I denna studie gäller att samtliga lärare har en unik inblick i att arbeta i skolor på glesbygden och besitter därför relevant information för studiens syfte. Däremot har de inte nödvändigtvis någon särskild kännedom om frågor som berör genus och genusmedvetenhet.

Eftersom de deltagande lärarna arbetar i en skolorganisation, vilket gör dem ansvariga inför andra i beslutshierarkin, är forskningstillstånd från relevanta instanser nödvändiga (Denscombe, 2009). Tillstånd söktes skriftligen och erhöles skriftligen innan intervjuerna ägde rum.

I tabellen nedan presenteras informanterna. Tabellen består av tre delar: informant, bakgrundsinformation och arbetsrelaterad information. Bakgrundsinformationen beskriver informantens utbildningsbakgrund och basfakta. Den arbetsrelaterade informationen beskriver informantens arbetserfarenhet och specificerar hur länge personen jobbat i små skolor. Informationen begränsas för att skydda informanternas identitet i så hög utsträckning som möjligt.

Tabell 1

Informanter, bakgrundsinformation och arbetsrelaterad information

Informant	Bakgrundsinformation	Arbetsrelaterad information
Informant A	Klasslärare, kvinna, ca 55 år	Undervisar i skola med färre än 50 elever. Har arbetat i liten glesbygdsskola i ca 30 år
Informant B	Klasslärare, kvinna, ca 45 år	Undervisar i skola med färre än 50 elever. Har arbetat i liten glesbygdsskola i ca 20 år
Informant C	Klasslärare, kvinna, ca 45 år	Undervisar i skola med färre än 50 elever. Har arbetat i liten glesbygdsskola i ca 20 år
Informant D	Klasslärare, kvinna, ca 45 år	Undervisar i skola med färre än 50 elever. Har arbetat i liten glesbygdsskola i ca 20 år

3.5. Analys

Efter att datainsamlingen är gjord och materialet har transkriberats följer analysprocessen. I det följande presenteras några allmänna riktlinjer för analys av kvalitativ data. Därefter preciseras förfaringssättet för analysen av materialet i denna studie.

Denscombe (2009) ställer upp fyra principer för kvalitativ dataanalys. 1. Analysen och slutsatser ska vara grundade och fast förankrade i data. 2. Analysen ska komma ur noggrann läsning av data, och är alltid ett resultat av tolkning. 3. I analysen ska forskaren undvika att föra in obefogade fördomar. 4. Analysen ska vara en upprepande process med framåtrörelse.

Analys och tolkning av intervjuutskriften är en process med flera faser. Inledningsvis behöver datan förberedas. Detta görs först och främst genom att säkerhetskopiera detsamma, för att undvika att materialet går förlorat. Att organisera materialet så att det följer samma format och att infoga radnumrering i utskriften är ett effektivt sätt att lokalisera sig i materialet. Därefter måste forskaren bekanta sig med datan och få ett helhetsintryck. Upprepad läsning gör forskaren förtrogen med materialet och gör det möjligt för forskaren att börja uppmärksamma likheter och skillnader i utskriften, att kontextualisera och läsa även mellan raderna. Efter forskarens gedigna genomläsning börjar en kodningsprocess, där centrala teman identifieras. Teman kopplas ihop och sammanställs i kategorier. Relevanta begrepp utvecklas och generella uttalanden görs. (Alexandersson, 1994; Denscombe, 2009.)

Fejes och Thornberg (2015) beskriver en liknande analysprocess som den ovanstående och benämner den tematisk innehållsanalys. I den tematiska innehållsanalysen eftersträvar forskaren att hitta essensen av innehållet i materialet. Skillnader och likheter i materialet eftersöks, reduceras, struktureras och kategorieras.

Även Rennstam och Wästerfors (2011) presenterar ett liknande arbetssätt vid analys av data. De benämner tre centrala analysfaser: *sortera*, *reducera* och *argumentera*. I sorteringsfasen söker forskaren överskåda och ordna materialet. Ordningen utgår från den teoretiska utgångspunkten. I reduceringsfasen vaskar forskaren fram de delar av materialet som representerar forskningsfältet och få fram fältets kärna utan att kompromissa bort komplexiteten i stoffet. I argumentationsfasen går forskaren i dialog med andra, argumenterar för sin tes med hjälp av sin empiri, forskningsresultat. Genom att delta i och bidra till den vetenskapliga diskussionen är forskaren med och breddar forskningsfältet. (Rennstam & Wästerfors, 2011.)

Det insamlade materialet för denna studie har bearbetats enligt följande: I) transkribering, II) genomläsning, III) inledande färgkodning, IV) kategorisering, V) granskning av kategorier, VI) namngivning av kategorier och VII) resultatbeskrivning.

Analysen har resulterat i fyra beskrivningskategorier: *1. begreppslig förståelse av genus och genusmedvetenhet, 2. genusstereotyp beteende i skolmiljön, 3. genusmedvetenhet i undervisningen och 4. genusmedvetenhet i glesbygden.* Beskrivningskategori ett besvarar forskningsfråga ett, kategori två besvarar forskningsfråga två och kategori tre besvarar forskningsfråga tre. Den fjärde beskrivningskategorin fokuserar på glesbygdsperspektivet och fungerar som övergripande kapp för samtliga forskningsfrågor.

3.6. Etiska överväganden

I detta avsnitt diskuteras inledningsvis etiska riktlinjer för intervjuförfaranden. Därefter övergår diskussionen till mera generella, för studien gällande etiska aspekter.

Inför och under en intervju i studiesyfte har forskaren ett stort ansvar. Jakobsson och Skansholm, (2019) lyfter fyra etiska krav i samband med forskning: informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Informanterna har rätt att på förhand få veta vad undersökningen handlar om, orsaken till att forskaren vill intervjua dem, vilken typ av frågor som kommer att ställas och vad som kommer att göras med informationen som kommer fram (Bell, 2006). Dessa krav har beaktats så att informanterna informerats om syftet med intervjuerna och har gett sitt samtycke att delta i studien. Samtycket har också, som tidigare nämnts, förankrats genom särskilda forskningstillstånd från utbildningsanordnare. Som forskare har jag också informerat särskilt om hur skyddande av informantens identitet sker. I den här studien som görs i glesbygd är konfidentialitetskravet utmanande, eftersom det krävs väldigt lite information för att någon slumpmässigt ska kunna identifiera en informant. Konfidentialisering har därmed gjorts med stor eftertanke och noggrannhet, dels genom att utelämna personlig information om informanterna och dels genom att presentera övergripande resultat på gruppnivå, medan nyckelcitrat härleds till informanternas koder i syfte att stärka studiens trovärdighet. Detta informerades om i samband med intervjuerna.

Det finns även etiska aspekter i själva intervjusituationerna. De frågor som intervjun utgår ifrån bör följa vissa riktlinjer för att studien ska anses etisk. Ledande frågor ska inte användas, eftersom de kan hämma informanten eller styra intervjun i en felaktig riktning. Även

värderande frågor ska undvikas, liksom frågor med outtalade förutsättningar. Dessutom är det viktigt att ställa en fråga i taget, för att undvika att svar blandas ihop eller att något svar uteblir. (Bell, 2006.)

Forskaren ansvarar för att dokumentera alla svar, t.ex. genom inspelning. Detta kräver tillstånd av informanten. Inspelning är speciellt viktig då utsagorna ska innehållsanalyseras, eftersom det kan krävas många genomlysningar för att identifiera och kategorisera vad som sägs. (Bell, 2006.) Informanterna medvetandegjordes när inspelningen av intervjun startade och när den avslutades. I samband med studier uppstår på det här sättet en hel del material, som också skall förvaras på ett säkert sätt. Barajas Eriksson m.fl. (2013) skriver att material bör arkiveras i åtminstone tio år. Inspelningarna och transkriberingsdokumenten från den här studien förvaras lösenordsskyddat på Åbo Akademi's servrar. Övriga anteckningar och dokument finns förvarat i forskarens eget arkiv.

Ett mycket starkt engagemang från en forskare som verkligen brinner för sitt forskningsområde är en annan aspekt som kan bidra till skevhet i studien. För att undvika snedvridning bör forskaren under hela processen vara kritisk gentemot sin tolkning av data. (Bell, 2006, s. 167.) Detta är viktigt, eftersom studien bör sträva efter att skapa en sanningsenlig bild av fenomenet och forskaren är såväl etiskt som juridiskt ansvarig för att studien genomförs på ett vetenskapligt etablerat sätt (Nyberg & Tidström, 2012).

Denscombe (2009) sammanfattar samhällsforskarens etiska ansvar vid insamling av data, i dataanalys och i publiceringsskedet i tre punkter: 1. Respekt för deltagarens rättigheter och värdighet. 2. Deltagare ska inte lida någon skada av att medverka i forskningen. 3. Forskaren ska arbeta på ett sätt som är ärligt och som respekterar deltagarnas integritet. Dessa aspekter har beaktats särskilt vid genomförandet av den här studien.

4. Resultat

I det här kapitlet presenteras studiens resultat med utgångspunkt i de fyra beskrivningskategorier som analysen av det empiriska materialet visat: *1. Begreppslig förståelse av genus och genusmedvetenhet, 2. Genusstereotyp beteende i skolmiljön, 3. Genusmedvetenhet i undervisningen och 4. Genusmedvetenhet i glesbygden.* Dessa speglar olika uppfattningar av genusmedveten undervisning i en liten skola, i vilken kontext studien har genomförts. Beskrivningskategorierna tangerar studiens forskningsfrågor, men svaren på forskningsfrågorna presenteras närmare under resultatdiskussionen. Samtliga citat är skrivna som blockcitat, i syfte att stödja läsbarheten och ge kapitlet en enhetlig form. De sammanfattade resultaten åskådliggörs under respektive beskrivningskategori (se *figur 3, tabell 2, tabell 3 och figur 4*).

4.1. Klasslärares begreppsliga förståelse av genus och genusmedvetenhet

Beskrivningskategorin kännetecknas av en diffus och varierad förståelse av begreppen genus och genusmedvetenhet. I intervjumaterialet uttrycks genus som någonting som har med särskiljande av pojkar och flickor att göra. Genusmedvetenhet beskrivs som medvetenhet om att man kan olikbehandla elever medvetet eller omedvetet utgående från kön. Av studiens fyra informanter refererar informant D till forskning som visar att lärare omedvetet tenderar behandla kön olika:

Genusmedvetenhet för lärare handlar om att vara medveten om att det finns väldigt mycket forskning som visar att vi har lätt att behandla kön olika omedvetet, att man lyfter på den frågan så att man försöker hålla sig medveten om det att man inte förstärker de här normerna omedvetet och förstärker förutfattade meningar om vem personer är utgående från kön.

Samtliga informanter upplever svårigheter i att definiera genus som begrepp. Med utgångspunkt i jämställdhetsbegreppet kopplas genusbegreppet ihop med kön i relation till en likabehandling. Informant C säger:

Jämställdhet är bredare och genus handlar om mera specifikt om kön.

Samtliga informanter är inne på att det finns omedvetet förutfattade meningar och anser att det är någonting som lärare och skolsamfundet känner till. Däremot finns det skillnader i förståelse för vad som är problemet med dessa omedvetna förutfattade meningar. Informant B

beskriver genusmedvetenhet som att personer inte ska behandlas olika på grund av könet, men att det likväl kan finnas situationer där det finns behov att behandla eleverna olika på grund av kön:

Fast för den sakens skull ska man inte behandlas olika. Vi är ju lite olika fysiskt, och då har vi ju lite olika behov.

Liknande tema framträder på olika ställen i intervjumaterialet. Genusmedvetenheten definieras ofta som upprätthållande av likabehandling efter förutsättningar. Genusmedvetenheten ska enligt materialet förstås som att upprätthålla likvärdiga förutsättningar för eleverna oberoende av kön men också andra faktorer. Samtliga informanter lyfter fram eleverna som individer och att olika individer med olika personliga egenskaper inte nödvändigtvis har samma förutsättningar att göra vissa saker, och att det inte behöver ha med kön att göra. Informant B beskriver genusmedvetenheten så här:

Som lärare tänkar jag att det dels är att behandla alla lika men också efter de förutsättningar man har. Behandla alla lika kan man ju aldrig helt eftersom barnen ju är olika inte bara kön utan också bakgrund.

Variationen i förståelsen av begreppen är stor. Informant D ger en närmast akademisk förklaring till begreppet genusmedvetenhet:

Vi tenderar att behandla personer av olika kön olika beroende på könstillhörighet, och genusmedvetenhet handlar om att vara medveten om den saken så att man ska kunna motverka den.

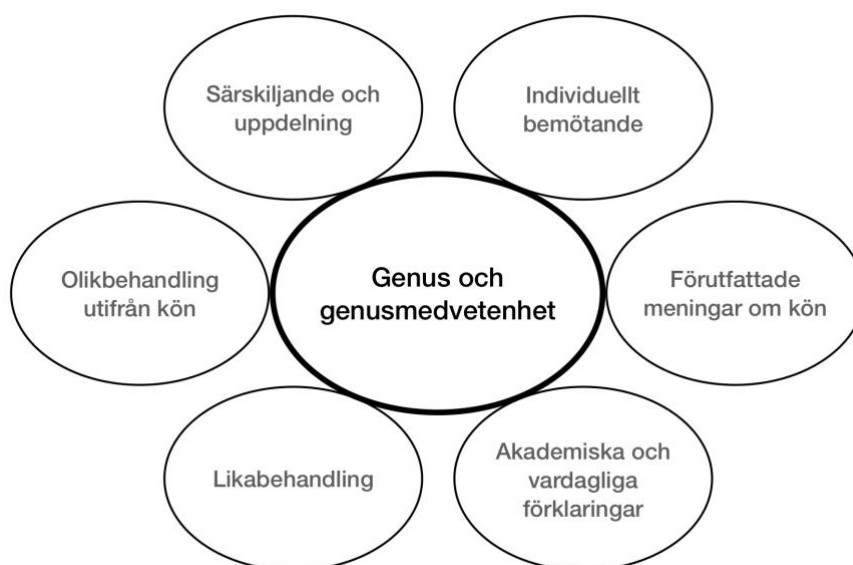
Informant A förklarar begreppet på ett annat sätt:

Då tänker jag att man har olika behov om man är kvinna eller man.

Det som sammanlänkar informanternas förståelse är dock att det handlar om uppdelning utgående från kön. Huvudsakligen förklaras uppdelningen utifrån från ett biologiskt kön.

Figur 3

Informanternas begreppsliga förståelse av genus och genusmedvetenhet



4.2. Klasslärares uppfattning av genusstereotyp beteende i skolan

Beskrivningskategorin kännetecknas av olika perspektiv på genusstereotypa beteenden inom skolvardagen. Kategorin är uppdelad i fyra underkategorier: *elevens genusstereotypa beteende*, *föräldrars genusstereotypa beteende*, *kollegiets genusstereotypa beteende* och *genusstereotyper inom olika ämnen*.

4.2.1. Klasslärares uppfattningar av elevens genusstereotypa beteende

Informanterna är eniga om att eleverna inte kommer till skolan som oskrivna blad, utan att de är påverkade av de könsroller de ser runtom sig. Samtidigt betonas också behovet av att se eleverna som individer med olika personlighet, och att personligheterna i klassen formar en särskild klasskultur. Det betyder att även om det finns tydliga könsroller i elevernas medvetande är gruppkonstellationerna unika och skapar olika situationer. Informant C säger:

I en klass är det ju skillnad om det är bara flickor eller bara pojkar i klassen eller om det är blandat. Könsrollerna har betydelse, men det handlar ju inte alltid om kön utan om personligheter också.

En tydlig genusstereotyp uppdelning syns i rastaktiviteterna, men även där betonas att det varierar över tid. Tidvis sker en uppdelning utifrån kön och tidvis deltar eleverna i gemensamma aktiviteter. Det hänger oftast ihop med hur många elever som finns i skolan och

i klassen för tillfället. Två av informanterna lyfter fram att en liten skola troligen inbjuder till mera gränsöverskridande relationer under skolvardagen men att det visst kan skönjas en uppdelning. Informant B säger:

På rasterna blir det också mera att de leker mera med varandra. Visst är det till viss del uppdelat, men nog är det mycket mera blandat än vad jag föreställer mig att det är i en stor skola. Men visst märks en skillnad till exempel vem som är på fotbollsplanen.

Informant D lyfter upp hur det kan skilja sig när det är fråga om utklädning inför julpjäser. Då är det en större sak om pojkar klär ut sig till flickor, än om flickor klär ut sig till pojkar. Informant D säger:

Det är till exempel extremt roligt när man ska ha utklädningar, om en pojke klär ut sig till en dam blir det fnissigt, mycket mera än om en flicka klär ut sig till en gubbe.

Två av informanterna lyfter särskilt hur de lägre klasserna har en förmåga att anmärka på varandra och försöka styra varandra enligt könsroller. Eleverna kan ofta prata om det och aktivt göra skillnad mellan pojkarna och flickorna. Informant B säger:

I de lägre klasserna är det väldigt viktigt med uppdelning mellan flickor och pojkar. De pratar mycket om det och det är viktigt för dem.

Informant A beskriver eleverna i lägre klassers behov av att kommentera, också sådant som anses höra till könsroller:

Man kan ju höra kommentarer, till exempel om någon tjej någon gång, att den är för tystlåten eller att det är något med hur den är klädd.

Också i andra sammanhang under skoldagen kan elever haka upp sig på vad andra borde göra och inte borde göra. Informant A berättar om en situation där klassen besökte biblioteket för att låna böcker. Då var det några flickor som hade stora bekymmer med den litteratur som pojkarna intresserade sig för. Flickorna förklarade för pojkarna att de inte kunde låna en viss stil av böcker för att det inte passade sig. Informant A säger:

Då satte tjejerna ramen för vad som var lämpligt för pojkar att läsa, det är ett exempel på hur man kan höra hur eleverna resonerar.

Två av informanterna lyfter det motsatta, nämligen att könssegregeringen snarare ökar ju äldre eleverna blir. Informant D säger:

De yngre barnen har mindre skillnad på kön, men ju äldre de blir desto större segregation blir det.

Sammantaget uppfattar informanterna att det finns genusstereotypa beteenden bland eleverna, dock så att den inte är helt förutsägbar utan också samspelar med andra faktorer såsom elevernas personligheter och den allmänna gruppdynamiken. Uppfattning av könsskillnader förekommer i såväl lägre som högre klasser.

4.2.2. Klasslärares uppfattningar av föräldrars genusstereotypa beteende

Informanterna ger en samstämmig bild av att det är mammorna som oftast är involverad i kontakten med skolan. Det innebär inte nödvändigtvis att papporna inte är engagerade i barnens skolgång men att det verkar finnas en uppdelning i rollerna inom familjerna. Informant A säger:

I huvudsak är det mödrar man har kontakt med tycker jag, till 95 procent är det mammorna som engagerar sig i barnens skolgång även om pappan kan vara den som hjälper till med läxläsning är det mamman som sköter det praktiska.

Informanterna diskuterar normen kring att mammor engagerar sig mera och att det kan bero på flera saker. Dels är det traditionellt så att mamman sköter det praktiska i hemmet, men det kan också förklaras med att papporna ofta jobbar inom sådana branscher att de inte är hemma i veckorna. Det lyfts en tanke om att det kan finnas situationer där pappor engagerar sig mera, och då ofta vid tillfälliga situationer, till exempel om det har hänt någonting särskilt som behöver redas upp. Vidare kan skolan i viss mån också förvänta sig att det är mammorna som ska engagera sig i den dagliga verksamheten, även om medvetenheten kring denna förväntning troligen ökat inom skolorna. Informant C säger:

Nog är det dominerande mammor som kommer på utvecklingssamtal. På föräldramöten kan båda föräldrar komma, och det kan också komma pappan bara. Det skulle vara klassiskt från lärarhåll att säga: men titta vad bra att det är så många pappor här, men nog har den typen av reaktioner minskat.

Informant B diskuterar utmaningen i att ändra en sådan struktur där mammorna engagerar sig mera i skolvardagen:

Det är nog typiskt att det är mamman som har kontakt med skolan och det är ju inte lärarna som bestämmer vem som tar kontakt, men det blir ju så att man har kontakt med mammorna om de är de som tar kontakt.

Sammantaget upplever informanterna att det är mammorna i huvudsak som engagerar sig i barnens skolgång och har den mesta kontakten med skolan. Informanterna diskuterar vilka

orsaker som kan ligga bakom detta fenomen men ser inte direkt vad som kunde göras annorlunda för att bryta detta.

4.2.3. Klasslärares uppfattningar av kollegiets genusstereotypa beteende

Informanterna ger en samstämmig bild av att det inte förekommer särskilt mycket diskussioner kring genus och genusstereotyper i deras respektive lärarrum. En orsak som lyfts fram är att kollegierna är väldigt homogena. Informant A säger:

Visst förekommer det väl manligt och kvinnligt, men vi är ju mest kvinnor i kollegiet och vi sätter väl vår stämpel på oss själva.

Informant D säger:

Det är ju bara kvinnor i kollegiet så det är svårt att se.

Citaten synliggör att lärarna inte på kollegienivå har en vana att göra uppdelningar i kvinnligt och manligt.

Ett sätt att synliggöra normer är att arbeta med genus och jämställdhet enligt planer. Informanterna ger även här en tämligen samstämmig bild av att skolorna förvisso har jämställdhetsplaner men det verkar inte finnas någon vana och erfarenhet att arbeta med den. Visst förekommer det att genus och jämställdhet nämns, men inte på något systematiskt sätt. Informant A säger:

Skolan har en jämställdhetsplan, men jag tycker nog mera att det är en skrivbordsprodukt, eller kanske vi inte har haft så stora problem eller orsak att ta fram den.

Informant C säger:

Jag tycker inte det har varit någon fråga vi har diskuterat alls. Det finns en jämställdhetsplan, men jag kan inte komma ihåg att den har behandlats.

På frågan om huruvida genus och jämställdhetsfrågor borde lyftas mera är informanterna inte samstämmiga. En del av resonemanget bygger på att det kanske inte finns så stora problem inom området att det finns orsak att lyfta frågorna. Genomgående i intervjumaterialet finns en tanke om att det har gått framåt med jämställdheten och att det i dagsläget kanske inte är så stora problem i skolan, men fokus ligger ofta på eleverna och inte

på lärarna. Informant C funderar på om det faktiskt är så att kunskapen har ökat, eller om det är vad som anses politiskt korrekt framkommer. Informant C säger:

Jag tror nog att okunskapen har minskat i kollegiet, men man kan också fundera på vad minskningen beror på. Att skilja flickor och pojkar och att man bara ska vara tyst är det yttre, men då har det inte hänt någonting inombords, de stereotypa rollerna är ändå kvar. Jag har hört kollegor säga: man får inte säga att det är skillnad på flickor och pojkar, men nog är det ju skillnad på flickor och pojkar.

Sammantaget verkar det som att det förekommer genusstereotyper bland lärare, men att informanterna inte upplever några större problem med detta. Det verkar också som att det inte finns något systematiskt arbete med genus och jämställdhetsfrågor bland de som undersökts.

4.2.4. Klasslärares uppfattningar av genusstereotyper inom olika ämnen

Informanterna upplever generellt att de inte tänker på mycket på genusfrågor i de vardagliga undervisningssituationerna, men de identifierar ändå några ämnen som de upplever att påverkas av genusfrågor och som inbjuder till diskussioner i klassen. Informant A säger:

Det det dyker ju upp tillfällen, till exempel bakåt i historien kommer det oftare att kvinnor varit orättvist behandlade och där kan det ju uppstå diskussioner.

Undervisningsämnen som uppvisar mera genusstereotyper är gymnastik och slöjd. Inom gymnastiken framkommer bland annat praktiska frågor, informant B ger ett exempel:

Konkret så har de olika omklädningsrum i gympan.

Det finns också kopplingar till biologiska skillnader som upplevs skapa olika förutsättningar för olika elever. Inom slöjden menar två av informanterna att de föräldrade strukturerna om att män jobbar med trä- och metallslöjd och kvinnor jobbar med textil kan framkomma också i skolan, men inte lika tydligt längre i och med att båda ämnen undervisas för alla redan från årskurs 1.

Informant C lyfter fram samhällsorienterade, humanistiska ämnen, där genusmedvetenheten borde vara prioriterad, med tanke på vilken och vems berättelse som berättas och hur olika fenomen i samhället kan och bör förstås. Informant C säger:

Vissa ämnen tänker jag väldigt lite på det här, till exempel i naturvetenskapliga ämnen tänker jag nog väldigt lite på kön medan de humanistiska ämnena tänker man nog mera, till exempel svenska

genom skönlitteraturen och historia genom frågan om vems historia som berättas. Sedan har vi ju samhällskunskap, hur ser vårt samhälle ut egentligen?

Informanterna är inte eniga om genusstereotyper inom olika ämnen. En lärare ser ingen koppling mellan genus och matematikundervisning, medan en annan lyfter fram uppfattningen om att matematik är särskilt svårt för flickor och att det kanske inte upplevs som viktigt att flickor lär sig matte på samma nivå som pojkar. Informant D säger:

... däremot möter jag väldigt mycket elever och familjer som fortfarande tror att det automatiskt inte är så viktigt om man är flicka att kunna matte. Matte är svårt för flickor och det är okej det, det är en bevisad vetenskap. Sådana fördomar har jag hört under hela min lärarkarriär.

Ovanstående citat synliggör hur uppfattning om föreställningar och förväntningar kan styra elevens tankebanor. Sammantaget verkar det som att det förekommer genusstereotyper inom olika läroämnen, men det finns väldigt liten samstämmighet bland informanterna gällande detta.

I *tabell 2* sammanfattas informanternas uppfattningar om genusstereotyp beteende i skolmiljön, bland elever, kollegor och vårdnadshavare.

Tabell 2

Informanternas uppfattningar om genusstereotyp beteende i skolmiljön

Elever	Vårdnadshavare	Kollegium
Elever är påverkade av normer när de börjar skolan	Mammor är oftast i kontakt med skolan	Genus och genusstereotyper diskuteras sällan i kollegiet
Eleverna är individer med olika personligheter	Pappor är till viss del engagerade, men det verkar finnas en uppdelning	Jämställdhetsplaner finns, men de används inte på ett strukturerat sätt
Uppdelning syns i rastaktiviteter	Skolan förväntar sig kanske att mamman ska vara primär kontakt	Finns kanske inte så stora problem att de behövs?
Den lilla skolan inbjuder till genusöverskridande relationer	Vad kan skolan göra? (har kontakt med den som tar kontakt)	Jämställdheten har gått framåt, eller har den?
Genusöverskridande beteende anmärks, elever styr varandra	Föräldramöten	
Könssegregeringen finns med från tidig ålder/ Könssegregeringen ökar med åldern		

4.3. Klasslärares genusmedvetenhet i undervisningspraktiken

Beskrivningskategorin kännetecknas av perspektiv på hur genusmedveten undervisning genomförs av de intervjuade lärarna samt deras tankar om vilka centrala aspekter genusmedveten undervisning består av. Kategorin är uppdelad i två underkategorier: *lärares eget genusstereotypa beteende* och *tips på genusmedveten undervisning*.

4.3.1. Klasslärares eget genusstereotypa beteende

Kategorin sammanfattar hur lärarna själva upplever genusstereotypa beteendemönster i den egna undervisningen. Ett centralt tema i intervjumaterialet är diskussionen om flickor och pojkar som fenomen, och att det behöver få finnas skillnader mellan flickor och pojkar, men att intentionen alltid är att behandla eleverna som individer. Informant A säger:

Det måste ju få finnas skillnader mellan flickor och pojkar. Man måste kunna prata om pojkar och flickor, men samtidigt tycker jag att det är jätteviktigt att de inte ska delas upp i pojkar och flickor utan få vara individer och vara den de är och ha de intressen de har oberoende av kön och annan bakgrund.

I undervisningspraktiken menar informanterna att individperspektivet är centralt och att utgångspunkten är att behandla individen utifrån den personen är. Det behöver dock inte innebära att undervisningen inte kan erbjuda andra perspektiv för eleverna, men genom att utgå från individens personliga egenskaper kan de lättare utgående från dessa egenskaper lära sig nya saker. Informant B säger:

Var och en måste få vara de som de är, man ska vara rättvis, man ska ge möjligheter för alla och att barnen också ska vidga sina vyer. De upptäcker nya saker utgående från de som de är och också att man kan bredda sig lite. Lära sig att förstå varandra, respektera andra och varandra och kunna reflektera. Jag försöker tänka att alla är värdefulla och viktiga, precis som de är.

Samtliga informanter är noga med att framhålla att de säkert gör misstag och agerar felaktigt i vissa situationer, men med utgångspunkt i intentionen att behandla individerna likvärdigt och rättvist finns förhoppningen att eleverna åtminstone inte behandlas ojämnt. Att informanterna medger att de också kan göra fel i de här situationerna visar att det finns en medvetenhet om tematikens komplexitet. Informant C uttrycker sig så här:

Jag vill ju tro att jag behandlar eleverna som individer, så är det ju, men inte är jag ju dummare än så att det finns omedvetna strukturer inprogrammerade. Om man skulle filma sig själv skulle man säkert få syn på ett och annat som man kanske inte annars tänker på.

I den mera praktiska undervisningen framkommer inte så många tydliga praxis kring hur genusmedvetenheten tillämpas. En informant beskriver en situation inför skolans julfest då informanten skulle välja pjäs. I samband med sökandet av pjäs uppmärksammade informanten att det fanns skeva uppfattningar och en tydlig uppdelning vad som är manliga och kvinnliga egenskaper. När pjäsen hade valts ut renskrevs den för att bättre passa gruppen och i samband med det blandades också könsrollerna i pjäsen upp. Informant C säger:

Jag reflekterade förra veckan när jag renskrev en pjäs. Då är det flickor och pojkar i rollerna och då reflekterade jag över att det var typiska könsroller, pojkarna skulle gå och reda upp problem och flickorna var tårögda och rädda, så det skrev jag om.

Ett annat exempel som är mera övergripande är en informant som, med stöd av forskning som personen tagit del av, noterar att det finns situationer i klassrummet där genusnormer styr elevernas beteende. Det som är utmärkande i sammanhanget är då hur pojkar i vissa sammanhang får en överordnad position och flickor får en underordnad position. Det uppfattas inte som självklart hur sådana situationer ska hanteras, men informanten vittnar om behovet av att vidta åtgärder för att hantera den hierarki som uppstår. Informant D säger:

Det jag sett mest av är att ganska övervägande tenderar pojkar ta mera plats i klassen, de för talan och kan och vet, medan flickor får en underordnad position och är lite mera tysta och frågande. Då brukar jag försöka lyfta flickorna så att de också ska lära sig att ta plats och försöka stärka dom att de inte ska underordna sig pojkarna och att pojkarna också måste lära sig att lyssna och ge plats åt flickorna, de sitter inte på alla sanningar själv.

Trots att ovanstående verkar förekomma, tycks det inte finnas någon klar egen bild av varför situationer likt denna uppstår. Informant D resonerar så här kring varifrån beteendemönstret kommer:

Jag vet inte var tendensen kommer ifrån, men jag har ju hört att tendenserna syns när man undersökt detta. När jag har tagit del av forskning så ser jag ju också att jag har varit med om det.

Överlag förhåller sig informanterna positiva till att idka genusmedvetenhet i sin undervisning i syfte att skapa likvärdiga möjligheter för eleverna. Däremot finns en samstämmighet i att det finns utmaningar i denna genusmedvetenhet. Informant C lyfter fram

att normer även har en funktion, och att de hjälper individer att veta vad som förväntas av dem. Om normerna försvinner hamnar individen själv att bygga sin identitet och ställs då inför en stor mängd val, som kan vara utmanande att ta ställning till. Informant B menar att det är viktigt att eftersträva att eleverna möts av nya erfarenheter men att det knappast är möjligt att förändra dem. En sak som de är samstämiga i är att genusmedvetenheten kan vara kontraproduktiv om den slår över åt andra hållet, det vill säga att exempelvis pojkar ska underordnas och flickorna ska överordnas. Då missar man enligt informanterna målet med att se individerna och ge lika förutsättningar för alla. Informant C beskriver det på det här sättet som sammanfattar tankegångarna:

Sedan finns det alltid en risk att folk överarbetar genusmedvetenheten att vi byter könsroller, t.ex. att tvinga pojkar att bli underordnade och flickorna ska bli överordnade. Då blir det fel åt andra hållet. Det kan ju vara en nackdel om det spiller över åt det hållet.

Sammantaget är informanternas berättelse att det är viktigt att tänka genusmedvetet i undervisningen, att de strävar efter det men också medger att det kanske inte alltid lyckas. De är medvetna om att mycket som sker i undervisningen sker omedvetet och därför är det inte säkert att man alltid lyckas. Däremot framkommer skillnader i hur lärare betonar vissa saker. För någon av informanterna är det viktigt att framhålla att uppdelningen av flickor och pojkar måste få finnas, medan vissa inte diskuterar det i så hög utsträckning. En annan aspekt som är central inom kategorin är idén om genusmedvetenhet som går för långt, det vill säga, att genusmedvetenheten överarbetas så att elever tvingas in i motsatta könsroller.

4.3.2. Klasslärares tips för genusmedveten undervisning

Vad ger informanterna för allmänna tips för att bedriva genusmedveten undervisning? Den gemensamma nämnaren är även här, liksom i övriga delar av resultatredovisningen, att fokusera på individen istället för könet. Samtliga informanter ger beskrivningar som inte är direkt kopplade till genusmedvetenhet, utan snarare någonting annat. Informant D beskriver det på följande sätt:

Jag tycker att man ska vara observant och ägna sig åt att se individen, inte könet. Så länge man ser individen för den individen är med de behov och tillgångar och styrkor som personen besitter så agerar vi rätt.

Det framkommer också förslag på att genusmedveten undervisning bäst bedrivs genom att inte försöka vara genusmedveten. Informant A menar att just det genusmedvetna

perspektivet möjligen kan äventyra lärarens förmåga att se den enskilda individen. Det uttrycks så här:

Det viktigaste är att se barnet för den de är, se individen, att man inte hakar upp sig på att vara genusmedveten så att man inte ser individen bakom.

Ett annat generellt tips är att uppmärksamma samtliga elever:

Se alla och låt alla komma till tals.

Ett sista tips är att fokusera på relationerna:

Lär känna de elever du har framför dig och bemöt dem som de personer de är.

Sammantaget är informanternas tips för genusmedveten undervisning att fokusera på individen och inte på könet.

I *tabell 3* sammanfattas informanternas uppfattningar om den egna genusmedvetenheten och egna stereotypa beteenden. Därtill sammanställs informanternas tips för genusmedveten undervisning i praktiken.

Tabell 3

Informanternas uppfattningar om genusmedvetenhet i undervisningspraktiken

Eget stereotypt beteende	Tips för genusmedveten undervisning
Intentionen är att alltid behandla elever som individer	Fokusera på individ, inte på kön
Finns säkert brister...	Se alla och låt alla komma till tals
Ser genusmönster, men svårt att förklara dess ursprung	Skapa en relation till eleverna
Försöker peppa flickor att ta plats	
Positiva till genusmedvetenhet	
Det behöver få finnas skillnader mellan pojkar och flickor	
Oro för överslag åt andra hållet	

4.4. Klasslärares uppfattning av genusmedvetenhet i glesbygden

Beskrivningskategorin kännetecknas av olika tankar om olika faktorer som spelar in på hur genusmedveten undervisning kan förverkligas i glesbygden. Kategorin är uppdelad i två underkategorier: *små grupper ger fokus på individen snarare än gruppen* och *glesbygdsfamiljens påverkan*.

4.4.1 Små grupper ger fokus på individen snarare än grupper

Ett ständigt återkommande tema i intervjumaterialet är de små och ständigt föränderliga undervisningsgrupperna. Informanterna menar att små undervisningsgrupper är unika undervisningsgrupper där den enskilda individen kommer fram mycket starkare. Ibland finns det klassammansättningar bestående av enbart pojkar eller flickor, och i de sammanhangen menar informanterna att det är svårt att göra uppdelningar på grund av kön. På samma sätt menar informanterna att studier som görs ofta har en könsuppdelning. Det går emellertid inte att göra i en undervisningsgrupp på fyra elever. Eller, det går förstås att göra en sådan uppdelning, men det finns knappast något syfte med en sådan uppdelning. Informant B uttrycker det så här:

Men våra små undervisningsgrupper gör att man inte kan göra sådana skillnader här.

Ett vidare resonemang som förs är den föränderligheten som finns i mindre skolor. Ibland kan man ha väldigt små undervisningsgrupper och ibland kan de vara två eller tre gånger större. Beroende på gruppens sammansättning uppstår olika undervisningssituationer och gruppdynamiker. Informant D funderar kring skillnaden mellan stora skolor och mindre skolor och kommer till slutsatsen att det säkert förekommer en mera frekvent uppdelning i större skolor, där det finns en större massa. I mindre skolor handlar det närmast om att hantera skolvardagen utgående från den situation som råder just nu. Informant A beskriver det på det här sättet:

Det är också att det är så små grupper, så det beror så mycket på gruppen. Jag hanterar ju vardagen utgående från den situation som råder för tillfället.

Även om grupperna är könsmässigt homogena, exempelvis en klass med bara pojkar, behöver inte detta, enligt vissa informanter, påverka genusnormen i någon riktning. Informant A har erfarenhet av olika klasser med bara pojkar i olika tider. Informanten konstaterar att grupperna är väldigt olika trots att de till synes hade mycket gemensamt, de var lika många och det var bara pojkar. Informanten menar att det som har betydelse i sammanhanget då främst är personligheterna i gruppen. Informant B menar att det också kan vara ombytta könsroller i den mindre undervisningsgruppen och refererar till ett exempel där flickorna i gruppen tog mycket mera plats än pojkarna. Möjligen är det så att den mindre undervisningsgruppen kan rubba genusnormerna i någon mån.

4.4.2 Glesbygdsnormernas påverkan

Samtliga informanter menar att samhällets normer och traditioner inverkar på eleverna i skolan. I glesbygden lyfts bland annat naturnära aktiviteter fram som centrala för att man ska vara en likvärdig samhällsmedborgare. Informant A menar att det i skolmiljön kan förekomma sådana situationer där elever inte riktigt kommer in i gemenskapen för att de inte uppfyller de normer som finns i samhället. Informanten uttrycker sig så här:

Det ska jagas, du ska fiska, du ska köra trakter och hela det där rubbet. Om du är kvinna ska du laga mat. Det finns ju kvar en föråldrad bild och vi har säkert själva medverkat till det eller fogat oss till det, vi som är moderna människor nu.

Också tanken om att könsrollerna skulle vara starkare i glesbygdsområden får stöd hos flera av informanterna. Eleverna lär sig tidigt vem som jobbar med olika saker. Exempelvis har intervjumaterialet synliggjort att lärare och övrig skolpersonal till absolut största delen i de undersökta skolorna består av kvinnor. Informanterna talar om jakt och fiske som typiskt manliga aktiviteter. Kvinnor ska ta hand om barn och sköta hushållet. Eleverna kan alltså få en ganska tydlig bild av vad som ingår i könsrollen, och de kan ha svårt att hitta någon att identifiera sig med som bryter dessa normer. Informant B beskriver en situation som talar om att det också finns en viss medvetenhet och en vilja att bryta normer. Informanten beskriver hur en flicka bestämt sig för att ta jaktkort med motiveringen att hon är flicka, inte för att hon nödvändigtvis var intresserad av att jaga. Informanten uttrycker sig så här:

Jag tror att det finns starkare könsroller i glesbygden än i en stad, men samtidigt finns det nog en medvetenhet och en uppmuntran, ibland är det också flickorna som vill diskutera jaktkort. Det är bra att bryta normer, men man ska ju också styras av intresse. Om man som kvinna tycker om att sticka och laga mat så är det väl bra, bara det inte blir så att man måste göra något bara för att man är kvinna. Det är inte okej att tvingas in i en roll, men man måste ju ha rätt att välja vad man är intresserad av och vad man gör.

Med utgångspunkt i antagandet om att det finns starkare könsroller i glesbygden för informanterna ett tämligen samstämmigt resonemang om utmaningar som kan uppstå i en glesbygds-skola. Eftersom eleverna påverkas av de stereotyper som finns hemma, behöver lärare också förhålla sig till dessa och i viss mån anpassa sig efter de förutsättningarna. Informant B säger så här:

Dels behöver man respektera hemmet, man kan ju inte köra över föräldrarna, men dels behöver man ge barnen en större värld, man behöver ge dem en vidare syn så de kan utvecklas vidare.

Ovanstående citat synliggör ett behov av att våga ifrågasätta normer för att kunna vidga elevernas värld, en värld som kan vara väldigt liten beroende på var i glesbygden man bor. Vilka traditioner och normer som finns i samhället kan också göra sig extra synliga i skolmiljön. Informant C beskriver det så här:

Nog är det på många sätt genom barnen det syns, alltså nog tar ju barnen väldigt mycket intryck, mer än vad de kanske vill och är medvetna om, av sina föräldrar.

Ingen av informanterna anser att de har problem med samhällets normer i sin undervisning, men de påtalas samstämmigt att det kan finnas utmaningar i och med detta på individnivå. Det beror framför allt på i vilken omfattning som familjens normer skiljer sig från samhällets normer i övrigt. Informant D sammanfattar det så här:

Om man tänker på individnivå är det klart att man upplever krockar ibland när det finns vissa enskilda familjer som väldigt starkt influerat sina barn i en viss inriktning och viss sanning som de har en stark uppfattning om, så kan det krocka med det som jag vill förmedla.

Sammantaget kan informanternas svar tolkas som att det kan finnas en mer traditionell normbildning i glesbygden, jämfört med mer urbana miljöer, och att denna normbildning kan påverka eleverna. Samtidigt är informanterna och lärare i övrigt som jobbar i dessa miljöer också ofta en del av samhället och deltar möjligen i viss mån med att upprätthålla eventuella föräldrade normer.

I *figur 4* sammanfattas informanternas uppfattningar om genusmedvetenhet i glesbygden.

Figur 4

Informanternas uppfattningar om genusmedvetenhet i glesbygden



5. Diskussion

I det här kapitlet diskuteras inledningsvis studiens resultat, strukturerat enligt de forskningsfrågor som ramat in studien. Därefter följer en metoddiskussion, som berör bland annat studiens genomförande, reliabilitet, validitet, generaliserbarhet och god forskningspraxis. Slutligen presenteras förslag på vidare forskning inom området.

5.1. Resultatdiskussion

Avhandlingens syfte är att undersöka skillnader i genusuppfattning bland klasslärare i små glesbygdsskolor. I studien undersöks lärares begreppsförståelse, uppfattning om genusfrågor i skolan samt hur en genusmedveten undervisning går till. Studiens fenomenografiska ansats innebär att studien har genomförts genom kvalitativa intervjuer och tematiska innehållsanalyser. Tre frågor har väglett studien: Hur definierar lärare genus och genusmedvetenhet i skolan? I vilka situationer uppfattar lärare genusstereotyp beteende i skolan? Hur ser lärare på genusmedvetenhet i sin undervisning? I detta avsnitt diskuteras studiens resultat enligt forskningsfråga i relation till studiens teoretiska referensram.

5.1.1. Hur definierar lärare genus och genusmedvetenhet i skolan?

Hussénus m.fl. (2014) menar att lärare behöver kunna reflektera på flera nivåer för att se strukturer och förstå vad det innebär att vara pojke eller flicka i olika skolsituationer. En central aspekt i detta är hur de begrepp som tangerar detta förstås. Studiens informanter upplever svårigheter när de ska definiera begreppen. Samtliga informanter noterar att det handlar om särskiljande av pojkar och flickor och drar paralleller till jämställdhetsbegreppet, men att genus handlar specifikt om kön. Hos informanterna förekommer inga definitioner som ser bortom de biologiska förklaringsmodellerna och placerar genusbegreppet i socialt konstruerad, inlärd och relationell kontext. Att genus handlar om kön är informanterna eniga om, men begreppet tycks vara statiskt, och inget som människor fyller med innebörd genom sitt sätt att vara och handla. Litteraturens definition av begreppet genus, som utgår från socialt konstruerade och inlärd manliga och kvinnliga beteendemönster (Olofsson, 2007; Hedlin, 2010; Dahl, 2016), framkommer inte i resultatet. Det som däremot framkommer beträffande genus är särskiljandet mellan flickor och pojkar, och även ett uttalat behov av att kunna göra det. Enligt Hirdmans teori om genussystemet framkommer ett dikotomt synsätt, som innebär att manligt och

kvinnligt ses som enhetliga egenskaper (Hedlin, 2006). Informanternas beskrivningar placerar genusbegreppet som särskiljande mellan könen och att könen representerar olika egenskaper.

Gällande genusmedvetenhet är en tydligare beskrivning möjlig. Informanterna menar att det handlar om omedvetet förutfattade meningar och att det finns olikbehandling som beror på kön. Men det finns skillnader i materialet, där någon tänker att det handlar om *medvetenhet om omedveten olikbehandling* medan en annan tänker att det handlar om att vara medveten om de olika behov som olika kön kan ha. Informanterna talar om särskiljande, men i huvudsak handlar det om biologiska faktorer. Likvärdig behandling utifrån individuella förutsättningar är återkommande tendenser i resonemangen.

Informanternas definitioner av genusmedvetenhet varierar från sådana som saknar stöd i den teoretiska referensramen till sådana som täcker in delar av modellen för genusmedveten undervisning. Medvetenhet om fenomenet olikbehandling och självreflektion, där det handlar om vars och ens omedvetna olikbehandling, framkommer hos flera, men det är utmanande för informanterna att i stunden sätta fingret på särskilda situationer som kan utgöra exempel där olikbehandling, särskiljande eller rangordning skulle ske. I rapporten *Jämställd förskola* (u.å.) definieras genusmedvetenhet som medvetenhet om egna och omgivningens föreställningar om manligt och kvinnligt, samt kapacitet att analysera vad dessa uppfattningar får för konsekvenser i tanke och handling. I studiens resultat framkommer en förståelse av att det finns både medvetna och omedvetna föreställningar om manlighet och kvinnlighet i omgivningen, även hos informanterna själva, men det saknas en reflektion kring dess orsaker och konsekvenser i den dagliga skolverksamheten. Snarare betonas individens rätt att få vara den hen är, vilket i princip kan innebära att förstärka befästandet av ofrivilliga könsroller.

5.1.2. I vilka situationer uppfattar lärare genusstereotyp beteende i skolan?

Flera av informanterna menar att glesbygdskontexten kan göda starkare rådande normer, traditioner och stereotypa könsroller, vilket också bekräftas i en rapport från Nordisk information för kunskap och kön, NIKK (Grip, 2020), där det bland annat framkommer att nationella normer omtolkas och omformas lokalt utifrån sociala, politiska, ekonomiska och kulturella förhållanden. Om samhället exempelvis har en traditionell näringsstruktur är det rimligt att mera statiska normer etableras. Den här studien har inte analyserat lokalsamhället kring informanten, men diskussionen stöder resultatet där tankar om tydligare manliga och kvinnliga könsroller framkommer. Detta påverkar bland annat uppfattningen om symboliskt

och strukturellt genus. Det symboliska genuset avser normer och föreställning om kön och det strukturella genuset avser organisering och uppdelning av arbete (Hedlin, 2006). Det är möjligt att eleverna, och också lärarna, i ett glesbygdssamhälle möter ett starkare symboliskt och strukturellt genus ifall det finns en tydlig könsdikotomi i lokalsamhället. Det kan exempelvis ta sig uttryck i arbetsplatser, lokalt språkbruk och fördelning av ansvar i hem och samhälle.

Samtliga informanter beskriver att de mindre undervisningsgrupperna, som den lilla glesbygdsskolan ofta består av, ger lärarna god möjlighet att möta eleverna som de individer de är och stöda dem utifrån vars och ens intressen och styrkor. Enligt Harding finns genus även på individnivå och avser då den enskilda individens könsidentitet (Hedlin, 2006). Eleven är, enligt Hardings teori, en varelse som socialt konstruerar sin identitet, delvis med utgångspunkt i den egna uppfattningen om könsskillnader. Det är rimligt att anta att elever även i skolmiljö och undervisningskontext är påverkade av normer i sitt identitetsskapande. Jääskeläinen m.fl. (2015) menar att genusmedveten undervisning utgår från lärarens kapacitet att se den unika eleven och dess individualitet, och samtidigt vara medveten om de samhälleliga och kulturella könsstrukturer som leder till ojämställdhet. Ett intresse av att förändra dessa strukturer är enligt såväl en del av jämställdhetsfrämjandet som av lärarens yrkesskicklighet (Jääskeläinen m.fl., 2015). Frågan blir närmast filosofisk när den formuleras: vilka medvetna och omedvetna lager har eleven redan införlivat i sin identitet när läraren möter eleven som den individ hen är? Är en eventuell konsekvens av att utgå från individens personliga egenskaper och intressen att läraren riskerar att cementera eventuellt ofrivilliga könsroller?

Genusstereotyp beteende kan enligt informanterna förekomma hos elever, vårdnadshavare, i kollegium och i vissa läroämnen i olika utsträckning. Under rastaktiviteter, till exempel på fotbollsplan eller då det förekommer utklädning i teaterpjäser eller i samband med biblioteksbesök. Informanterna uppfattar att det kan vara viktigt för eleverna att upprätthålla ett dikotomt tänkande. En av informanterna beskriver en situation med utklädning i samband med teaterpjäs, där det uppmärksammades att det är okej att flickorna klädde ut sig till pojkar men att det inte var lika okej när pojkar klädde ut sig till flickor. Situationen liknar det som Hirdman nämner som hierarki eller rangordning, som utgår från att det manliga värderas högre och är överordnat det kvinnliga (Olofsson, 2007; Hirdman, 1988; Hedlin, 2010). Liknande tendenser syns i rastaktiviteter, där det bland annat kan upplevas som tufft att vara på fotbollsplanen – som möjligen kan ses som en mera manlig arena ur ett könsnormativt perspektiv. Detta genusstereotypa beteende är någonting som eleverna i hög grad deltar i att upprätthålla. Hirdman beskriver upprätthållandet av genusordningen med begreppet

genuskontraktet, som omfattar samhällets oskrivna regler och överenskommelser om manligt och kvinnligt genus (Hirdman, 1988). Genuskontraktet är en tyst överenskommelse om hur män och kvinnor bör vara och bete sig i sina respektive roller. Genuskontraktet innefattar bland annat de tidigare nämnda begreppen dikotomi och hierarki. Ett exempel på genuskontraktet hämtat ur empirin är berättelsen om situationen i biblioteket när flickorna såg sig tvungna att agera när de uppmärksammade att pojkarna intresserade sig för ”fel” sorts litteratur. I vid bemärkelse kan man tolka situationen som om eleverna har en självreglerande funktion, vilket stämmer överens med tanken om att individerna gemensamt upprätthåller genusordningen.

Ovanstående resonemang kan också föras in i diskussionen om hur olika läroämnen påverkas av genus. Informanterna lyfter några olika ämnen som särskilt påverkade av genus och normer. I gymnastik anses genus påverkas främst på grund av fysiska skillnader mellan pojkar och flickor. I slöjdammet anses det finnas en möjlig kvarleva av uppfattningen om att kvinnor sysslar med textilarbete och män med träarbeten. En informant lyfter humanistiska ämnen som utmanande i genushänseende. Inom exempelvis historia görs det didaktiska val av lärostoffet, och då övervägs vilken historia som berättas. Traditionellt har historieämnet handlat explicit om mäktiga kungar och krig, utan att ta i beaktande att det också fanns kvinnor – precis som idag. Samhällskunskapen har också en central roll när det gäller allas lika rättigheter, eftersom samhällskunskapsundervisningen bör synliggöra hur samhället ser ut. En intressant skillnad framkom i synen på naturvetenskapliga ämnen. En informant menade att hen inte reflekterar alls kring genus i samband med undervisning i matematik, medan en annan informant lyfte fram att det fortfarande förekommer föreställningar om att matematik är ett särskilt svårt ämne för flickor och att det därför är kan anses legitimt med svaga matematikresultat för flickor.

Flera informanter reflekterar också över att mamman är den vårdnadshavare som till största del engagerar sig i det dagliga skolarbetet och funderar över om det delvis hänger ihop med föräldrarnas yrken. Forskningsrapporten från nordiska institutet för kunskap om kön (Grip, 2020) bekräftar dessa reflektioner. I rapporten framkommer att traditioner i en glesbygdskontext bidrar till att forma den lokala arbetsmarknaden och även dess genusrelationer, och påverkar bland annat föreställningar om vem som kan jobba med vad och vem som ska ta hand om barnen.

Diskussionen visar att det finns en mängd situationer i skolan där det förekommer genusstereotypa beteendemönster, vilket också ställer höga krav på lärarens förmåga att

uppmärksamma dessa. I små skolor är dock kollegierna små och det faller ofta på enskilda personer att hantera dessa utmaningar på egen hand. I Tran m.fl. (2020) studie om lärarskap i små skolor framkommer lärarens starka autonomi och risken med professionell isolering och stagnation. Ett stort ansvar vilar på de få lärare som jobbar i skolan, och avsaknaden av kollegor kan försvåra lärarens medvetenhet och professionella utveckling. Informanterna i studien menar att genusfrågor sällan diskuteras inom deras kollegium. När det görs kan det rentav ta sig uttryck i omedvetenhet och raljans. En informant beskriver hur hen hört kollegor uttrycka sig på följande sätt: *man får ju inte skilja på pojkar och flickor, men nog är det ju skillnad på pojkar och flickor*. Ett sådant uttryck kan antyda att det finns en norm som säger att lärare ska tycka att eleverna inte ska särskiljas på grund av kön, men att det trots allt sker.

5.1.3. Hur ser lärare på genusmedvetenhet i sin undervisning?

Läraren påverkar elevens framtid genom sin undervisning, men kan inte fullt kontrollera lärandet eller förutspå alla konsekvenser av olika handlande (Karlberg-Granlund, 2011). Genom att bedriva en genusmedveten undervisning kan man åtminstone vidga vyerna för eleverna på olika sätt, även om man aldrig kan riktigt kan överblicka alla konsekvenser och vilket lärande som faktiskt sker. När det gäller genusmedveten undervisning är det givetvis svårt att överblicka konsekvenserna av allting som händer och sker i skolvardagen. Däremot kan skolan genom riktade insatser förvänta sig ett visst resultat.

Hur lärarens genusmedvetenhet framträder i undervisningen beror förstås på hur genusmedveten läraren är. Tidigare i resultatdiskussionen och i resultatkapitlet framkom att studiens informanter över lag har svårt att definiera begreppen så som litteraturen definierar dem. Däremot framkommer i avsnitt 5.1.2 att lärarna har viss förmåga att identifiera genusstereotyp beteende i skolvardagen. Enligt Haataja m.fl. (1992) förutsätter genusmedveten undervisning en skolkultur som kritiskt granskar normer, traditioner och föreställningar och som medvetet jobbar för likvärdighet. Studiens informanter menar att genus- och jämställdhetsfrågor inte diskuteras i någon större utsträckning inom kollegiet. I så fall sker heller ingen systematisk granskning av de normer och traditioner som möjligen kan befästa genusstereotypa beteendemönster.

När det gäller lärarnas egen undervisning betonar informanterna samstämmigt att det handlar om att se individen och inte fokusera så mycket på kön. Informanterna talar om den lilla skolans föränderlighet med små grupper och olika gruppkonstellationer. En uppdelning i

kön är inte relevant i dessa sammanhang. Trots detta menar informanterna att det sker en naturlig uppdelning av eleverna själva. Flera av informanterna menar att pojkar måste få vara pojkar och flickor måste få vara flickor. Det finns alltså en tvetydighet i detta, där å ena sidan individen betonas, men å andra sidan måste eleverna få vara pojkar och flickor. Däremot framkommer det inte i resultatet vad det egentligen innebär att eleverna ska få vara pojkar och flickor.

Det genomgående resonemanget som informanterna för om genusmedveten undervisning är att se individen och utgå från individerna, deras personligheter och intressen. En genusmedveten lärare förutsätts handla könssensitivt, vilket innebär att uppmärksamma och undvika reproducering av traditionella stereotyper och att undvika att isärhållande och rangordnande strukturer förstärks (Lahelma & Öhrn, 2011). Utgående från detta riskerar läraren, om hen okritiskt utgår från att individens personlighet och intressen inte är resultatet av en traditionsreproducering av stereotyper, de facto bidra till att förstärka och upprätthålla stereotyper.

Könssensitiviteten innefattar också förmåga att medvetet utmana existerande stereotypa mönster och tankemodeller. Informanterna ger exempel på att det kan ske, exempelvis genom diskussioner i samband med situationer som uppstår. Ett intressant exempel på könssensitivt agerande är informanten som skrev om en teaterpjäs, eftersom den innehöll modiga och handlingskraftiga pojkar och rädda, gråtande flickor i rollerna. Genom att göra förändringar i rollerna utmanades det stereotypa mönstret.

I teorikapitlet beskrevs en modell av Hussénius m.fl. (2014) för genusmedveten undervisning. Modellen utgår från tre faktorer som parallellt utgör grunden för en förändringsprocess i riktning mot utvecklad genusmedvetenhet: uppmärksamma könsstereotypa situationer och handlingar, aktivt motverka stereotypa situationer och handlingar och lärarens egen självreflektion. När dessa tre faktorer samspelar breddas förståelsen för genusmedveten undervisning, och förändringsprocessen mot en genusmedveten undervisning fortsätter. Genusmedveten undervisning handlar inte enbart om kunskap, utan också om en vilja att bryta stereotypa mönster, vilket inte är en självklarhet. I Cushmans studie (2010) framkommer bland annat att det finns lärare som kan omfatta forskning som visar att pojkar och flickor behandlas olika, men att det ändå inte finns något behov av förändring.

Genom att spegla informanternas svar mot ovanstående modell för genusmedveten undervisning går det att hitta exempel (avsnitt 5.1.2) på situationer där de uppfattar stereotypa beteendemönster. Sammantaget uppfattar informanterna situationer, om än olika. Det framkommer även en självkritik i resultatet. Informanterna reflekterar kring omedvetna ageranden. En informant lyfter dessutom att hen tagit del av forskningsresultat som synliggör dessa omedvetna beteendemönster. Det har också framkommit exempel, där informanterna aktivt har motverkat stereotypa beteendemönster, exempelvis beskrivningen av den omskrivna teaterpjäsen, men också i form av diskussioner som tagits med elever i samband med att stereotypa beteenden har uppmärksamats. Det som, enligt modellen, talar mot en genusmedveten undervisning i informanternas svar, är de generella tipsen de ger för undervisningen, där de så när som samstämmigt föreslår att se individen och mer eller mindre ignorera genusproblematiken. Det är ett tankesätt som strider mot modellen, eftersom det i praktiken innebär att det inte vidtas några åtgärder för att förhindra reproducering av stereotypt beteende och som därmed kan leda till att begränsande könsroller cementeras ytterligare.

I Folkhälsans projektrapport *Kärlek börjar inte med bråk* (Gustavsson, 2016), har tre olika synsätt identifierats i hur lärare ser på elever ur ett jämställdhetsperspektiv. Det *konservativa synsättet* karaktäriseras av idén att det är viktigt att flickor får vara flickor och pojkar vara pojkar, att de har olika behov, behöver olika stöd. Den *individorienterade synsättet* framhåller att jämställdhet är viktigt, men att det är individen och dess styrkor och utmaningar som är i fokus, och att jämställdhetsfrågor ligger utanför lärarens egen möjlighet att påverka. Det *könsmedvetna och feministiska synsättet* utgår från alla är med och återskapar ojämställdhet, men den som låter sig vägledas av detta synsätt arbetar kontinuerligt självkritiskt med sig själv och sin omgivning. När det gäller lärares genusmedvetenhet i små glesbygdsskolor utifrån den här studien, kan samtliga av dessa tre synsätt identifieras i resultatet. Däremot är det, som tidigare nämnts, i huvudsak det individorienterade synsättet som verkar vara vägledande inom den studerade kontexten.

5.2. Metoddiskussion

I fenomenografiska studier är utgångspunkten att undersöka variationer inom ett fenomen utgående från kvalitativa forskningsmetoder. Denna studie har syftat till att undersöka genusmedvetenheten hos klasslärare i små glesbygdsskolor. I det här avsnittet sker en kritisk

diskussion om studiens metodologiska utgångspunkter såsom genomförande, tillförlitlighet och trovärdighet i relation till forskningsansatsen.

Studien designades med en fenomenografisk ansats, eftersom syftet var att belysa fenomenet och dess variationer inom den givna kontexten. Med utgångspunkt i studiens syfte valdes intervjun som datainsamlingsmetod. Kvalitativa studier och analys har inte några absoluta regler, utan de kan genomföras på olika sätt förutsatt att forskaren använder sin bästa förmåga för att redovisa materialet på ett representativt sätt (Fejes & Thornberg, 2015). Inom vetenskapliga sammanhang ställs höga krav på forskarens tolkningsförmåga, i synnerhet inom den kvalitativa forskningen. Utmaningen ligger i att varje kvalitativ studie är unik och därmed förutsätts en unik analys (Fejes & Thornberg, 2015). Det är ofrånkomligt att den mänskliga faktorn har betydelse för de resultat som analysen leder till. Jag som forskare har därmed en central roll och därmed är också analysens kvalitet beroende av min egen person, mina erfarenheter, uppfattningar och förförståelse (Fejes & Thornberg, 2015). För att hantera detta har särskilda åtgärder vidtagits för att upprätthålla en hög reliabilitet och validitet i studien.

En annan faktor som påverkar resultatet är valet av informanter. I det här fallet valdes Svenskfinland som region, där ett antal skolor tillfrågades. Det var fyra klasslärare som svarade positivt på att delta i studien och således valdes informanterna på det sättet. Dessa informanter är samtliga kvinnor, vilket kan ge upphov till frågeställningar kring genusmedvetenheten hos forskaren. I samband med att jag tog kontakt med skolorna efterfrågade jag såväl manliga som kvinnliga klasslärare, men endast kvinnliga klasslärare visade intresse att delta. Informanterna är även relativt nära varandra i ålder och samtliga har många års erfarenhet av att undervisa i mindre skolor. Detta är faktorer som kan inverka på studiens resultat.

Inom fenomenografisk forskning handlar trovärdighet, noggrannhet och giltighet om i vilken utsträckning beskrivningskategorierna representerar informanternas uppfattningar (Alexandersson, 1994). Trovärdigheten handlar med andra ord om huruvida man har undersökt det man menar att man har undersökt. För att stärka trovärdigheten har bland annat resultatredovisningen försetts med citat ur transkriberingsdokumenten för att belysa och konkretisera beskrivningskategoriernas betydelse. För att kunna göra det och dessutom dra giltiga slutsatser behöver tillräcklig mängd och relevant data samlas in. Denscombe (2009) menar att tillförlitligheten ökar om forskaren är transparent och redogör för procedurer och metoder med hög detaljrikhet. I studiens metodkapitel redogör jag för hur studiens tillvägagångssätt varit och i resultatredovisningen utelämnas ingenting som ansetts nödvändigt

ur analysen. På detta sätt är det möjligt för andra att ta del av studiens genomförande och bedöma huruvida studien kan anses vara tillförlitlig till sin utformning. Larsen (2018) lyfter genomsiktighetens betydelse för kvalitativa studier, vilket innebär att forskaren redovisar respektive steg i studiens genomförande. Detta har gjorts genomgående i avhandlingen, och trovärdigheten har också bedömts särskilt under alla steg i processen.

Denscombe (2009) menar ytterligare att resultaten är mera tillförlitliga ju flera informanter som berör temat. I analysen har jag strävat efter att söka teman som berörs av så många av informanterna som möjligt och lyft fram dessa i resultatredovisningen. Därtill har jag breddat resonemanget med de variationer som jag har uppfattat inom respektive tema. Tillförlitligheten stärks med andra ord av att resultatredovisningen är baserad på en data som speglar verkligheten som den är och att materialet är insamlat på ett systematiskt sätt (Larsen, 2018). Tillförlitligheten stärks ytterligare genom att den teoretiska referensramen framställs tydligt, eftersom den inverkar på tolkningsprocessen (Larsen, 2018).

Det är utmanande att uppnå statistisk generaliserbara resultat inom kvalitativa studier eftersom antalet informanter är för få för att kunna representera en större massa. Kvalitativa studier undersöker ofta sociala fenomen som därmed är föränderliga över tid och knuten till en viss kontext (Thornberg & Fejes, 2015). Studiens syfte var att undersöka klasslärares genusmedvetenhet i den lilla glesbygdsskolan och antalet informanter om fyra personer omöjliggör generaliserbarhet. Däremot kan studiens resultat förstås som en ögonblicksbild av en kontext, som synliggör vissa processer som läsaren eventuellt inte är medveten om på förhand (Thornberg & Fejes, 2015).

Slutligen några ord om de etiska aspekterna i studien. Finlands forskningsetiska delegation (TENK) har gett ut anvisningar för god vetenskaplig praxis varav bland annat följande lyfts fram: hederlighet, omsorgsfullhet och noggrannhet i forskningen, öppenhet och ansvarsfull resultatpresentation, ta hänsyn till andra forskares arbete och lagra data på ett sådant sätt som vetenskaplig fakta förutsätter. Studien har genomförts med höga etiska målsättningar. TENK:s anvisningar har beaktats genom att jag omsorgsfullt och noggrant tagit hänsyn till informanterna, forskningsansatsen, datainsamlingen och användningen av andra forskares vetenskapliga arbeten, i syfte att ge en korrekt och sanningsenlig bild av det studerade fältet.

5.3. Förslag till fortsatt forskning

I det här avsnittet diskuteras förslag till fortsatt forskning inom tematiken. Avhandlingens syfte var att undersöka klasslärares tankar om genus och genusmedveten undervisning i små skolor i glesbygdsmiljö. Avhandlingen har synliggjort att lärare förstår begreppen på olika sätt, och att generell kunskap om genusfrågor verkar inverka positivt på medvetenheten kring genus betydelse för skola och undervisning.

Studien bygger i sin helhet på klasslärares egen förståelse och egen erfarenhet av temat inom sina respektive undervisningspraktiker. Därför kunde det vara intressant att utvidga forskningsfältet med flera interventionsstudier, där informanterna får möjlighet att tillskansa sig kunskap under studiens gång och sedan undersöka om svaren på frågorna förändras i takt med en ökad medvetenhet. I en studie som refererades till i inledningskapitlet av Andersson m.fl. (2009) framkom att lärarens kunskap och kännedom om genusteoretiska perspektiv har betydelse för hur lärare agerar i relation till elever i skolvardagen. Resultaten är möjligen rimliga och väntade, att kunskap gör skillnad. Däremot kunde en intressant aspekt vara att genomföra liknande studier i glesbygdssområden för att ytterligare belysa betydelsen av lokalsamhällets traditioner och normer.

Ett annat intressant spår för att vidga kunskaperna om hur genus och normer präglar undervisningssituationerna i glesbygden, kunde vara att genomföra aktionsforskning i små glesbygdsskolor med explicit tema att aktivt motverka normer. Det kunde ge upphov till intressanta reaktioner från såväl elever som lärare och vårdnadshavare. Genom den typen av studie kunde lokalsamhällets normer i relation till lärares undervisning skärskådas, för att ge mera kunskap om hur lärare och elever tillsammans formas av och i den lilla skolan.

Litteraturförteckning

- Alexandersson, M. (1994) Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Allard, A. (2004). Speaking of gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and Education* 16(3), 347–363. doi: 10.1080/09540250042000251489.
- Andersson, K., Hussénus, A. & Gustafsson, C. (2009). Gender theory as a tool for analyzing science teaching. *Teaching and Teacher Education* 25, 336–343. doi:10.1016/j.tate.2008.09.011.
- Andræ Thelin, A., & Solstad, K.-J. (2005). *Utbildning i glesbygd - samspel eller konflikt? En kunskapsöversikt*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
<https://www.yumpu.com/sv/document/read/18339722/utbildning-i-glesbygd-samspel-eller-konflikt-hela-sverige-ska-leva>
- Barajas Eriksson, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Cushman, P. (2010). Male primary school teachers: Helping or hindering a move to gender equity? *Teaching and Teacher Education* 26, 1211–1218. doi: 10.1016/j.tate.2010.01.002.
- Dahl, U. (2016). Kön och genus, femininitet och maskulinitet. I A. Lundberg & A. Werner, (Red.), *En introduktion till genusvetenskapliga begrepp* (s. 15–19). <https://www.genus.se/media/en-introduktion-till-genusvetenskapliga-begrepp-2016/>
- Darrin Wood, T. (2012). Teacher Perceptions of Gender-Based Differences among Elementary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education* 4(2), 317–345. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ_1070480.pdf.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys. Andra upplagan* (s. 16–43). Stockholm: Liber.
- Grip, L. (2020). *Genusperspektiv på regionala utmaningar, regionalpolitik och demografisk utveckling i en nordisk kontext. En kunskapsöversikt*. NIKK – Nordisk information för kunskap och kön. Nordiska ministerrådet. gu.se/sites/default/files/2020-12/Genusperspektiv%20på%20demografi-tillg.pdf.
- Gustavsson, M. (2016). *Kärlek börjar inte med bråk – ett könsperspektiv på det mobbningsförebyggande arbetet i skolan* (projektrapport). Folkhälsans förbund. www.folkhalsan.fi/globalassets/unga/rapport_karlek-borjar-inte-med-brak.pdf
- Haataja, A., Lahelma, E., Saarnivaara, M., & Nynäs, K. (1992). *Visst är det skillnad: en bok om jämställdhet*. Helsingfors: VAPK-förlaget.

- Harding, S. (1986). *The Science Question in Feminism*. New York: Cornell University Press.
- Hedlin, M. (2006). *Jämställdhet – en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber.
- Hedlin, M. (2010). *Lilla genushäftet 2.0. Om genus och skolans jämställdhetsmål*. Kalmar: Linnéuniversitetet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:430176/FULLTEXT01.pdf>
- Hirdman, Y. (1988). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr. 3. <http://ub016045.ub.gu.se/ojs/index.php/tgv/article/viewFile/1490/1303>
- Hussénus, A., Andersson, K., Danielsson, A. & Gullberg, A. (2014). Ämnesinnehåll och genusmedvetenhet i samspel för en mer inkluderande naturvetenskap. *Högre utbildning*, 2(4), 109–125. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:773591/FULLTEXT01.pdf>
- Jacobsson, K. & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande – för utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Jämställdhetsarbete är en kunskapsfråga*. Guide och handböcker 2015:4. Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173401_jamstalldhetsarbete_ar_en_kunskaps_fraga.pdf
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109–116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.003>
- Karlberg-Granlund, G. (2011). Coping with the threat of closure in a small Finnish village school. *Australian Journal of Education*, 55(1), 62–72.
- Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, 72, 293–305.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002
- Lahelma, E. & Öhrn, E. (2011). Skola och kön. I S.-E. Hansén & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik: vetenskap för lärare* (s. 115–131). Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, A. K. (2018). *Metod helt enkelt*. Falkenberg: Gleerups.
- Länsstyrelsen Västmanland (u.å). *Ordlista – vad är jämställdhet? Jämställd skola*. <http://www.jamstalldskola.se/vad-ar-jamstallldhet/ordlista-vad-ar-jamstallldhet.shtml>
- Nevalainen, R., & Kimonen, E. (2013). The Teacher as an Implementer of Curriculum Change: A Case Study Analysis of Small Rural Schools in Finland. I E. Kimonen, & R. Nevalainen (Red.). *Transforming Teachers' Work Globally. In Search of a Better Way for Schools and Their Communities* (s. 111-147). Rotterdam: Sense Publishers.

- Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Olofsson, B. (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar: genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Pettersson, G. (2017). *Inre kraft och yttre tryck: perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i glesbygdskolor*. Umeå Universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1068482/FULLTEXT01.pdf>
- Piedra, J., Rebollo-Catalan, Á., Fernández-Garcia, E. & Garcia-Pérez, R. (2011). Gender differences in Spanish Physical Education teachers towards School doing Gender. Conference Paper. https://www.researchgate.net/publication/259117076_Gender_differences_in_Spanish_Physical_Education_teachers_towards_School_Doing_Gender.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2011). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*, s. 194–210. Malmö: Liber.
- Svensk ordbok (u.å.). Glesbygd. Hämtad 15.11.2021 från <https://svenska.se/tre/?sok=Glesbygd&pz=1>
- TENK (2012). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tholander, M. & Thunqvist Cekaite, A. (2015). Konversationsanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys. Andra upplagan* (s.194–217).
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys. Andra upplagan* (s. 256–278). Stockholm: Liber.
- Tran, H., Hardie, S., Gause, S., Moyi, P. & Ylimaki, R. (2020). Leveraging the perspectives of rural educators to develop realistic job previews for rural teacher recruitment and retention. *The Rural Educator*, 41(2), 31–46. Elektronisk resurs. Hämtad 20.12.21 från <files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1277657.pdf>
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen (u.å.). *Lägesöversikt över den svenskspråkiga utbildningen. Den grundläggande utbildningen*. <https://www.oph.fi/sv/statistik/den-grundlaggande-utbildningen>
- Utbildningsstyrelsen (2022). *Jämställdhetsplanen och planen för likabehandling*. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/jamstalldhetsplanen-och-planen-likabehandling>
- Åsub (u.å.). *Grundskolan hösten 2021*. UT2021:2. https://asub.ax/sites/www.asub.ax/files/statistics/grundskolan_2021.pdf

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuguide.

Inledande frågor

Berätta kort om dig själv:

-hur länge har du arbetat som lärare?

-hur länge har du arbetat i glesbygdsskola?

1. Hur definierar lärare genus och genusmedvetenhet i skolan?

- a) Vad tänker du på när du hör ordet jämställdhet?
- b) Vad tänker du på när du hör ordet genus?
- c) Vad tänker du på när du hör ordet genusmedvetenhet?
- d) Hur skulle du definiera genus/genusmedvetenhet?
- e) Vad tycker du att genus/genusmedvetenhet innebär i skolan?

2. I vilka situationer upplever lärare genusstereotyp beteende i skolan?

- a) Finns det situationer i skolan där du anser att genus/kön spelar roll?
- b) Har du någon gång sett genusstereotypa beteenden bland lärare? I vilka situationer?
- c) Har du någon gång sett genusstereotypa beteenden bland eleverna? I vilka situationer?
- d) Har du någon gång sett genusstereotypa beteenden bland föräldrarna? I vilka situationer?
- e) Har du någon gång sett genusstereotypa beteenden bland övrig personal i skolan? I vilka situationer?
- f) Har du någon gång uppmärksammat genusstereotypt beteende hos dig själv? I vilka situationer?

3. Hur framkommer lärarens genusmedvetenhet i undervisningen?

- a) Hur tänker du kring normer i din undervisning?
- b) Vad innebär genusmedveten/jämställd undervisning för dig i praktiken?
- c) Har du exempel på tillfällen då du reflekterat över elevernas agerande utgående från kön?
- d) Tycker du att eleverna i skolan styrs av könsroller? Hur/ varför inte?
- e) Hur agerar du i situationer där elever t.ex. uttrycker sig normativt/stereotyp?
- f) Vilka fördelar och nackdelar ser du med att arbeta genusmedvetet/jämställt?
- g) Hur upplever du att normerna i närsamhället och de normer du vill förmedla i din undervisning samspelar?
- h) Vilka utmaningar ser du i att bedriva genusmedveten undervisning?
- i) På vilket sätt talas det om genus och genusmedvetenhet eller jämställdhet i din skola? I läroplanen? Hur diskuteras det i kollegiet? Bland föräldrar? Skiljer sig åsikterna åt? På vilket sätt?
- j) Vilka ämnen upplever du som mer och mindre utmanande att undervisa på ett genusmedvetet sätt?
- k) Om du skulle ge en helt ny lärare tre tips (utgående från din egen erfarenhet) för att bedriva genusmedveten undervisning – vilka tips skulle du ge? Motivera.