

Ett genusperspektiv på flickors upplevelser av att vara elev i en finlandssvensk högstadieskola

Isabella Lindegård
Avhandling pro gradu i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Allmän pedagogik
Åbo akademi
Vasa 2022
Handledare: Michael Uljens & Siv Saarukka

Abstrakt

Författare	Årtal
Lindegård, Isabella	2022
Arbetets titel	
Ett genusperspektiv på flickors upplevelse av att vara elev i en finlandssvensk högstadieskola	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magistersexamen	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	66 (70)
Referat	
<p>Målet med skolans jämställdhetsarbete är att ingen elev ska särbehandlas på grund av sitt kön, sin ålder eller etnicitet och att undervisningen ska ske i enlighet med jämställdhetslagen (L1986/609). Tidigare forskning visar dock att vi har en bit kvar på vägen för att skolan ska nå detta mål. Skolan återspeglar tyvärr i många fall en traditionell könsordning. Flickor och pojkar bemöts ofta olika utifrån sitt kön och på grund av olika förväntningar från omgivningen.</p> <p>I denna avhandling diskuterar jag hur flickor upplever att lärare bemöter dem i klassrummet ur ett genusperspektiv</p> <p>I denna studie undersöker jag hur flickor upplever att flickor och pojkar bemöts i klassrummet utifrån sitt kön och framhäver hur viktigt det är att arbeta genusmedvetet i våra skolor. Jag vill utifrån flickors perspektiv utreda upplevelser av hur det är att vara elev i en högstadieskola idag och vad det finns för skillnader i bemötandet från lärare utifrån elevers kön.</p> <p>I avhandlingen har Mixedmethods använts, vilket innebär en kombination av kvalitativ och kvantitativ forskningsmetodik för att belysa genus och bemötande. Genom enkät och fokusgruppintervjun har 12 högstadieskolor och deras upplevelser och bemötande i klassrummet undersökts och resultatet har dokumenterats med hjälp av grafiska figurer. I yrkesrollen som pedagog är det viktigt att arbeta medvetet för att förebygga negativa könsroller, både i skolan och på fritiden.</p> <p>Resultatet av undersökningen visar att flickor upplever skillnader i bemötandet i klassrummet utifrån sitt kön.</p>	
Sökord/Index ord enl. tesaurus	
Flicka, genus, klassrum, kön, könsroller, jämställdhet	

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund och relevans.....	2
1.2 Syfte, forskningsfråga och avgränsning	6
1.3 Avhandlingens fortsatta upplägg	6
2. Flickor, forskning och genus	7
2.1 Begreppsförklaring	7
2.2 Genus genom tiderna	9
2.3 Forskning om flickor	11
2.4 Hur utvecklas en individ utifrån sitt genusperspektiv	13
2.5 Sammanfattning	18
3. Tidigare forskning om hur flickor bemötts i klassrummet	19
3.1 Historia och tidigare forskning	19
3.2 Genus konstrueras i klassrummet	22
3.3 Sammanfattning	24
4. Metodkapitel	25
4.1 Syfte och forskningsfråga	25
4.2 Kvalitativa och kvantitativa metoder.....	26
4.3 Blandade metoder (mixed methods) som forskningsansats	28
4.4 Enkät och fokusgruppsintervju	31
4.5 Datamaterial	35
4.6 Analysmetod	36
4.7 Reliabilitet och validitet.....	38
4.8 Generaliserbarhet	39
4.9 Etiska överväganden	39
5. Resultatredovisning	42
6. Diskussion	55
6.1 Resultatdiskussion.....	56
6.2 Metoddiskussion	59
6.3 Förslag till fortsatt forskning	61
7. Sammanfattning	62
Litteraturförteckning	64
Bilaga 1 Enkät	67

FIGURER

Figur 1. Flickornas individuella uppfattning om graden av positiv eller negativ uppmärksamhet i klassen	42
Figur 2. Flickornas individuella uppfattning om hur tydligt eller mindre tydligt läraren lyssnat på dem i klassrummet.....	44
Figur 3. Flickornas uppfattningar om skillnader mellan flickor och pojkar i klassrummet.....	45
Figur 4. Flickornas uppfattningar om hur mycket flickor och pojkar pratar under lektionerna	46
Figur 5. Flickornas erfarenheter av hur lärare bemöter flickor respektive pojkar i klassrummet	48
Figur 6. Flickornas uppfattningar om vilka förväntningar som ställs på flickor och pojkar i skolan	50
Figur 7. Flickornas bedömning av skillnader i hur lärare bemöter flickor respektive pojkar i klassrummet	50
Figur 8. Frekvens över flickornas omdömen om hur det är att vara flicka i högstadiet	52
Figur 9. Flickornas rangordning av prestationer som ger dem känsla av stolthet i klassrummet	53
Figur 10. Flickornas känslor av orättvis behandling i klassrummet	53

1. Inledning

Som introduktion till denna avhandling kommer problemet och bakgrunden till avhandlingen att presenteras och diskuteras. Syftet och avhandlingens forskningsfrågor kommer att presenteras efter det och som avslutning till introduktionen kommer avhandlingens avgränsningar och fortsatta upplägg att presenteras.

Människan är en social varelse som lär sig av andra och sin omgivning, därför lär sig människan också om kön och genus på samma sätt som vi lär oss allt annat. Vi formas av att vi behandlas på olika sätt utifrån vårt kön (Bäckström, 2011, s. 33 – 34.) Leander (2014, s. 17) menar att den första frågan nyblivna föräldrar får är om det blev en pojke eller flicka. Vi vill alltså veta hur vi ska förhålla oss till den nyfödda babyen. Vi förväntar oss olika saker från en flicka och en pojke och det kan leda till att vi behandlar dem olika utan att vi är medvetna om det. Det finns undersökningar som visar att vuxna behandlar barn olika beroende på om barnet är en flicka eller en pojke. Flickor uppmanas att akta sig och vara försiktiga när de tar sina första steg och vuxna använder också mer ordrika och intensiva samspel med flickor. (Wahlström, 2003, s. 18 – 20.) Även barnen själva vet vid tidig ålder skillnaden mellan flickor och pojkar. I förskolan tilldelas ofta pojkar rollen som ”ledare” eller ”huvudperson” när man leker eller spela teater. Flickor tilldelas ofta ”biroller” och är nöjda med det. (Wahlström, 2003, s. 29.)

Nihlén och Nilsson (2006, s. 108 – 111) skriver i boken ”Genusboken” att forskning visar att pojkar står för 70 procent av taltiden under en lektion och tar ofta för sig av uppmärksamhet från läraren. Ofta ursäktar lärarna pojkarnas beteende medan flickorna förbises. Lärarna, oberoende om det var en kvinnlig eller manlig lärare tilltalade också eleverna olika om det var en flicka eller en pojke de pratade med. Pojkar tilltalades rakt på sak medan man talade med flickor med en mjuk och förstående röst. Edén (2011, s. 104) skriver också att även eleverna ser skillnader i hur flickor och pojkar behandlas i klassrumssituationer. I en intervju med elever ansåg några av eleverna att pojkar var mer stökiga på lektionerna. Flickorna tyckte det var jobbigt när pojkarna bråkade med flickorna och lärarna inte sade till när det var oväsen i klassen. Att överträda gränser behandlas och bestraffas också olika beroende på om man är flicka eller pojke. (Edén, 2011, s. 105.)

Det finns således från början en bestämd bild av hur flickor och pojkar ska vara eller bete sig, detta utgående från normer och förutfattade meningar, som ofta överförs från generation till generation. I dagens skola sätts mycket vikt vid att alla elever ska behandlas lika och att man ska utgå från den enskilda individen. Det som ofta glöms bort i detta sammanhang är hur vi bemöter flickor annorlunda än pojkar, även om de flesta lärare påstår att de inte gör skillnad eller inte vill göra skillnad. Att detta sker har bland annat att göra med våra omedvetna ingrodda föreställningar om hur kön ska vara. Vårt samhälle är baserat på stereotypa könsroller som bland annat säger att pojkar ska vara bestämda, energiska och livfulla medan flickor förväntas vara behärskade, duktiga och omsorgsfulla. (Söder, 2011, s.108 – 109.)

1.1 Bakgrund och relevans

Mitt intresse för studier som gäller kön, genus och utbildning kommer från att jag arbetar som ledare för en hobbyverksamhet för flickor i åk 7–9. Flickorna uttryckte vid diskussion om skolan att de upplevde skillnad mellan hur de blev bemötta vid olika situationer i klassrummet beroende på kön. De upplevde att olika förväntningar på pojkar och flickor finns och de ansåg detta orättvist. Flickorna som ingick i denna hobbyverksamhet och deras åsikter blev grunden till mitt arbete och min undersökning som jag presenterar i denna avhandling. Genom detta arbete har min kritiska roll som forskare uppmärksammas i jämförelse till min roll som ledare för grupperna. Jag har tagit hänsyn till att flickorna känt mig sedan tidigare och vice versa.

Även om vi försöker skapa en jämlik miljö i klassrum åt dagens unga idag finns det ändå misslyckanden. Enligt Utbildningsstyrelsens (i det följande UBS) dokument ”*Grunder för läroplanen för den grundläggande utbildningen*” (2014) ska ingen särbehandlas i skolan på grund av sitt kön, ålder eller etnicitet och undervisning ska ske i enlighet med jämställdhetslagen. En jämställdhetsplan ska också utarbetas årligen i samarbete med personal och elever. Utöver detta framhålls också att den grundläggande utbildningen ska grunda sig på att främja jämlikhet och jämställdhet mellan könen och att elever ska uppmuntras att fundera över ställningstaganden gällande jämlikhet, jämställdhet och rättvisa. En lärande organisation ska också genom sina värderingar och praxis främja jämställdhet mellan könen och hjälpa elever i deras identitetsskapande (UBS, 2014, s. 10, 12, 13, 23, 27.) Tyvärr finns

det forskning som visar att skolan inte alltid når upp till dessa mål. Loo (2011, s. 30 – 32) har undersökt hur finlandssvenska lärarstuderande upplevde sin praktikperiod i årskurserna 1–6 beträffande jämställdhet. Hon kom fram till att flera av lärarstuderandena upplevde det som icke jämställt i skolan. Till exempel kräver pojkar mer tid och uppmärksamhet i klassrummet, medan flickor oftast är tysta och lugna. Lärarstuderanden hade också reagerat på att det till och med fanns situationer där flickorna hade fungerat som en slags buffert för att lugna stämningen i klassen när pojkarna blev för busiga. Porko-Hudd & Åbacka, (2011, s.71) framhåller att det även finns skolämnen som än idag anses vara mer könsbundna eller som påstås passa det ena könet bättre än det andra.

Men det är inte bara i sociala sammanhang i klassrummet som vi kan se olikheter mellan pojkar och flickor, även när det kommer till skolprestationer ser situationen olika ut för pojkarna respektive flickorna. Utvärderingar inom det utbildningsvetenskapliga fältet visar också att flickor klarar sig bättre än pojkar. Enligt PISA-undersökningen (2015) (Programme for International Student Assessment) som är en internationell skolprestationsundersökning som granskar 15-åringars kunskapsnivå inom läsförståelse, matematik, problemlösning och naturvetenskap, klarar sig flickor bättre än vad pojkar gör. Flickor klarar sig även bättre än pojkar i läsning. (Nielsen, 2011, s. 39). Går man bakåt i tiden och tittar på historien inser man dock ganska snabbt att så har fallet inte alltid varit. I många årtionden hade männen bättre studieresultat och kvinnor var inte ens välkomna att delta i studier och skaffa sig utbildning. Än idag ser livet olika ut för kvinnor och män, även om utvecklingen gått framåt. Könsmaktordningen gör fortfarande att kvinnor och män lever på olika villkor och står inför olika möjligheter, vilket också spelar roll för yngre flickor och pojkar (Jalmert, 2007, s. 107–113.)

Om vi tittar närmare på skillnader i betyg till exempel i Sverige är det bevisat att majoriteten av dem som har högsta betyg är flickor, men det är också samtidigt flickor som är de som är lägst betygsatta. Flickor har oftare VG eller MVG (motsvara vitsorden 8–10 i Finland) medan pojkar oftare har betyg mellan IG och G (Motsvarar vitsorden 4–7 i Finland) (Tallgren Broman, 2002, s. 146–147.)

I Sverige började man dokumentera den könsmissiga betygsskillnaden på 1970-talet. Vad som skett under senare år är att i tidigare betraktade ”flickämnen”, som exempelvis engelska och religion, är skillnaden något mera markant. I tidigare så kallade ”pojklämmen” som till exempel matematik och fysik är skillnaden utsuddad, eller så har flickorna högre betyg även

här. Flickorna har tillägnat sig möjligheter, eller mer korrekt skolframgång i traditionellt mer manliga områden. Något liknande har inte skett från pojkarnas sida. (Tallgren Broman, 2002, s. 147.)

I en rapport som handlar om könsskillnader i skolprestation och som publicerades hösten 2005 av "Myndigheten för skolutveckling" i Sverige framgår det att det finns stora skillnader i betygen mellan pojkar och flickor. I en teori framförd av Mats Björnsson kan en förklaring till detta vara att det finns en så kallad "antipluggkultur" bland pojkar, eftersom maskulinitet och att vara duktig i skolan inte hör ihop. (Nordberg, 2008, s. 8.) Jalmert (2007, s. 115) har liknande funderingar och menar att det kan finnas flera orsaker till att flickor och pojkar klarar sig olika bra i skolan. Två orsaker förefaller att påverka denna teori: "Den första uppfattar skolan och utbildningen som feminiserade och den andra ser utvecklingen som en konsekvens av den rådande könsmaktsordningen". Idag väljer man också att koncentrera sig mer på ämnen som anses vara "mer intressanta" för flickor än för pojkar, vilket har gjort att flickorna har fått ett försprång i utbildningen. Detta leder till att pojkar i sin tur får sämre attityder till skolan och presterar sämre, eftersom skolämnen inte alltid intresserar dem. (Jalmert, 2007, s. 115 – 119.) En annan orsak som kan ligga bakom situationer att pojkar ligger efter i utbildning kan vara den så kallade "antiskolkulturen". Att satsa på skolarbete samtidigt som man ses som en "cool" eller "tuff" kille krockar många gånger med varandra, vilket leder till att pojkar oftare gör motstånd emot skolan än vad flickor gör. Pojkar som väljer att satsa på sina studier kan också av de andra eleverna upplevas som feminina, vilket ses som negativt (Jonsson, 2008, s. 154.) Tallberg Broman (2002, s. 147 – 148) lyfter också fram en teori om att flickorna finner skolans ämnen mer intressanta än vad pojkarna gör och att "skolan appellerar mer till flickor och är mer möjlig för flickor genom kraven på stillasittande arbete, disciplin, uppförande, ordning, flit och noggrannhet, något som flickor fostrats hårdare till". Flickor uppfostras också striktare och förväntas vara "duktiga flickor" som ska bry sig om skolarbete och anse att utbildning är betydelsefull för framtiden. Flickor sammankopplas också ofta med läsintresse och ses ha bättre handmotorik och en handstil som är enkel att läsa. (Tallberg Broman, 2002, s. 148.)

Svens-Liavåg, Korhonen och Linnanmäki (2015, s. 159) lyfter i sin undersökning fram att Utbildningsstyrelsens studie, gjord 2012, visar att "flickor och pojkar med samma modersmålsvitsord inte har motsvarande kunskaper och färdigheter," detta trots att de krav som ställs på eleverna att uppnå samma vitsord är nationella. Eleverna betygsätts enligt de

mål som finns i läroplanen. (Svens-Liavåg et al., 2015, s. 155 – 159). Vidare visar undersökningen också att könsskillnaden inte är stor mellan de elever som presterar bäst (elever med vitsord 9 och 10). Flickor har också generellt sett bättre betyg än pojkar i alla skolämnen även om pojkar klarar sig bättre i prov. Detta kan enligt Svens-Liavåg, Korhonen och Linnanmäki bero på det att lärare bedömer och bemöter flickor och pojkar olika, av den orsaken att kön är kopplat till beteende och flickor anses då vara lydiga och flitiga och pojkar anses vara mindre tillmötesgående och störande, vilket då också leder till att flickor oftare får högre betyg och pojkar lägre betyg. (Svens-Liavåg et al., 2015, s. 159, 161–162.)

En sak som dock inte får glömmas bort är den direkta föreställningen som vuxna har om flickor i skolan och hur den kan påverka flickor. Eftersom flickor enligt statistik och undersökning klarar sig bättre än pojkar i skolan, blir också förväntningarna på flickor i skolan automatiskt högre. Det finns studier som visar ett resonemang om att flickor är vinnare i dagens utbildningsystem, på grund av deras goda prestationer. Detta medför och skapar en föreställning om att flickor är oproblematiska vilket i sin tur kan leda till att flickor som inte lyckas i skolan, osynliggörs. I forskning som handlar om ungdomar och skolsvårigheter är just flickor en kategori som är tydligt frånvarande. (Nilsen, 2011, s. 44 - 45.)

Även om vi ser skillnader i prestationer och resultat i skolan och hur flickor respektive pojkar bemöts i skolan, visar tidigare empirisk forskning att kvinnor fortfarande idag har svårare än män att få chefspositioner eller direktörsjobb. Detta kan till stor del bero på att de egenskaper och det beteende som flickor hittills lärt sig hemma och i skolan inte längre värderas lika högt. En chef som sitter tyst och låter andra ta plats ses sällan som en skicklig chef. I stället börjar nu egenskaper och beteenden som pojkar kritiserats för i skolan att värdesättas. På de flesta arbetsplatser ses det som en bra egenskap om man vågar visa att man tror på sig själv och om man har mod att säga ifrån (Nihlén och Nilsson, 2006, s. 111.). Hur kommer det sig då att trots att flickor presterar väl i skolan och oftast bättre än pojkar, förefaller kvinnor ändå att ha ett underläge när det kommer till arbetsmarknaden och det finns stora skillnader i till exempel löner och anställning? Har vår syn på kön och genus med saken att göra?

1.2 Syfte, forskningsfråga och avgränsning

Syftet med avhandlingen är att beforska genus i klassrummet ur flickors perspektiv. Jag avser att utreda och tolka hur flickor i högstadieåldern upplever situationer och bemötande i klassrummet.

Min forskningsfråga:

- Hur upplever flickor att lärare bemöter dem i klassrummet ur ett genusperspektiv?

Fokus i denna avhandling ligger på flickor i högstadieåldern samt deras upplevelser om hur lärare bemöter dem i klassrummet. Jag har valt att fokusera på flickor i åk 7–9 i en finlandssvensk högstadieskola. Flickor i åk 7–9 valdes för att jag arbetat mycket med denna åldersgrupp och upplever flickor i denna ålder som en intressant grupp att undersöka. De är också i en intressant ålder mellan barn och vuxen vilket gör att deras synsätt och upplevelser är intressanta och mångfaldiga. Totalt undersöktes 12 flickor i denna avhandling.

1.3 Avhandlingens fortsatta upplägg

Avhandlingen består som helhet av sju huvudkapitel. I det första kapitlet har jag presenterat och diskuterat bakgrunden till avhandlingen samt vad avhandlingens fokus ligger på. Det andra kapitlet kommer att inledas med begreppsdefinitioner följt av presentation av den teoretiska referensram som kan kopplas till forskningsfrågan. I kapitel 3 kommer tidigare forskning på området utifrån ett historiskt perspektiv att diskuteras. I kapitel 4 kommer fokus att ligga på metoden som används i undersökningen. Mixed methods som ansats, analys samt databearbetning och etiska aspekter kommer också att presenteras i detta kapitel. I kapitel 5 presenteras avhandlingens resultat från den kvalitativa undersökningen. I kapitel 6 och 7 kommer resultatet att diskuteras, samt förslag till fortsatt forskning på området. Avhandlingen avslutas med en sammanfattning.

2. Flickor, forskning och genus

I avhandlingens kapitel 2 kommer teoridelen att presenteras. I kapitlet förklaras centrala begrepp som kön och genus, och även begreppet flicka kommer att definieras. Efter det presenterar jag en del om genusforskning i skolan och introducerar synpunkter på bemötande i skolan utifrån genus, för att ytterligare belysa skillnader i hur flickor och pojkar bemöts i skolan. En del om forskning om flickor kommer också att finnas med i detta kapitel.

I avsnitten nedan (2.1–2.4) ger jag en översiktlig introduktion till de centrala begrepp som kapitlet kommer att handla om.

2.1 Begreppsförklaring

I detta avsnitt introducerar jag följande begrepp: flicka, genus och kön, samt könsroller.

FLICKA

Begreppet *flicka* är något svårdefinierat. Söderberg och Frih (2010, s. 10) skildrar kategorin flicka, och meningen i det är i ständig förändring:

”Begreppet *flicka* är följaktligen komplicerat och kan inte reduceras till enskilda variabler. Ordet är brett och bågande. Det är sprängfyllt av innebörder och laddat av betydelse. Det är associationsrikt och bär med sig en lång historia med sedimenterade meningslagar. Själva ordet är av omtvistat ursprung men sägs i vissa källor hänga samma med såväl ett ord för kjol – alltså ett traditionellt kvinnligt klädesplagg – som ett ord som syftar på en lättsinnig kvinna” (2010, s. 10.)

En annan definition av begreppet flicka är en människa som framstår i mötet för kön och ålder, eller mellan genus och generation. En flicka är alltså någon som bestäms av vilket kön man är men också i vilken ålder man befinner sig i. En flicka är också en individ i livsfasen barndom eller ungdom. I livsfasen ungdom kan också flicka benämnas som ung kvinna. Begreppet har också på senare tid använts inom genusforskningen. Att vara flicka kan också ha olika innebörd eller uppfattas olika beroende på etnisk härkomst, funktionshinder, sexualitet eller klasstillhörighet. (Frih & Söderberg, 2010, s. 9–10.)

GENUS OCH KÖN

Det andra centrala begreppet som används i avhandlingen är *genus* och *kön*. Inom genusforskningen används kön och genus återkommande. Genus är latin och betyder släkte, sort, slag och kön. (Hirdman, 2001, s. 11). Med kön avses alltså det biologiska könet medan genus benämner den bild och uppfattning vi skapar genom kultur och uppfattningar av hur man ”bör” vara. Josefson (2007, s. 5–12.) lyfter fram att även om man idag (i till exempel Sverige eller Finland) hävdar att kvinnor och män har samma möjligheter är detta sällan fallet. Kvinnor och män har redan från födseln olika förväntningar på sig, och genus inverkar också på våra möjligheter att välja yrken, till exempel ifall en kvinna vill arbeta med något som beaktas som manligt eller tvärtom. Olsson och Sörensen (2011, s. 102) beskriver genus på följande sätt: ”Med genus menas de sociala och kulturella aspekterna på skillnader mellan mäns och kvinnors beteende och roller – till skillnad från ordet kön som avser de biologiska skillnaderna mellan män och kvinnor.”

KÖNSROLLER

I avhandlingen kommer också ordet könsroll att förekomma. Det finns många likheter mellan orden könsroller och genus men jag ger ändå en kort förklaring vad begreppet står för eftersom det kan underlätta för läsaren.

Med könsroll menas de ”roller” och ”oskrivna” regler som finns kring kön, till exempel att flickor förväntas vara lugna och pojkar stökiga. I boken ”Från kön till genus, kvinnligt och manligt i ett kulturellt perspektiv” (Kulick, 1987, s. 13) beskriver man ordet könsroller som en markering av kvinnors och mäns aktiva roller i samhället. Kulick understryker också att ordet ”könsroll” bör förknippas med det kulturella genussystemet och inte det biologiska. (Kulick, 1987, s.12–13.) Kulick beskriver ordet könsroller som en markering av kvinnors och mäns aktiva roller i samhället. Kulick understryker också att ordet ”könsroll” bör förknippas med det kulturella genussystemet och inte det biologiska. I boken förekommer också en del kritik mot ordet ”könsroller” i samband med detta och Kulick menar bland annat att ordet ”könsroll” när det används, kan uppfattas som en naturlig följd eller tillägg till manligt eller kvinnligt, att det är något som man föds till, och att ordet ”genusroll” därför hade kunnat användas i stället. (Kulick, 1987, s.12–13.) Jag förstår Kulicks kritik, eftersom ordet kön, som tidigare nämnts, används för att beskriva den biologiska delen, men jag kommer trots denna kritik att använda ordet könsroller i min avhandling för att betona de förutfattade meningar

som råder i samhället, och för att skilja mellan genus, kön och könsroller. Dock har ordet könsroll inget med det biologiska könet att göra i denna avhandling utan används för förtydligande och förståelse.

2.2 Genus genom tiderna

”Vi föds inte till kvinnor vi görs till det” så skriver den kända franska filosofen och författarinna Simone de Beauvoir i boken ”Det andra könet” som publicerades 1949. (Tallberg Broman, 2001 s. 10.)

Detta citat fungerar bra för att klargöra att genus inte är något naturligt eller självklart utan något som rättare sagt är socialt och kulturellt betingat. Begreppet genus står för detta klargörande. I varje samhälle och kultur finns något som kallas genusordning och som inkluderar föreställningar och idéer om vad som ses som kvinnligt/feminint och manligt/maskulint. På detta sätt formas ett så kallat genusmönster i samhället, och det förväntas vi som flickor och kvinnor, samt pojkar och män att leva efter. Det vi dock måste komma ihåg är att detta genusmönster ständigt är i förändring. Det finns alltid plats för invändning, förhandling och förändring. När genus förenas med andra kategorier som sexualitet, etnicitet och klass, görs förändringen större i vad som betecknas som manligt och kvinnligt (Söderbergh & Frih, 2010, s. 20–21.)

Begreppet gender, som ofta och även i denna avhandling översätts med genus, användes först i den anglosaxiska kvinnoforskningen på 1970-talet. På 1980-talet och 1990-talet började begreppet genus användas flitigt inom både forskning och olika debatter. Begreppet genus anger den sociala relationen i kön. Med hjälp av begreppet genus klargörs relationen mellan könen samt skillnader och olikheter i beteende, sysslor och egenskaper hos en individ. Genus hjälper oss också att förstå att dessa inte är biologiskt givna utan socialt och historiskt framtagna. (Tallberg Broman, 2001, s. 10.) På senare tid har också begreppet genusperspektiv blivit allt vanligare inom forskning kring genus och hos genusföreträdare. Med genusperspektiv menas att könet kan ses som en konstruktion utifrån det sociala. Det finns typiska egenskaper som ses som ”kvinnliga” och ”manliga”, men dessa egenskaper ska ses som en produkt av samhället, uppfostran och miljön. (Edén, 2011, s. 96.)

Kunskap om normer kring kön och genus och hur de alstras får vi från genusforskningen. Begreppet genus symboliserar som tidigare nämnts det sociala könet, tankar kring vad som är manligt och kvinnligt. När man talar om genus menar man ofta något som skapats, och som inte är medfött. Genus representerar också det kulturella och sociala könet, och vad som anses vara kvinnligt och manligt. Vartefter vi växer upp lär vi oss hur vi ska vara för att anses vara ”normala”. Vi lär oss också att det finns en gräns mellan könen, kvinnor och män och var den gränsen går. Eftersom genus inte är statiskt kan föreställningar om genus se olika ut i olika kulturer, olika delar av världen och i olika tidsepoker. Vad som betraktas som kvinnligt och manligt ändras alltså i takt med att samhället runt om kring oss ändras. Kategoriseringen man och kvinna är en av de absolut väsentliga sorteringsmekanismerna som människor har. Vi kan i viss mån förhålla oss till människor utan att till exempel veta deras utbildningsbakgrund eller klasstillhörighet men det blir svårt att förhålla oss till andra människor om vi inte vet deras kön. Detta leder till att våra föreställningar om kvinnligt och manligt blir avgörande för hur vi uppfattar andra människor. Det negativa med detta är att denna kategorisering gör att vi inte alltid kan se klart, eftersom genusnormerna fungerar som ett ”filter” genom vilket vi silar information om de människor vi möter. I stället för att fokusera på individen vi möter, fokuserar vi på om det är en kvinna eller man vi möter. (Wedin, 2014, s. 45.)

Det finns alltså ett visst mönster och skillnad mellan flickor och pojkar, men det finns även pojkar som inte vill bygga kojor utan i stället väljer att leka med dockor, eller flickor som väljer att hellre spelar fotboll än att sitta och pyssla. Alla flickor och pojkar passar alltså inte in det genusmönster vi har. (Svaleryd, 2003, s.14.)

Genus, kön och hur de formas är ett område som det idag finns forskning kring. Även hur genus betonas och formas i skolan finns det forskning om. (Franck, 2007; Nordberg, 2008; Wedin, 2014) I den här avhandlingen kommer bland annat tidigare forskning kring hur genus konstruerats i skolan att lyftas fram. Min avsikt som forskare är att kunna jämföra och se hur situationen ser ut idag i jämförelse med tidigare forskning. Hur upplever flickor att lärare bemöter dem i klassrummet och finns det skillnad i bemötande mellan flickor och pojkar?

2.3 Forskning om flickor

Eftersom denna avhandling kommer att handla om flickor och hur de upplever vissa fenomen och bemötande i klassrummet, är det relevant att titta närmare på forskning och undersökning om just det kvinnliga könet för att vi ska förstå hur flickor och kvinnor tänker och fungerar och vad de upplever formar dem eller hur de upplever sin omvärld.

Specifik forskning om flickor är inte lätt att hitta, eftersom flickor inte alltid betraktas som betydelsefulla eller intressanta att studera, inte ens för genusteoretiker eller kvinnoforskare, trots att flickforskning är bunden till genusforskning. På 1960-talet och 1970-talet började man dock undersöka kön och kultur, och en teori om att könen var mer lika varandra än de var olika tog fart. Den växande medvetenheten om ojämlikheten medverkade till att forskare insåg att forskningen varit könsblind. På 1980-talet insåg man inom den nordiska ungdomsforskningen att flickor hamnat i skymundan mellan två forskningsområden. Kvinnoforskare hade inte intresserat sig för gruppen flickor därför att flickor utgjordes av barn och ungdomsforskare hade inte intresserat sig för gruppen flickor eftersom flickor utgjordes av individer av kvinnligt kön. Ordet ungdom har ofta förknippats med det manliga könet och därför är unga män framför allt synliga inom denna forskning. Efter detta började dock nordiska och internationella forskare lyfta fram flickor inom forskningen och på 1990-talet hade flickan blivit synlig inte bara i forskning utan också i massmedia och populärkultur. (Söderbergh & Frih, 2010, s. 12–14.) Enligt Söderberg & Frih (2010, s. 18–19) kan forskning om flickor också vara problematisk eftersom man alltid måste fråga sig om den forskning om flickor som bedrivs kan kategoriseras som flickforskning. I flickforskning ingår oftast en kännedom om och problematisering utifrån begreppet genus. Det är därför diskussion om kön och genus även får en relevant plats i denna avhandling.

Enligt Elium och Elium kan svårigheter med flickor vara annorlunda än svårigheter med pojkar. För att vi ska kunna hjälpa och förstå flickor och hur de är annorlunda måste vi förstå att se på flickor ur en annan synvinkel. Det gäller att försöka se världen som flickor ser den. För att kunna göra detta måste vi lägga föreställningar som avgränsar vårt synsätt åt sidan. Män är inte bättre än kvinnor eller tvärtom. Det är först när dessa föreställningar och förutfattade meningar upphör som vi kan börja se och förstå den kvinnliga naturen, vad

flickor har för behov och vad som ligger bakom deras beteende eller problem. (Elium & Elium, 2000, s. 9.) Enligt Elium och Elium har flickor andra målsättningar än pojkar eftersom de uppfattar världen utifrån den relation de har till andra människor. ”En dotters naturliga förmåga att ta del i relationer odlas och finslipas till konsten att visa omsorg och att bidra till andras utveckling genom omsorg” (Elium & Elium, 2000, s. 10.) Flickor föds och uppmuntras alltså till att sköta relationer runt om sig och se till andras utveckling. Svårigheter med denna uppgift som flickor och kvinnor tilldelas är att samtidigt som de utvecklas i att stärka sin relation till andra finns det en risk att de förlorar sig själva på vägen. En flicka som till följd av att ha valt bort sina egna behov för att inte uppfattas som besvärlig kan bland annat utveckla vrede, depression, låg självuppskattning eller osjälvständighet. Många flickor förlorar sin egen kvinnliga styrka på grund av att de är arga, manipulerande och okänsliga eftersom de varit tvungna att trycka undan sina egna behov och känslor (Elium & Elium, 2000, s. 11.)

Som nämnts i inledningen behandlar många vuxna barn olika beroende om barnet är en flicka eller pojke, men hur stor påverkan har våra kulturellt betingade inställningar egentligen på flickor och hur de bemöts? Elium och Elium har genomfört en undersökning av den modell som uppfostran följer och den visar att föräldrar omedvetet eller ibland också medvetet lär flickor och pojkar att leva på olika sätt. Flickor förväntas vara behagliga och beskedliga och klara sig på sin charm. Flickor kan betraktas som sköra och klena och att de behöver hjälp med det mesta. Att också hemmet spelar roll i fostran av flickor är kanske något som glöms bort, men faktum är att barn lär sig könsroller genom att titta på och imitera sina föräldrar. När det kommer till leksaker ges flickor oftare leksaker som främjar aktivitet som lär omsorg och omvårdnad än de får leksaker som stärker och bidrar till aktiv lek eller till att grovmotoriken och rumsuppfattningen utvecklas. (Elium & Elium, 2000, s. 42 – 45.) Flickor och pojkar belönas också på olika sätt. Medan pojkar belönas för att de vågar utforska, ta risker och är oblyga, får flickor i stället beröm när de är lydiga, och visar anpassningsförmåga. Att uppmåna sådant beteende gör inte att flickor blir förberedda inför livet och framtiden, även om det gör det lätt och komfortabelt att umgås med en flicka som har sådana egenskaper. Att i stället uppmåna flickor att våga göra misstag eller stå för sina egna åsikter gör att de senare har större chans att kunna hantera konsekvenser av sitt eget handlande eller kunna ta goda beslut. Vi måste bara låta flickor ”öva” på mindre betydelsefulla val i livet först. (Elium & Elium, 2004, s. 50.)

I tolv – trettonårsåldern finns det en risk att flickor förlorar kontakten med sig själva och att de börjar trycka ned vad de verkligen tänker och känner. Före puberteten är flickor mera självsäkra på sin sak och håller fast vid det de vet, men under puberteten förlorar flickor kontakten med sin ”inre vägvisare” vilket gör att de börjar tvivla mera på sina egna iakttagelser och känslor. Detta kan vara förklaringen till varför flickor i högstadiet markerar på lektionerna i mindre utsträckning än pojkar, eftersom de tvekar att ge uttryck för sina känslor och kunskaper. Flickor i denna ålder börjar också förhålla sig kritiskt till sin egen intellektuella förmåga vilket kan leda till att de får sämre betyg. Det är också därför det i denna ålder är extra viktigt att jobba med flickors självrespekt och självkänsla vilket ofta kan glömmas bort hemma och i skolan. I åldrarna tretton till sjutton år och speciellt i början av tonåren är det viktigt att uppmuntra flickor att ge uttryck åt det de tänker och känner. (Elium & Elium, 2004, s. 179 – 181.)

Genusperspektiv är därför en viktig del i den forskning som bedrivs om flickor. Enligt Siv Fahlgren handlar genus om ”komplicerade sociala, kulturella och diskursiva processer som skapar olika villkor för kvinnor och män, ger dem olika sociala positioner och värden, vilket gör dem olika” (Fahlgren, 2007, s. 8.) Inom en forskningsgren som heter ”Girlhood studies” anser forskarna att generation och genus måste förenas för att framställa ny kunskap om flickor, kunskap om hur flickor behandlas och hur de uppfattar sina livsvillkor samt kunskap om hur det talas om flickor. (Söderbergh & Frih, 2010, s. 13–14.)

2.4 Hur utvecklas en individ utifrån sitt genusperspektiv

Könets betydelse kan kännas som en självklarhet, och speciellt då man studerar det nyfödda barnet och begrundar hennes eller hans framtid och de roller som finns kopplade till sexualiteten, förväntningar och normer om flickor och pojkar, kan allt kännas förutsägbart. Men alla barn kan inte uppenbart hänföras till det ena eller andra könet. Till könet knyts också vissa bestämda egenskaper, objekt eller praktiker på ett självklart sätt. Söderberg och Frih (2010, s. 21) fortsätter

”Denna självklarhet gör positionerna och identifikationshandlingarna normativa – de utgör en uppsättning reglerade och ofta tvingade praktiker varigenom kroppar och subjekt så att säga normaliseras. På detta sätt formar ett slags genusperspektiv i samhället

– och det förväntas vi som kvinnor och män, flickor och pojkar, leva efter” (2010, s. 19–21.)

Enligt Karin Lövgren konstrueras och görs kvinnor till det de är utifrån vad vi ser. Att vara kvinna och att vara kvinnlig är inte nödvändigtvis samma sak. Hon menar att:

”Biologin sätter vissa ramar men det är utifrån kulturella meningsskapande, göranden, som män blir maskulina och kvinnor feminina. Åtskillnad, att hålla isär två kön, är viktigt. Likaså hierarkisering; det ena könet privilegieras och har generellt större makt och status” (2016, s. 7.)

Hon fortsätter med att lyfta fram att kvinnlighet är något som ofta visas upp, och som markeras av det yttre, ofta genom yttre utmärkande egenskaper, såsom frisyr, klackskor eller klädsel. Vissa plagg som till exempel klänning eller kjol har historiskt används för att markera könet kvinna. När synonymer till ordet flicka söks hittar man bland annat ord som ”jungfru”, ”snärta” eller ”ung dam”. Dessa synonymer utgör en projekteringsyta för olika kulturella uppfattningar och förväntningar. Att använda ordet dam eller tjej ses också som något mindre värt. Ordet ”damfotboll” sänder ut en signal om att idrottsgrenen inte är lika betydelsefull eller svår som den manliga kodade modellen av fotboll. Flickan eller kvinnans liv domineras också av möjligheten och rollen att bli mamma, och på så vis sammankopplas kvinnors liv till skötsel och omsorg. Förväntningar som vi har på mammarollen idag fastställer att man ska sätta andra först och att kunna ge och ta ansvar. Samtidigt tas mammarollen många gånger för given och rentav osynliggörs (Lövgren, 2016, s. 8 – 10.) Kanske är detta också en del av förklaring till vårt sätt att uppfostra flickor till tysta, behagliga och omhändertagande individer som tidigare nämnts, flickor förbereds redan från tidig ålder till rollen att bli den omhändertagande och omtänksamma blivande mamman som finns i bakgrunden?

I den samtida kulturen framträder det som viktigt att kunna bestämma kön och det ska synas vem som är man och vem som är kvinna. Lövgren menar att det idag finns en fixering av genus och att kunna markera och synliggöra genusperspektiv. Det lättaste sättet att göra detta är att hålla isär kvinnligt och manligt. Kvinnor ska inte klä sig och uppträda som män, utan de ska ha kläder och skor som lyfter fram deras kvinnlighet. Kvinnor kan till viss del klä sig i kläder som är manligt kodade, men det omvända gäller inte för mannen eftersom han då riskerar feminisering och statusförlust (Lövgren, 2016, s. 131.)

Det ena könet överordnas alltså det andra och på så vis håller vi reda på vem som är flicka och pojke, och vad som är kvinnligt och manligt. Forskare inom genus har visat hur en lång rad hypoteser har kopplats till tanken om två köns kategorier, kvinna och man. Hur genus görs har också att göra med ”roller” och genusmönster som finns och skapas i vår omvärld. Samtidigt som dessa mönster och roller finns runtom oss i vår omvärld får vårt eget genusgörande också konsekvens för omvärlden och kan bidra till att nya mönster och roller bildas. Detta står senare som grund för vad vi upplever som ”normalt” och ”onormalt”, vad vi anser är typiskt för en flicka och en pojke, hur vi ser på människor runt omkring oss men också på oss själva, vårt sätt att tala, vara och klä oss (Söderbergh & Frih, 2010, s. 21–22.) Det är därför viktigt att vi begrundar oss själva som en del av detta genuskapande och att vi förstår hur vår egen syn på omgivningen kan bidra till detta normskapande.

Normer är ett viktigt begrepp inom genusforskningen och flera forskare (bland annat Wedin, 2014) håller med om att normer, makt, stereotyper och överordnande har att göra med hur vi ännu idag skapar könsroller. Man kan förklara normer som informella och osynliga regler som talar om för oss hur vi ska bete oss och vara mot varandra. Normer är det som ses som det normala och acceptabla beteendet och som vi eftersträvar att följa i sitt sammanhang. Normer kan också ses som en social kontrollmekanism, där vi sorterar in människor i olika grupper och där varje grupp har ett beteende som är ”rätt” för dem. Så länge alla beter sig i enhet med en norm är allt på sin plats, det är ”som vanligt” ”som det ska vara” eller ”normalt.” Normer eller är osynliga tills någon bryter mot dem. Det är först när något udda händer, och någon bryter mot normen, som vi reagerar. Exempel på detta kan bland annat vara en pappa som är bekymrad över sin son som tycker om att klä sig i prinsesskrona och klackskor. Han leker som många andra barn på förskolan gör, men inte som andra pojkar leker utan som flickor leker, vilket avviker från normen för hur pojkar ”bör” vara. Ett annat exempel på en norm kan också vara att flickor ska vara tysta och lugna och lyhörda. Därför kan en lärare i en klass uppleva flickor som mycket mer påstridiga och bråkiga än pojkarna i klassen, men vid en närmare iakttagelse kan vi se att dessa flickor betedde sig precis som de ”bråkiga” pojkarna i klassen gjorde, flickorna var inte mer eller mindre stökiga. Flickorna beteende avvek från normen för hur flickor ”ska bete” sig, och därför kan de uppfattas som bråkigare än pojkarna. Dessa två exempel är exempel där något avviker från normen, och det väcker på så vis reaktioner, för det känns eller anses inte vara ”normalt”. En norm kan ses ur två perspektiv. Det ”normala” och det ”avvikande”. Avvikelserna blir i detta sammanhang

intressanta, eftersom de är en utgångspunkt för att normer ska bli meningsfulla. För att kunna sätta gräns för vad som klassas som normalt måste vi definiera vad som är onormalt. Denna indelning kan dock innehålla både fördelar och nackdelar, beroende på om man befinner sig utanför eller innanför ramarna för normen. Att inte vara "normal" eller att befinna sig utanför normens ramar, leder ofta till en utsatt position där man behandlas annorlunda eller får en känsla av att inte höra till. Det är därför av betydelse vem som har rätt att definiera och upprätthålla en norm, eftersom denna person eller grupp också har makt. Makt, skapande och vidmakthållande av norm och normer, hör alltså ihop med varandra. Mycket av de normer som existerar bygger på underliggande värderingar, som kan vara mer eller mindre medvetna. Gränser mellan vad som ses som norm och avvikande är ändras hela tiden, ofta är vi som människor själva med och ändrar och sätter upp dessa gränser. Värderingar är också ofta instabila och går att ändra på. Att förändra normer skapar ofta en våg av motkrafter och ofta av dem som strävar efter att få bibehålla den aktuella ordningen. Vid dessa situationer får vi ännu en gång påminnelse om att normer handlar om makt. Ibland missuppfattas normer och antas företräda det vanligast existerade, det vill säga majoritetens uppfattningar. Pojkar och män (ofta vita, heterosexuella och icke-funktionshindrade) ses ofta som en grupp som har mycket makt i jämförelse med deras andel av populationen i ett samhälle, eftersom mycket relateras till dem. (Wedin, 2014, s. 43–45.) Det är efter denna formel som forskare bygger sin teori om genusordningen.

Yvonne Hirdman, professor i historia, är en forskare som skrivit en bok där hon formulerat genusteorin. Genusteorin går ut på att vi skapar normer och regler som blir till en så kallad genusordning. Detta gör vi för att vi ska veta hur vi ska förhålla oss till det kvinnliga och manliga. Skapandet av denna genusordning sker enligt två principer: Att manligt och kvinnligt hålls isär och att det manliga värderas högre än det kvinnliga. (Wedin, 2014, s. 46.) Hirdman vill med sin teori redogöra för hur vi *tänker* kring just de olika könen. Hirdman betonar att genom hela historien har kvinnor levt i skymundan av män, det har till och med talats nedlåtande *om* kvinnor och man har talat nedlåtande *till* kvinnor. (Hirdman, 2001, s. 19–26.)

Människan har ett ständigt behov av att dela in andra människor och företeelser i kategorierna kvinnligt och manligt. På så sätt identifierar vi genusperspektiv i vår omvärld. Leksaker, färger, kläder, yrken, hur människor talar eller rör sig är exempel på sådant som kategoriseras. Den första principen, att manligt och kvinnligt hålls isär, bygger på att vi ser det manliga och

kvinnliga som dikotomier, att de är varandras motsatser. Med detta menas att vi skapar flickors och pojkars motsatta egenskaper, beteenden och intressen. En flicka eller en kvinna ska vara kvinnlig och en pojke eller en man ska vara manlig. Om det sker avvikelser i detta, noteras det och det blir en reaktion. Om avvikelserna är stora pratas det om okvinnliga kvinnor och omanliga män, och könsöverskridande beteenden kan väcka frågor, eftersom varken kvinnor eller män betar sig ”normalt”, enligt normen. (Wedin, 2014, s. 46.)

Hirdman menar också att män och kvinnor skiljs åt på det viset att vara eller identifiera sig som man, är att inte vara en kvinna. Och att vara man innebär också att man är normbärande (Hirdman, 2001, s. 65.) Många hem, förskolor och skolor, förstärker tyvärr denna tanke om dikotomier och normer, genom att till exempel placera olika leksaker, gärna en bit ifrån varandra, med en ”dock-vrå ”och en ”bil-vrå”, eller genom att förvänta sig och belöna eller kritisera vissa beteenden från flickor och pojkar.

Den andra principen i genusordningen är att det manliga värderas högre än det kvinnliga. Detta bygger på att det män är och gör ses och uppskattas som mer värt och uppskattas högre än det kvinnor är och gör. Exempel på detta är att till exempel beteckningen ”pojkflicka” beräknas ha högre värde för flickor än vad beteckningen ”flickaktig” har för en pojke. Pojkar får också mer av pedagogers tid både i skola och förskola, vilket gör att de kan uppfattas som ”viktigare”. Mannen blir på så vis norm för det mänskliga, och det skapas en över- och en underordning, som värdesätts som ”naturlig”. Denna genusordning gestaltas som struktur i samhället på gruppnivå. Det som man måste komma ihåg är dock att detta inte alltid innebär att alla kvinnor underordnar sig män eller att alla män och pojkar har högre status än flickor och kvinnor. Det kommer alltid att finnas exempel som avviker från genusordningen. (Wedin, 2014, s.46–47.) Även Kulick är inne på spåret om att kvinnligt och manligt tycks ha olika status i samhället. Enligt Kulick har många teorier inom antropologin som handlar om kvinnor sitt ursprung i tanken att kvinnor i alla samhällen har lägre status än män. En förklaring till detta kan vara att kvinnan är bunden till förmågan att reproducera, vilket begränsar hennes rörelsefrihet i samhället och leder till att hon universellt knyts samman med hemmet, hushållet och omhändertagandet. (Kulick, 1987, s. 19.)

Tegnér (2007, s. 130) klargör för genusteorier utifrån socialkonstruktivistisk grund på följande sätt:

Genusteorier på socialkonstruktivistisk grund handlar om hur individer ”gör” eller med andra ord, aktivt ”konstruerar” kön. Det är teorier som uppmärksammar de relationer och det sociala samspel som formar människor. Kulturen och det sociala utgör den rekvisita, det material, som individerna använder sig av för att skapa sina versioner av kvinnlighet och manlighet, sina identiteter och sin syn på världen. (2007, s. 130.)

2.5 Sammanfattning

I detta kapitel har genus som helhet diskuterats och centrala begrepp definierats. Eftersom fokus i denna avhandling ligger på flickor har också ett kort avsnitt om forskning om flickor inkluderats.

Först på 1980-talet och 1990-talet började genus användas inom forskning och debatt. Senare har också termen genusperspektiv blivit allt vanligare, och med detta avses vad som ses som typiska egenskaper för kvinnor och män. (Edén, 2011, s. 96.) Genus representerar det kulturella och sociala könet och vad som anses som kvinnligt och manligt ändras i takt med att samhället runt om kring oss ändras. Vi lär oss om genus genom vår uppväxt och vårt samhälle och kultur kring detta begrepp. Vad som anses som kvinnligt och manligt blir väsentliga i möte med andra människor och kategoriseringen man och kvinna är enligt Wedin (2014, s. 45) den viktigaste sorteringsmekanismen som människor har.

När vi talar om genus måste vi också tala om normer, som präglats i anslutning till genus. Normer kan förklaras som osynliga och informella regler som talar om för oss människor hur vi ska förhålla oss till varandra. Normer betecknar också det som anses som ”rätt” och ”fel” i samhället. Det förväntas att kvinnor ska bete sig och se ut på ett visst sätt och män ska bete sig och se ut på ett annat sätt (Wedin, 2014, s. 43–45.)

3. Tidigare forskning om hur flickor bemötts i klassrummet

I följande kapitel kommer tidigare forskning om hur flickor bemötts i skolan att diskuteras. Kapitlet kommer att fokusera främst på forskning från Sverige och Finland för att fokusera på så relevant forskning som möjligt.

Genusperspektiv och skillnader i bemötande är ett av flera synsätt som kan implementeras på skolans arbete och dess ämnesinnehåll, arbetsformer, elever och lärare. Genusperspektiv väcker dock många funderingar och kan leda till stora problem såväl i lärarutbildningen som i skolan, det blir ett så kallat antingen/eller problem. Antingen finns genusperspektiv med som det väsentliga innehållet och som återkommande diskussion i undervisningen, kanske på grund av en konsekvent genusengagerad lärare eller rektor, eller så finns könsproblematisering inte med i skolan och undervisningen alls. I lärarutbildningar saknas köns-/genusperspektiv som problematisering och svårigheter som kan uppstå kring att ”han och hon” saknas många gånger som tema i till exempel läroböcker eller som del av läroplanen. Detta avgränsar förståelsen av verkligheten och gör den också i flera fall svår att begripa. Om man tittar på tidigare forskning om skola och barnomsorg ser man även här ett mönster av frånvaro angående detta problemområde. Antingen diskuteras könsperspektiv likformigt eller så sker närmandet av genus och kön helt utan reflektion. Ofta saknas helt reflektion kring könets betydelse i till exempel bedömning, betygssättning, undervisning, arbetssätt och utvecklingsvillkor. Detta innebär tyvärr också att forskning om kön och könsperspektiv i skola och i undervisningen ofta blivit marginaliserad. (Tallberg Broman, 2001, s. 8.)

3.1 Historia och tidigare forskning

I många år sågs kvinnan och mannen som skilda väsen som borde ägna sig åt olika saker. Kvinnan stod för det praktiska och mannen för det teoretiska. Tallberg Broman (2001, s. 12 – 13.) tar upp exempel från den franske 1700-tals filosofen J-J Rousseau och Sveriges skolkommittén 1918 för att förtydliga detta synsätt. Rousseau beskriver kvinnans och

mannens plats i utbildning och samhället på följande sätt: ”Det är kvinnornas sak att tillämpa principerna, mannens att finna dem”

År 1918 uttrycker svenska skolkommittén sin uppfattning om genus i relation till att vara ung kvinna på detta sätt: ”Ur hygienisk synpunkt hade invändningar rests mot samundervisningen främst, medan flickorna, vilkas organism det vore angelägnast att skydda mot intellektuell överansträngning utsattes för samma krävande uppgifter som gossarna” (Tallberg Broman, 2001, s. 11 – 13.)

Det är något svårt att hitta finländsk forskning om kvinnors roll i samhället. De undersökningar som finns om uppfattningar om kvinnobildning och kvinnor i samhället har sin grund främst i äldre källor. Den viktigaste källan för detta är Sisko Wilkmans (1938) undersökning ”Naissivistyksen periaatteiden kehityksestä Suomessa 1840-80-luvulla” som kan översättas med ”utvecklingen av kvinnobildningens principer i Finland under 1840 – 80 – talet”. När detta skrevs fanns det inte mycket nytt forskningsmaterial att ta del av vad gäller till exempel kvinnors ställning i samhälle och utbildning, och forskning om filosofiska strömmar gällande kvinno- och mansuppfattningar under 1800-talet var anspråkslös. I mitten av 1980-talet, började man även i Finland intressera sig för kvinnans ställning i skolväsendet och historia kring detta, och sedan 1990-talet finns nyare forskning och nya perspektiv inom detta ämne. (Haataja, 1992, s. 98.)

På 1660-talet började utvecklingen av folkundervisningen i Finland på kyrkans initiativ. Då skulle både män och kvinnor lära sig om kristendomen. På 1800-talet, lades grunden till folkskoleväsendet, vilket ledde till att folkundervisningen förändrades. I folkskolförordningen, som utgavs 1866, bestämdes bland annat att flickor och pojkar skulle undervisas tillsammans i småskolor, medan de högre folkskolorna fortfarande hade särundervisning. Diskussion om samundervisning också i de högre folkskolorna började debatteras runt 1870-talet på folkskolmöten. Det kom då fram att flickor och pojkar hade undervisats gemensamt och man inte kunde finna några nackdelar med det systemet. Vilka skolämnen som skulle läsas kunde variera från landsbygd till stad, vanligen undervisades flickor och pojkar i samma ämnen, men flickor kunde därtill få undervisning i trädgårdsskötsel och barnavård, medan pojkar skulle ha möjlighet till språkstudier. (Haataja, 1992, s. 99.) I början av 1890-talet hade man kommit så långt att det fanns en eller flera folkskolor i de flesta kommuner. Vissa av folkskolorna var avsedda för endast flickor eller endast för pojkar, medan andra skolor hade samundervisning. I de städer där de högre

folkskolorna fanns, undervisades flickor och pojkar fortfarande oftast i skilda klasser, men klasserna befann sig i samma byggnad (Haataja, 1992, s. 100.)

1843 tog staten över kyrkans ansvar för läroverken vilket ledde till att bland annat de statliga flickskolornas ställning bekräftades. Två nya läroanstalter för flickor grundades i Åbo och Helsingfors och dessa skolor har betraktats vara Nordens första statliga flickskolor. Fast flickskolorna formellt sågs vara jämställda med läroverken, ledde sällan examen inom flickskolorna till fortsatta studier. Flickor sågs länge vara ovälkomna till offentliga tjänster och att avlägga studentexamen. (Haataja, 1992, s. 101 – 102.)

Sett ur ett historiskt perspektiv har pojkar och flickor i Finland (och i de flesta andra länder) ändå fått ungefär samma fostran genom folkskolundervisningen (motsvarar dagens lågstadium) detta trots att undervisningen vanligen skedde i skilda klasser eller i skilda skolor. I de högre samhällsklasserna ser vi dock större skillnader. Här ser utbildningen för flickor och pojkar annorlunda ut och vilken utbildning som barnet skulle få bestämdes på basen av vilket kön barnet hade. Kvinnor och män hade olika uppgifter i samhället och inom familjen, och denna uppfattning ledde till att undervisningen fick olika målsättningar om man var flicka eller pojke. Trots denna uppfattning och system har flickor sedan 1800-talet haft rättigheter att få samma undervisning som pojkarna, genomförandet av detta har bara krävt vissa dispenser. I början av 1900-talet försvann dock de officiella hindren för lika utbildning och en medveten målsättning för understödande av jämställdhet inom utbildning blev en del av utbildningspolitiken från och med införandet av grundskolan. (Haataja, 1992, s. 108.)

I samband med grundskolereformen som ägde rum i början av 1970-talet diskuterades inte målsättning om jämställdhet mellan könen. År 1971 hade dock den nationella utbildningskommittén som uppgift att se över den allmänna jämställdheten i utbildningssammanhang. Kommitteen gjorden en lista på 10 punkter över olikheter. Sist på den listan hamnade orättvisa mellan könen. Kommittén fick dock kritik för denna slutsats, vilken de besvarade. Haataja (1992, s. 109) nämner att Kommitténs svar löd på följande vis: ”Dagens situation upprätthåller olikvärdighet mellan könen i utbildningssammanhang, men det beror uppenbarligen på de könsskillnader som verkar i hela samhället, inte på skolsystemets uppbyggnad” (Haataja, 1992, s. 109).

Ett svar på varför det varit så svårt att komma till enighet när det gäller ett allmänt jämställdhetsbegrepp i utbildningspolitiken kan förklaras med att jämställdhetsbegreppet ofta

blandas ihop med likhetsbegreppet. År 1974 föreslog delegationen för jämlikhetsärenden i Finland att en särskild målsättning för främjande av jämställdhet mellan könen i utbildningen skulle utformas. Dessa mål innehöll bland annat önskan och ”krav” på att åtminstone ett av de utbildningspolitiska målen som samhället fastställer ska handla om förverkligande av jämställdheten mellan könen och att denna jämställdhetsmålsättning bör finnas med i läroplanerna på alla nivåer. Även det praktiska skolarbetet skulle ses över och omorganiseras. Jämställdheten mellan kvinna och man skulle nu innebära likvärdighet mellan könen. Från slutet av 1980-talet och fram till idag har jämställdhetsmålsättningarna och begreppet jämställdhet mellan könen fått ny innebörd. (Haataja, 1992 s, 109–110.) Jämställdhets begreppet och lika värde mellan könen är idag ett ämne som ständigt är aktuellt och i förändring.

Sverige fungerar också som ett intressant exempel när vi undersöker hur könet bildats i klassrummet. Först under 1980-talet och främst under 1990-talet började man i Sverige att kritiskt granska skolan och förskolan från ett könsperspektiv. Då behandlades frågor som bland annat vem skolan och undervisningen främst vänder sig till, samt frågor om skolan blivit en plats där pojkar dominerar och flickor tilldelas passiva, stödjande lyssnarroller. På 1990-talet blev det alltmer vanligt att vinkla perspektivet på frågorna och börja fundera om skolan blivit en kvinnodominerad miljö där mindre förståelse och förmåga att hantera uppväxande pojkar råder. I samband med denna senare fråga har också flickors genomsnittligt högre betyg diskuterats och om skolan ses som flickors stora möjlighet till framgång, medan pojkarna här glöms bort. Man har också vinklat denna fråga på så vis att flickors skolframgång i form av goda betyg och meritvärden snarare är ett tecken på underordning och osjälvständighet. Också frågan vad det är läraren egentligen bedömer har stigit fram. (Tallberg Broman, 2001, s. 16.) På 1990-talet började man också i Sverige bedriva försöksverksamhet med att samla in och sprida kunskap om könstillhörighetens betydelse. I samband med detta lyfte man fram frågor som handlade om vilken inverkan könet kan ha på uppfostran, utveckling och undervisning. (Tallberg Broman, 2001, s. 18.)

3.2 Genus konstrueras i klassrummet

Som jag nämnt i inledningen till avhandlingen finns skillnader på hur flickor och pojkar bemöts i skolan utgående från deras kön. Enligt Eilum och Eilum finns det även en ”dold” undervisningsplan som gör att flickor ofta bemöts på ett annorlunda sätt i skolan och i klassrummet än pojkar. Barn lär sig i skolan att uppföra sig enligt de traditionella könsrollerna, och detta sker ofta utan att någon lägger märke till det. Yttranden som kan höras är till exempel ”Pojkar är nu en gång pojkar” och ”Flickor får gå först, för de har varit tysta och snälla” (Eilum & Eilum, 2000, s. 54.) Detta sänder felaktiga budskap till både pojkar och flickor om vad som förväntas av dem och hur deras beteenden bemöts. (Eilum & Eilum, 2000, s. 54).

Eilum och Eilum menar också att ”annorlunda förväntningar på flickor påverkar deras insatser i matematik och fysik” (Eilum & Eilum, 2000, s. 54). På högstadiet syns det skillnader i prestationerna mellan könen, speciellt i fysik. En förklaring kan vara att pojkar uppmanas att ta risker och lära sig av erfarenheter samt att utforska saker och ting, vilket senare kan vara till nytta under till exempel fysiklektionerna. Reaktionen på uppnådda resultat från flickor och pojkar bemöts också olika, både från lärare och från föräldrar och det har också visat sig att lärare, föräldrar och andra vuxna har större inflytande på flickor än vad till exempel kamrater har. Det finns lärare som anser än idag att pojkar har större fallenhet för fysik och matematik medan flickor är mer begåvade inom litteratur. Detta leder också till en förklaring om den extra uppmärksamheten som pojkar får under matematiklektionerna respektive den uppmärksamhet flickor får under litteraturundervisningen. När pojkar gör bra ifrån sig i matematik beror deras resultat på begåvning. När flickor däremot uppnår goda resultat i ämnet menar man att orsaken beror på hårt arbete och goda studievänor. Det som dock också måste belysas inom detta område är att skillnaden mellan flickor och pojkars prestationer inom fysik och matematik inte ser likadan ut i alla kulturer, så en viss kulturell orsak kan ligga bakom dessa bemötanden och skiljaktigheter (Eilum & Eilum, 2000, s. 55.)

Ingrid Karlson (Karlson, 2003, s. 116) skriver i sin avhandling att kön konstrueras under olika och hierarkiska situationer i klassrummet. I avhandlingen beskriver hon olika situationer i klassrummet och hur det bidrar till konstruerande av kön på följande sätt:

- 1) Hierarkiska situationer, till exempel klassiska skolsituationer med läraren framför hela klassen. När innehållet förändras i en hierarkisk situation kan eleverna sätta att utforma sina kön förändras.

- 2) Reda ut konflikter, diskutera "moraliska" frågor, till exempel när man instruerar eleverna att göra något. Flickor verkar i dessa situationer ha en tendens att visa sig om engagerande och aktiva.
- 3)Handledningssituationer, till exempel då eleverna har mera självständigt ansvar för sitt arbete och läraren fungerar som en handledare. Här kan flera varianter av könsgestaltning framkomma, men könets betydelse verkar minska i dessa situationer. Eleverna kan gestalta sitt kön genom att vara både aktiv och passiv.
- 4) Vid mindre grupper. I dessa situationer verkar flickor gestalta sitt kön på ett mera aktivt och vildare sätt.
- 5) Lärarlösa situationer, till exempel när eleverna har en uppgift men läraren av någon orsak är frånvarande, korta eller längre stunder. Att läraren är frånvarande bidrar till att eleverna ändrar sitt sätt att bete sig på.

Karlson menar också att lärarens agerande bidrar till hur könets konstrueras i klassrummet. Olika sätt att bete sig och vara som lärare verkar betinga olika typer av könsgestaltning från eleverna. Skolämne, lärares placering i rummet eller hur många elever som finns i klassen är saker som påverkar hur eleverna agerar i förhållande till sitt kön. (Karlson, 2003, s. 115.)

Något som glöms bort är dock hur förutfattade meningar eller olika bemötanden kan vara till skada för en individ. Den allmänna bilden är att många pedagoger i skolan (och samhället) har en förutfattad bild av hur flickor bör vara, både på grund av skolprestationer och de rådande genusmönstren. Detta leder till att flickor som inte når upp till det som förväntas av dem eller som har svårigheter att vara flicka, kan känna att alla dessa förväntningar står i vägen för henne, vilket kan leda till att hennes förutsättningar förändras. Att inte kunna anpassa sig till rollen som flicka som finns i samhället, kan bland annat leda till utanförskap eller känsla av misslyckande. (Nielsen, 2011, s. 44 – 46.)

3.3 Sammanfattning

I detta kapitel har tidigare forskning om hur flickor bemöts i klassrummet diskuterats samt skillnader som kan uppstå i bemötande mellan flickor och pojkar i klassrummet har kommenterats.

Enligt Tallberg Broman (2001, s. 8) kan genusperspektivet väcka många funderingar inom skolvärlden. Antingen finns genusperspektiv som återkommande diskussion i undervisningen eller så saknas diskussion om ämnet helt. Enligt historisk forskning försvann de officiella hindren för lika utbildning för flickor och pojkar först på 1990-talet (Haataja, 1992, s. 108).

Enligt Eilum och Eilum (200, s 54 – 55) bemöts flickors och pojkars prestationer i skolan på olika sätt vilket leder till att konstruktionen av genus blir extra tydligt i klassrummet. Det förväntas lika saker av flickor och pojkar och förklaring till varför flickor eller pojkar lyckas eller misslyckas inom vissa skolämnen motiveras med kön i stället för med individen.

Genus kan också konstrueras under hierarkiska situationer i klassrummet. Hur elever betar sig till exempel när läraren lämnar klassrummet eller under konfliktsituationer kan också bidra till att könsgestaltning och genus understryks (Karlson, 2003, s. 115 – 116.)

4. Metodkapitel

I detta kapitel presenteras blandade metoder (mixed methods) som valts som forskningsansats och jag redogör för enkät och fokusgruppsintervju som är mina valda metoder för undersökning. Kvalitativa och kvantitativa metoder som ansats diskuteras. Undersökningens reliabilitet och validitet samt de etiska aspekterna kommer också att kommenteras.

4.1 Syfte och forskningsfråga

Syftet med avhandlingen är att beforska genus i klassrummet ur flickors perspektiv. Jag avser att utreda och tolka hur flickor i högstadieåldern upplever situationer och bemötande i klassrummet.

Min forskningsfråga:

- Hur upplever flickor att lärare bemöter dem i klassrummet ur ett genusperspektiv?

4.2 Kvalitativa och kvantitativa metoder

I denna avhandling har en kvalitativ och kvantitativ undersökning valts, i form av blandade metoder för att jag vill undersöka högstadiesflickors upplevelser av bemötande i klassrummet för att få en djupare förståelse av detta fenomen på bästa sätt.

En väl genomförd forskning kännetecknas av att metoden väljs så att den blir ett lämpligt verktyg för att få kunskap om det problem som man valt att belysa i forskningen. Det kan ibland uppstå problem när rätt metod ska väljas för ett arbete eller en uppsats. Som studerande eller forskare vill man kanske välja den metod som bäst passar in på ens intressen eller den metod som verkar lättast, men när ett vetenskapligt arbete ska utföras gäller det att välja den metod som är mest lämpad för arbetet, vilket inte alltid är det lättaste att komma underfund med, och ibland kan leda till problem. Man måste alltid tänka på att själva forskningsproblemet inte bör komma i skymundan för metoden man valt i arbetet. (Larsson, s. 8 – 9.)

Eliasson (2013, s. 21) Beskriver skillnaden mellan kvalitativa och kvantitativa metoder som att:

”Kvantitativa metoder sysslar med sådant som går att beskriva med siffror, medan kvalitativa metoder sysslar med sådant som går att beskriva med ord. Kvantitativa metoder passar särskilt bra för att göra generalisering utifrån en mindre grupp. Kvalitativa metoder passar däremot bra för att tränga på djupet.” (2013, s. 21)

För att förstå kvalitativa och kvantitativa metoder och vad de innebär, behöver vi förstå skillnaden mellan dem. Quantitas, betyder på latin mängd, storlek eller ”kvantitet” medan kvalitatis betyder egenskap, beskaffenhet eller ”kvaliteter”. Skillnaden mellan kvantitativa och kvalitativ är här att kvalitativa metoder inte är av intresse när det kommer till att beskriva mängd, storlek eller kvantitet. Enkelt sagt är kvalitativa metoder motsatsen till kvantitativa metoder. (Larsson, 1986, s. 7.)

Kvantitativa metoder lämpar sig bäst när det handlar om att kunna sätta siffror på det material man undersöker. Kvantitativa undersökningar kräver, till skillnad från kvalitativa, att forskaren har förberett undersökningen mycket noggrant, eftersom materialet inte går att

ändra i takt med att undersökningen fortgår. En fördel med kvantitativa undersökningar är att efterarbetet går förhållandevis snabbt och mycket går att förbereda i förväg, så länge forskaren är villig att lägga ner den tid som krävs på förarbetet med undersökningen. (Eliasson, 2013, s. 28 – 30.)

Om vi däremot vill förstå människors sätt att reagera och resonera, eller om vi vill förstå och hitta mönster, är en kvalitativ metod lämplig att använda. (Trost, 2012, s. 23).

När man pratar om kvalitativa metoder kan ordet kvalitativa förknippas med kvalitet, vilket betyder att något är bra eller dyrbart. När vi pratar om kvalitativa metoder menar vi dock något helt annat. Kvalitativa metoder handlar om hur man ska karaktärisera något, alltså hur man ska gestalta det. Inom kvalitativa metoder är ett av huvudsyftena att beskriva egenskaper hos något eller någon, att skildra hur något är konstruerat eller utformat. Kvalitativa metoder är enkelt sagt strukturerad kunskap om hur man bör gå till väga när man ska gestalta något. En annan aspekt som är viktigt att belysa när vi pratar om kvalitativa metoder är att denna metod är en motsats till hypotestestande ansatser. Medan kvantitativa metoder är inriktade på att undersöka på förhand givna kategorier eller att beskriva omgivningen genom att utföra mätningar och tester, vill man inom kvalitativa metoder försöka finna och förklara ett fenomen eller samband i omvärlden med hjälp av kategorier, beskrivningar eller modeller. (Larsson, 1986, s. 7 – 8.)

Kvalitativa metoder används inom ett stort urval av studier. Kvalitativa studier kan till exempel användas från att undersöka olika kulturernas olika föreställningar om religion eller ekonomi till att undersöka hur människor upplever en viss situation eller visst fenomen. Kvalitativa metoder inkluderar många olika slags studier inom diverse olika ämnen. Datamaterialet som används inom kvalitativa studier kan också vara av många olika slag. Allt från observationer, brev, intervjuer, enkäter, bilder och så vidare kan användas, ibland förekommer också kombination av flera slags material samtidigt inom en studie. (Larsson, s. 8.)

Ibland kan det hända att en undersökning är så pass genomgripande att en metod inte räcker till för att få tillräckliga svar. Då kan det vara en idé att göra en kombination av kvantitativ och kvalitativ metod. Kvalitativa metoder kan till exempel lätt producera sådana svar som går att analysera med kvantitativa metoder. Man kan alltså samla in data på ett sätt och analysera

den på ett annat. (Eliasson, 2013, s. 30 – 31.) I denna avhandling har enkät och fokusgruppsintervju valts som undersökningsmetoder.

4.3 Blandade metoder (mixed methods) som forskningsansats

Jag har i denna avhandling valt att använda mig av så kallade ”mixed methods” som forskningsansats. ”Mixed methods” kommer i denna avhandling att översättas till ”blandade metoder” för att komma från det engelska uttrycket. Begreppet blandade metoder kommer härefter att användas då jag pratar om min forskningsansats. För att få en så bred förståelse av flickornas upplevelser som möjligt har både enkät och fokusgruppsintervju används och svaren från fokusgruppsintervjuerna kommer också att presenteras i kvantitativ liknande grafer och skalor. Då undersökningsgruppen antal var begränsad är det fördel att tillämpa både kvalitativa och kvantitativa metoder för att komma åt kärnan i fenomenet.

Marina Nygård och Veronica Lönnqvist (2019, s. 40) nämner i sin avhandling att i vissa forskningsfall är inte en metod alltid tillräcklig för att besvara forskningsfrågor och då är mixed methods (blandade metoder) lämplig att använda sig av. Vid forskning med blandade metoder används olika forskningsansatser för att förstå ett forskningsproblem. Med termen blandade metoder syftar man till att forskaren kan använda mer än en kvalitativ metod i en kvalitativ forskningsdesign eller mer än en kvantitativ metod i en kvantitativ forskningsdesign. Termen blandade metoder används i första hand om forskningsansatsen är en kombination av både kvalitativ och kvantitativa metoder, även om denna utgångspunkt kan vara något besvärlig. Blandade metoder används också om forskaren i en kvalitativ forskningsdesign använder kombination av till exemplen ostrukturerade intervjuer, fokusgrupper och observationer eller om forskaren i en kvantitativ forskningsdesign till exempel använder en kombination av intervjuer eller en enkätundersökning. (David & Sutton, 2016, s. 237.) Nygård och Lönnqvist (2019, s. 40) anser i sin avhandling att trots att forskaren använder sig av olika forskningsrelaterade element i blandade metoder, arbetar forskaren konsekvent och strävar alltid efter att skapa fullständighet vid datainsamlingen och analys av materialet. I denna avhandling har både enkät och fokusgruppintervju valts.

Under 1980-talet fick blandade metoder en betydande plats i samhällsvetenskaplig forskning. Blandade metoder kan också kopplas till problembaserad forskning, som man tillämpar i utvärderingsforskning och utbildningsforskning. Eftersom blandade metoder fortfarande är ett relativt nytt angreppssätt inom forskning, utvecklas denna metod fortfarande både praktiskt och metodologiskt. Denna forskningsansats är inte okontroversiell, och det råder olika meningar ifall det är lämpligt att kombinera olika metoder i forskning. När man som forskare överväger att använda blandade metoder i sin forskning bör man således vara medveten om att forskningsproblemet styr vilken metodologisk ansats som ska väljas. I stället för att forskaren använder sig av endast en ansats kan hen välja en kombination av kvantitativa och kvalitativa metoder. Det som här ska hållas i åtanke är att blandade metoder inte alltid ska övervägas som ansats eftersom det bör vara forskningsproblemet som står i centrum för vilken metod som ska användas, inte tvärt om.

Som forskare kan man lockas av att använda blandade metoder eftersom det kan ge en känsla av att man får reda på mer om ämnet man beforskar än vad endast en metod kan erbjuda. Det finns i grunden tre sätt att genomföra blandade metoder på:

1. Som en sekvens av metod, kvalitativ-kvantitativ eller kvantitativ-kvalitativ
2. Användning av olika metoder för att förstå och utforska olika aspekter av forskningsfrågan
3. Användning av olika metoder för att bekräfta forskningsresultatet med hjälp av resultat från både kvantitativa och kvalitativa ansatser.

Forskaren kan till exempel först genomföra en enkät för att ta fasta på ett fenomen. Forskaren kan sedan genom användning av fokusgruppintervju utveckla sin förståelse av fenomenet som bygger på undersökningspersonernas vardagliga liv, såsom språk, innebörd och upplevelser, saker som kan vara svåra att få fast i endast skriftliga svar. Forskaren kan också använda olika metoder för att bättre ge en förståelse av de olika aspekterna av forskningen, till exempel en bred enkätundersökning av många tjänsteanvändare och fokusgruppintervju med ett mindre antal tjänsteleverantörer. När forskaren bestämt att blandade metoder är rätt ansats för undersökningen bör fokus läggas på de metoder som valts samt tidsordningen mellan dem. (David & Sutton, 2016, s. 237 – 238.) David och Sutton (2016, s. 238) menar också att:

”Beslutet om forskningsdesignen är kopplad till alla aspekter av själva forskningen, från teorin om den befintliga litteraturen och metodologin till insamlingen och analysen av data. Forskaren kan använda en innovativ kombination av olika metoder för att finna lösningar på sina forskningsproblem” (2016, s. 238)

Vidare diskuterar David och Sutton (2016, s. 240 – 241) 7 centrala steg som man som forskare bör tänka på när man befinner sig i utvecklingsskedet av en forskningsansats med blandade metoder:

1. Är blandade metoder lämpligt för forskningsämnet? Detta kan till exempel undersökas genom att identifiera forskningsfrågan eller frågorna och fundera igenom hur olika metoder och ansatser kan frambringa olika belägg för forskningsdata
2. Hur kunde användning av mer än en metod ge mer insikt om ämnet?
3. Om forskaren tänker använda mer än en metod, i vilken ordning ska de organiseras i forskningsprocessen.
4. Praktiska frågeställningar till exempel finns det tillräckligt med resurser för användning av mer än en metod? Resurser omfattar både pengar och tid.
5. Har forskaren de färdigheter som krävs för att genomföra en forskning med både kvantitativa och kvalitativa metoder
6. Urvalet. Vilka personer ska inkluderas i studien och ska det vara samma eller olika deltagare i de olika stadierna.
7. Hur ska dataanalysen och rapporteringen presenteras? Forskaren kommer i blandade metoder att få en kombination av både kvantitativa och kvalitativa data, hur analyseras och presenteras den bäst?

Även om blandade metoder i sin helhet låter som en omfattande, positiv och bred forskningsansats, finns det också svagheter och brister. David och Sutton (2016, s. 241–

242) menar att det kan finnas problem med validiteten när man kombinerar kvantitativa och kvalitativa forskningsresultat. Forskaren kan här stöta på svårigheter när resultatet ska tolkas, eftersom olika metoder kan bilda olika sammanhang. Motstridiga resultat kan lätt uppstå, och kan vara svåra att hantera. Det är därför här viktigt att forskaren granskar de redskap för datainsamlingen och mätning som använts i de olika forsknings faserna. Om forskaren stöter på problem i sin process kan hen i stället för fördjupning för att öka validiteten eller förståelsen för forskningen, sluta med motstridiga resultat som är svåra att förstå och tolka. Om resultaten är svåra att tolka och förstå blir också rapporteringen av svaren ett problem. Forskning med blandade metoder kan också, som tidigare nämnts, vara en dyrbar forskningsmetod med tanke på forskarens tid, och deltagarnas antal och medverkan.

4.4 Enkät och fokusgruppsintervju

I detta kapitel presenterar jag mitt val av undersökningsmetod, jag valde att göra en blandad metod, en undersökning i två steg, först en enkät, sedan en fokusgruppsintervju baserat på svaren från enkäten. En kvantitativ metod i grafisk framställning

Informanterna i denna studie är 12 flickor i åk 7–9 i en högstadieskola. Undersökningen har genomförts med hjälp av enkät och fokusgruppintervju. Enkät har använts för att respondenterna ska kunna formulera sina svar inom ramen för mina öppna frågor. Eftersom jag i detta arbete vill undersöka åsikter och upplevelser, vilket kan vara känsliga ämnen, valdes enkät i stället för intervju, för att ge dem som deltar mera känsla av anonymitet. Enkät valdes också för att respondenterna i lugn och ro skulle få skriva ner sina svar och resonemang. Fokusgruppintervju valdes som en komplettering till enkäten för att få en bredare förståelse för fenomenet som undersöks. Fokusgruppintervju valdes som en tilläggsmetod för fördjupning för att det i nuläget (vt 2021, pandemirestriktionerna) inte var möjligt att nå ut till en större mängd individer för undersökning. Jag valde därför att grundligare utreda enkätens frågeställningar tillsammans med de informanter som jag hade tillgång till. Av de 12 flickor som deltog i undersökningen och besvarat enkäten valdes 8 flickor slumpvis ut som fokusgrupp. Med dessa diskuterade jag enkätens frågor grundligare för att få en bredare förståelse av de svar som inkommit via enkäten. Dessa 8 flickor samlades i en grupp under ett tillfälle.

Enkät som kvalitativ metod är lämplig att använda när man vill nå ut till en större mängd individer. Med enkäter kan man nå ut till flera människor än vid intervju, där oftast ett fåtal personer deltar. I stället för att få ett djupare svar från ett fåtal personer, som sker vid intervju, kan enkät återge svar från en större grupp individer som ger möjlighet till generalisering av svarsresultaten. (Stukát, 2011, s. 47.)

Undersökningens syfte och frågeställningar fungerar som en självklar utgångspunkt när enkäten utformas. När enkäten utformas bör man på förhand fundera ut vilka uppgifter det är man behöver få svar på och formulera klara frågor som inte kan missförstås av den grupp som undersöks. I detta skede är avhandlingens syfte och forskningsfrågorna en bra riktlinje. (Stukát, 2011, s. 47.) Det som är viktigt att tänka på när man utformar en enkät är vilka frågor som ska ingå och varför. Man måste också tänka på hur de ska formuleras och vad de ska innehålla för att för att få de svar som behövs för att nå ett resultat. (Olsson & Sörensen, 2007, s. 90 – 91).

En enkät kan vara både strukturerad och ostrukturerad. När man vänder sig till en mindre grupp människor anser Stukát (2011, s. 48 – 49) att forskaren bör använda sig av en enkät som är ostrukturerad. Vid undersökning av en mindre grupp fungerar det bra att använda sig av öppna frågor och öppna svar, och man behöver trots det inte oroa sig över att drunkna i mängden information som kommer från en mindre grupp. Vid undersökning av större grupp är dock en strukturerad enkät att föredra. Den strukturerade enkäten har fler svarsalternativ och är mer numerisk. Forskaren själv måste däremot avgöra vilken typ av enkät som lämpar sig bäst för undersökningen, eftersom det är hopplöst att säga var gränsen går för vilken typ av enkät som lämpar sig bäst för vilken typ av undersökning (Stukát, 2011, s. 49.)

De ostrukturerade enkäterna eller frågeformulären är byggda på så kallade öppna svar där deltagarna får skriva öppna svar på frågorna. Exempel på öppna frågor kan till exempel vara att man frågar flickorna i en skola om de tycker att flickorna eller pojkarna pratar mer i klassrummet. Eftersom svaren här kan bli oändliga kan det vara idé att komplettera med delfrågor, för att få en inriktning på något specifikt. Exempel på delfrågor kan vara att flickorna ska ge exempel på hur och när flickorna pratar, eller ge exempel på hur och när pojkarna pratar. När man sedan ska analysera svaren är det lättare att kategorisera svaren

enligt om det till exempel finns variationer i flickornas svar, om det är det skillnad på hur flickor pratar och hur pojkarna pratar under lektionerna, om det finns skillnad i det språk de använder och så vidare. Positivt med öppna frågor är att forskaren inte behöver begränsa sitt val av information och att deltagarna kan anpassa och utveckla sina svar hur mycket de vill. (Stukát, 2011, s. 49.) Även om öppna frågor förknippas med att frågorna tenderar att vara korta men svaren långa finns det ett problem som kan uppstå vid öppna frågor. En del svar kan ibland bli väldigt tomma och magra, och inte alls innehålla den information och fyllighet som forskaren hoppats på. (Stukát, 2011, s. 49; Denscombe, 2018, s. 257.) Detta kan ske på grund av att det är upp till respondenten att själv utforma sitt svar och hen tar upp det som hen anser är viktigt att besvara. En svårighet som också finns med öppna frågor är att det är väldigt svårt att bearbeta den data som samlats in via dem. För att kunna tolka de öppna frågorna gäller det att på något vis skapa ett schema som svaren kan kategoriseras efter. (Eliasson, 2013, s. 37.) Denscombe (2018, s. 257) lyfter också fram att öppna frågor kräver en del ansträngning från respondenterna sida för att kunna delta, vilket kan påverka villighet att delta i undersökningen.

Strukturerade frågeformulär eller enkäter innehåller frågor med redan fastställda svarsalternativ. Det är här viktigt är att forskaren i förväg har god kännedom om det hen vill fråga om och ha svar på, för att de strukturerade frågorna ska bli lyckade, annars finns risken att frågan misstolkas eller att den ställs på ett felaktigt sätt (Stukát, 2011, s. 50.) Det som kännetecknar frågeformulär med strukturerade frågor är att frågorna är utformade så att endast tillåtna svar som forskaren valt ut på förhand är tillåtna. Deltagarna ska alltså välja bland olika svarsalternativ som redan finns utskrivna i enkäten eller frågeformuläret. Positivt med strukturerade frågeformulär är att de är enklare att kategorisera, jämföra och analysera i motsats mot de ostrukturerade frågeformulären. De svar som fås via de strukturerade frågorna är alltid användbara och kan användas utifrån de utgångspunkter forskaren önskar bevara. Det negativa är dock att det finns en risk att deltagarna blir irriterade och okoncentrerade om det inte finns svarsalternativ som hen tycker passar bäst att använda. Ett sätt att som forskare undvika detta problem är att ge möjlighet och lämna rum för respondenten att lägga till ett svarsalternativ om så önskas. Detta svarsalternativ kategoriseras sedan i efterhand. (Denscombe, 2018, s. 257 – 258; Eliassons, 2013, s. 37.)

Det finns även ett tredje slags frågeformulär/enkät som kallas dikotomiska frågeformulär. De är utformade på så vis att de endast innehåller två svarsalternativ, till exempel ja och nej. Det

kan visserligen vara relevant att använda dikotoma svarsalternativ, men oftast ger de alltför grova mått. En flergradig skala behövs ofta inom dessa svarsalternativ, för att uppnå nyanserade och värdefulla resultat. Problemet med dessa skalor är att de ofta är ojämnt numrerade till sin karaktär. Detta leder till att det mittersta alternativet alltid är neutralt, vilket gör att det kan vara svårt att tolka det svaret om man vill att respondenterna tar tydlig ställning till något. I detta fall bör det mittersta svarsalternativet uteslutas helt. (Stukát, 2011, s 50 – 51). Ett dikotomt frågeformulär kan alltså bestå av olika typer av frågor, och inte endast ja/nej frågor. (Denscombe, 2018, s. 347).

Förutom enkät har också fokusgruppintervju använts i denna avhandling. Denna metod har jag tillämpat för att få en ännu djupare förståelse för fenomenet som undersöks. Fokusgrupp som kvalitativ metod har bland annat Denscombe (2018) utrett. På grund yttre omständigheter under arbetet med min studie, det vill säga det rådande COVID-19 läget, var det endast möjligt att nå ut till en begränsad grupp informanter. Därför valde jag att gå på djupet med dessa informanter i stället för att undersöka en större mängd informanter för att få tillförlitliga svar.

Fokusgrupper består av en mindre grupp individer som förts samman av forskaren för att undersöka upplevelser, attityder, idéer eller känslor inom ett visst ämnesområde. Den idealiska storleken på en fokusgrupp är sex till nio deltagare, detta för att gruppen ska kunna komma med tillräckligt tillförlitliga åsikter och synpunkter, men inte bli en för stor grupp för att diskussionen ska bli svårhanterlig. Fokusgrupper kan till viss del vara ett problem att arrangera för forskaren eftersom de kan vara kostsamma och tidskrävande att ordna.

Fokusgrupper har tre karakteristiska egenskaper som gör att de skiljer sig från andra typer av intervjuer. Det första är att vid sammankomsten av dessa har alltid gruppen ett fokus, där diskussionen alltid baserar sig på erfarenhet eller en sak som gruppdeltagarna har likartad kännedom om. Det andra är att forskarens uppdrag vid dessa diskussioner snarare är att underlätta gruppinteraktionen än att leda den framåt. Den tredje och sista egenskapen är att det särskilt fokuseras på grupp dynamiken inom fokusgrupper. Detta för att man vill få fram information via interaktionen inom gruppen.

Under ett möte med en fokusgrupp uppmuntras informanterna att diskutera ämnet i gruppen. Detta hjälper forskaren att förstå tankegångarna bakom de åsikter och synpunkter som deltagarna uttrycker och innehar. Fokusgrupper ger forskaren en möjlighet att djupare undersöka deltagarna resonemang och fungerar även som ett sätt att undersöka de bakomliggande faktorer som kan förklara varför människor hyser särskilda åsikter och uppfattningar om vissa fenomen.

Fokusgrupper kan vara till stor nytta för att förstå och få inblick i varför människor har vissa synpunkter om något. Med hjälp av jämförande och delande av personliga synpunkter kan gruppen komma fram till och bli överens om gemensamma synpunkter på ett fenomen. Gruppdiskussion kan också visa betydelsefulla skillnader mellan gruppmedlemmarna, vilket ger forskaren tillgång till en rad olika uppfattningar och åsikter om det ämne som berörs. Det som dock måste hållas i minnet när fokusgruppintervjuer utförs är att hur framgångsrik en gruppintervju blir kan vara beroende på hur förtroendefullt klimat som råder inom gruppen. En avgörande faktor för att gruppen ska fungera korrekt är tillit, och det är viktigt att forskaren erbjuder gynnsamma situationer där deltagarna känner sig tillräckligt trygga och behagliga tillsammans för att kunna uttrycka sig på ett fritt och öppet sätt. Om någon i gruppen avslöjar något om sitt privatliv eller uttrycker personliga uppfattningar av något slag är det viktigt att hen vet att samtalet förblir privat och inte avslöjas offentligt av vare sig forskaren eller andra gruppmedlemmar. (Denscombe, 2018, 271 – 273)

4.5 Datamaterial

Utifrån den problemformulering som finns i avhandlingen bestämmer man hur man bör lägga upp sin undersökning. Efter detta blir det relevant att bestämma vilka individer som ska medverka, hur information ska samlas in och vilken slags teknik som ska användas för att samla in denna information. (Patel & Davidson, 2011, s. 55.)

En population ska bestå av varje fall eller fenomen som inkluderas i en studie. Populationen kan definieras genom vilken slags undersökning som forskare väljer att använda. Om populationen är för stor för undersökningens syfte kan forskaren göra urval. När man som forskare gör urval måste man tänka på att urvalet ska fungera representativt för populationen och att urvalet ska ge så liknande resultat som om hela populationen undersökts. De eller det

som väljs till urvalet bör inte vara över eller underpresterande från resten av populationen. (David & Sutton, 2016, s.193 – 194.) Populationen i min undersökning består av 12 flickor i en högstadieskola.

I denna avhandling har blandade metoder använts, alltså en blandning av både kvantitativa metoder och kvalitativa metoder; enkät och fokusgruppintervju. Enkäten i denna avhandling består av en blandning av både strukturerade frågor och ostrukturerade frågor, detta för att få en så bred bild som möjligt och för att kunna ställa olika slags frågor. I de ostrukturerade frågorna har använts begrepp som ”beskriv”, ”hur uppfattar du”, så att respondenterna har uttryckt svar med sina egna ord och att det är deras egna upplevelser av ett fenomen som har eftersträvat. I de strukturerade svaren förekommer frågor som ”ge exempel på”, ”motivera”, ”hur tar det sig i uttryck” och så vidare, som kräver att respondenterna har reflekterat över sina svar och ger möjliga följdsvår. Frågor som endas består av ”ja/nej” svar har helt undvikits, eftersom det då inte finns möjlighet att motivera och beskriva svaret. Gruppen som i detta arbete har undersöks har bestått av 12 flickor i åk 7 – 9. Detta gjorde att ett frågeformulär med öppna frågor har fungerat bra att använda, eftersom det inte fanns risk att drunkna i svaren. Utöver enkäten har också en fokusgruppintervju valt att användas i denna avhandling, detta för att få en djupare förståelse och öka reliabiliteten av de svar som inkom via enkäten. I fokusgruppen deltog 8 slumpmässigt utvalda flickor av de 12 som deltog i enkäten. Dessa 8 flickor träffades under ett tillfälle, varvid enkätmaterialen behandlades och diskuterades.

4.6 Analysmetod

I detta avsnitt beskriver jag den process som jag har tillämpat vid analys av (a) enkätsvaren och (b) hur jag strukturerade svaren med tanke på (c) fokusgruppintervjun. Som verktyg för att strukturera svaren använde jag kvantitativa figurer (tabeller och frekvensscheman).

Till hjälp vid analys av mitt material har jag använt Andreas Fejes och Robert Thornberg bok ”Handbok i kvalitativ analys” och boken ”Kvalitativ metod och vetenskapsteori” skriven av Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.) Jag har speciellt använt mig av ett kapitel ur boken ”Kvalitativa metoder och vetenskapsteori” skrivet av Lars Owe Dahlgren och Kristina

Johansson. Jag har även kompletterat med liknande teori av Alexandersson (1994) där han återger sina viktigaste tankar vid analys av text.

Dahlgren och Johansson (2015, s. 166 – 171) presenterar en analysmodell i 7 steg. Alexandersson (1994, s 125 – 128) har utformat en liknande modell som är mera kortfattad och innehåller fyra steg. Modellerna fungerar som exempel för hela analysprocessen, från första genomläsningen till hur forskaren kan döpa sina kategorier, och fungerar i detta arbete som stöd för analysen av svaren som inkommit via enkätundersökningen och fokusgruppintervjun med flickorna. Alexanderssons (1994, s. 125 – 128) version kommer i detta arbete att fungera som komplettering till Dahlgren och Johanssons (2015, s 166 – 171) metod vid analys av det insamlade datamaterialet.

Det första steget i Dahlgrens och Johanssons (2015, s. 166 – 171) analysmodell går ut på att bekanta sig med materialet. Det handlar om att sätta sig ner och läsa materialet man fått in via sin undersökning. I detta skede kan det också vara en bra idé att föra anteckningar över viktiga saker som framkommer i enkäter eller intervjuer. Det andra steget kallas kondensation och här gäller det att vi urskiljer betydelsefulla och viktiga uttalanden. Här bör man på något sätt markera dessa, genom att arbeta med papper eller understrykningspenna. Detta gör att man kan få en tydlig bild av de olika utsagor som kan existera. Det tredje steget har döpts till jämförelse och här ska forskaren försöka hitta likheter och skillnader i materialet. Här är det viktigt att forskaren vågar gå på djupet och klarar av att se genom ytliga skillnader för att kunna finna likheter. I fjärde steget tas gruppering upp, och här grupperas de skillnader och likheter som forskaren funnit i steg tre. Här kan man till exempel samla alla likheter och skillnader i grupper och försöka relatera dem till varandra. Steg fem kallas att artikulera kategorierna och här ska likheterna som framkommit hållas i fokus. Forskaren vill här finna kärnan av likheter i olika kategorier. Här är det avgörande att forskaren bestämmer var gränsen för olika kategorier går och att forskaren bestämmer hur stor variation av uppfattning det får finnas inom olika uppfattningar innan hen skapar en ny kategori. I steg sex ska vi namnge våra kategorier. Namngivningen och beteckningen bör vara relativt kort för att försöka fånga känsla i sättet som de undersökta uppfattat. Genom att forskaren namnger de olika kategorierna framträder också det som är mest betydelsefullt i det insamlade materialet. Det sjunde och sista steget i modellen kallas kontrastiv fas och innebär att forskaren undersöker alla utsagor för att kontrollera om de kan få plats i fler än en av kategorierna. Varje kategori ska vara fullständig och detta brukar leda till att kategorierna förs ihop till färre

vid en sista kontrollering. Dahlgren och Johansson (2015, s. 166 – 171). Här påvisar Alexandersson (1994, s. 126–127) att de olika kategorierna ska skilja sig från varandra kvalitativt och att det inte ska finnas överlappningar mellan dem. Alexandersson (1994, s. 126–127) döper de olika faserna till: 1. Att bekanta sig med materialet och etablera ett helhetsintryck. 2. Att uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna. 3. Att kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorierna och 4. Att studera de underliggande strukturerna i kategorisystemet.

4.7 Reliabilitet och validitet

Stukát (2011, s. 133) beskriver reliabilitet som ”hur bra mitt mätinstrument är på att mäta” och ”mätningens motstånd mot slumpens inflytande” Reliabilitet kan också förklaras som tillförlitligheten och mätnoggrannheten. Det vill säga kvaliteten på själva mätinstrumentet. Mina intervjufrågor till högstadiesflickorna bör alltså ha varit vara så tydliga, reliabla, att de har mätt flickornas upplevelser av bemötande i klassrummet.

Validitet betyder att ”man mäter det man verkligen avser att mäta” (Stukát, 2011, s. 133). Validitet är ett svårare och något mer mångtydigt begrepp än reliabilitet. Reliabilitet och validitet hänger ihop på så vis att även om undersökningen har ett tillförlitligt mätinstrument är det inte säkert att validiteten automatisk blir hög, det kan hända att man mäter och tittar på fel saker (svag validitet) Validitet kan också förklaras som undersökningens tillförlitlighet. (Stukát, 2001, s. 133 – 134.)

Jag ger här exempel på ett par intervjufrågor från enkäten för att belysa validiteten:

”Beskriv hur det är att vara flicka i högstadiet?”

”Upplever du att det finns olika förväntningar på flickor och pojkar i skolan? Om du svarade ja, hur tar det sig uttryck?”

Många olika saker kan ha verkan på respondenternas svar på frågeformulär. Dessa faktorer kan vara allt från feltolkningar, felskrivningar, gissningar, problem med förståelse av frågorna, eller yttre störningar under undersökningen, och är omöjliga för forskaren att påverka. (Stukát, 2011, s. 133 – 134.)

Som forskare är det relevant att känna igen fel och brister som kan finnas i ens egen undersökning, peka på validitet och reliabilitet i undersökningen och att kunna granska sitt resultat kritiskt. I alla undersökningar förekommer det styrkor och svagheter av något slag och det är bättre att forskaren vågar lyfta fram sina brister i arbetet än att någon annan kritiserar det i efterhand. (Stukát, 2011, 132 – 133.) Exempel på frågor som var lyckade och mindre lyckade kommer senare att tas upp i kapitel ”6 Diskussion”.

4.8 Generaliserbarhet

Förutom validitet och reliabilitet menar Stukát (2011, s. 136) att det också är viktigt att ta ställning till generaliseringsbarheten när undersökningen är färdigställd. Kan resultatet generaliseras eller gäller det endast för den grupp som blivit undersökt? I vissa undersökningar kan det vara mer passande att använda formen relaterbarhet i stället för generalisering, eftersom relaterbarhet ses som en lättare form av generalisering. Några faktorer som kan ha inverkan på generaliserbarheten är: ”metodsvagheter, liten undersökningsgrupp och stort bortfall....”. För att öka generaliseringsbarheten eller relaterbarhet bör forskaren klarligen synliggöra och styrka sitt tänkande och beskriva sitt resultat så att det blir överensstämmande för andra och så att andra kan känna igen sig i det. (Stukát, 2011, s 136 – 138.) Beträffande generaliserbarhet i min forskning tar jag upp mera om det i avhandlingens diskussionskapitel.

4.9 Etiska överväganden

Inom varje forskningsarbete som bedrivs är det viktigt att komma ihåg och tänka på de etiska aspekterna. En sak som bör beaktas genom hela arbetet är respondenternas konfidentialitet och anonymitet. Dessa begrepp kan vara svåra att tyda och det är forskarens skyldighet att informera respondenterna om vad anonymitet och konfidentialitet konkret betyder i den aktuella undersökningen. Konfidentialitet kan beskrivas som att respondenterna får ett löfte om att de inte ska kunna identifieras, eller kommer beskrivas eller presenteras på ett sådant sätt i undersökningen att det är möjligt att identifiera dem. Med anonymitet menas å andra sidan att inte ens forskaren själv ska kunna lista ut vilket svar som tillhör vilken respondent. (Bell, 2011, s. 57.)

Martyn Denscombe nämner fyra forskningsetiska huvudprinciper att följa när man genomför en undersökning. Dessa principer är från början en idé av Nürnbergs-koden och Helsingforsdeklarationen och har genom åren utvecklats och ändrats. Riktlinjerna kan se olika ut utifrån forskningskontexten, men de riktlinjer som Denscombe presenterar är riktlinjer som samhällsforskare förväntas följa i sina forskningar. (Denscombe, 2018, s. 438.) Även Olsson och Sörensen (2011, s. 83 – 84) lyfter fram några principer som bör följas men de väljer att kalla dem för godhetsprincipen, autonomiprincipen, principen att inte skada och rättvis principen. Olsson och Sörensen principer kan jämföras och liknas vid de principer som Denscombe lyfter fram.

Den första huvudprincipen handlar om att skydda deltagarnas intressen. Deltagarna som deltar får inte genomgå någon fysisk, psykisk eller personlig skada under undersökningen. Deltagarna i forskningen får inte heller ta någon annan skada av att ha medverkat, eller några på långt sikt negativa följder av deltagandet. Det är viktigt att lämna deltagarna i samma tillstånd som de var i innan undersökningen började, de ska alltså inte på något sätt ha de sämre ställt vid slutet av undersökningen än de hade från början. Personerna som deltar ska också behandlas rättvist och med respekt och lika vid deltagandet. Som forskare bör man också tänka på forskningens resultat och dess inverkan inte bara för de som deltar i stunden utan också längre fram. Forskningen bör alltså kunna bidra med någon nytta i framtiden, inte bara för de som deltagit men också för samhället. (Denscombe, 2018 s. 439 – 440.)

Den andra huvudprincipen som lyfts fram handlar om att deltagandet i undersökningen ska vara frivilligt och baserat på informerat samtycke. Man får aldrig tvinga någon att delta i en undersökning, och de som deltar måste alltid få tillräckliga fakta av vad undersökningen kommer gå ut på för att kunna göra en personlig bedömning om de vill delta eller inte. Det kan också vara god idé att informera de som deltar vilken typ av uppgift som krävs av dem. Om känslig information kommer samlas in vid undersökningen bör också samtycket vara skriftligt. Ett skriftligt samtycke fungerar som en formell dokumentering av samtycke och kan skydda forskaren från möjliga anklagelser. (Denscombe, 2018, s. 441 – 442.)

Den tredje huvudprincipen som Denscombe lyfter fram handlar om att forskaren ska vara öppen och ärlig med sin undersökning och inte ljuga om den. Enligt denna princip ska forskaren tala om för deltagarna vad syftet med undersökningen är och vad deras roll i den är. Forskaren bör också jobba under ”vetenskaplig integritet” vilket betyder att man förväntas

bevara professionell standard och uppriktighet när data hanteras och i förbindelse med andra forskare. Forskaren bör också uppvisa kompetens för att genomföra en undersökning och ha lämpade erfarenheter. Forskaren bör inte heller ändra det material som hen arbetar kring, för att det ska passa till exempel eget intresse eller forskningsfinansiärer. I sin tolkning förväntas forskaren vara objektiv och rättvis och inte döma deltagarna. Material som andra forskare publicerat får självklart användas så länge korrekt hänvisning sker och forskaren inte plagierar ett annat arbete. Vid speciella undersökningar krävs det att forskaren inte är helt ärlig och öppen mot deltagarna. Exempel på sådana undersökningar är till exempel vid psykologiska experiment eller etnografiska studier. Här krävs det av deltagarna att de responderar oreflekterat och en föräning om undersökningen kunde då spolia resultatet. För att forskaren ska få undanhålla avgörande information för respondenterna krävs det att forskaren visar att undersökningen metod är absolut nödvändig för forskningssyfte, att hen ger uttrycklig förklaring till varför det är nödvändigt med falska förespeglningar och bevisar att det inte finns några andra passande alternativ till utförandet. Forskaren ska också diskutera med deltagarna efter att undersökningen genomförts för att reda ut vad undersökningen egentligen gick ut på och varför deltagarna inte kunde få reda på den sanna orsaken till undersökningen redan från början. I denna punkt framhävs också att forskningen bör göra nytta. Det förväntas att forskaren inte involverats i forskning som kan ses som lättsinnig eller oförutsedd, eller där det inte finns en god "vetenskaplig" bakgrund som kommer att resultera i något värde. (Denscombe, 2018, s. 443 – 445.)

Den fjärde och sista principen handlar om den nationella lagstiftningen och betydelsen av att forskaren följer den. Forskare ska aldrig ställa sig utanför lagen eller tro att hen står över den. Det finns särskilda lagar för vad som ses som godtagbara ämnen att forska inom. Ämnen som kan ses som oetiska att forska inom kan vara till exempel pedofili eller narkotikahandel. Det finns också vissa sätt att samla in data som är olagliga. Till exempel dataintrång eller att bryta mot dataskyddlagar är inget en forskare bör ägna sig åt. Det är också forskarens skyldighet att se till att den information som samlas in om respondenterna förvaras på ett säkert sätt (Denscombe, 2018, s. 445 – 446) Jag skriver mera om hur jag som forskare tagit beaktande för dessa principer i kapitel 6.

5. Resultatredovisning

I detta kapitel kommer jag att redovisa resultatet från min forskning. I enkätundersökningen deltog 12 flickor och i fokusgruppintervjun 8 av dessa. Resultatet är strukturerat i två steg:

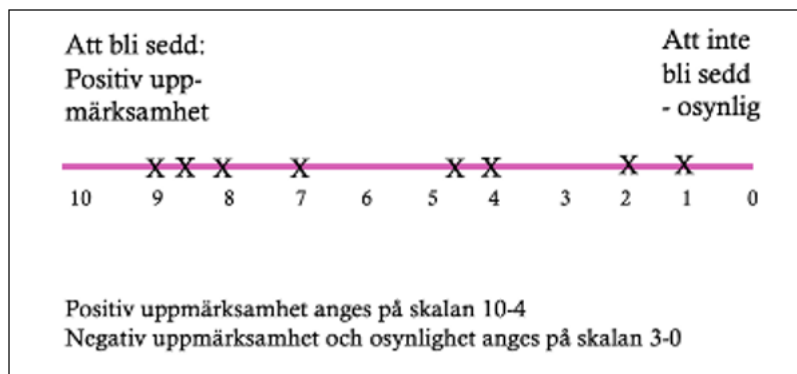
Steg I: Svaren till varje enkätfråga (1–15) har sammanställts och presenteras nedan.

Steg II: Utgående från de erhållna svaren utformades ett analysinstrument i form av grafiska bilder, figurer och diagram, som i vissa frågor användes som struktur för fokusgruppintervjun i fokusgruppen. Resultatet från enkätfrågorna utgjorde underlag för fokusgruppintervjun. I resultatet används både uttrycken uppfattning och upplevelse. Uppfattning hänvisar mera till en åsikt medan upplevelse är ett känslomässigt uttryck.

1. Hur och när känner sig flickorna sedda i klassrummet

Enkätfråga 1: Beskriv hur och när du känner dig sedd i klassrummet?

Flickorna svarade på enkätfråga 1 med följande exempel: Att de känner sig sedda och hörda när dom läser högt, berättar något om sig själva, eller svarar på frågor. Två flickor gav också exempel på att de känner sig sedda då de får negativ uppmärksamhet, till exempel när dom gör en dålig presentation av ett arbete eller blir tilltalade på negativa sätt av lärare eller klasskamrater.



Figur 1. Flickornas individuella uppfattningar om graden av positiv eller negativ uppmärksamhet i klassen

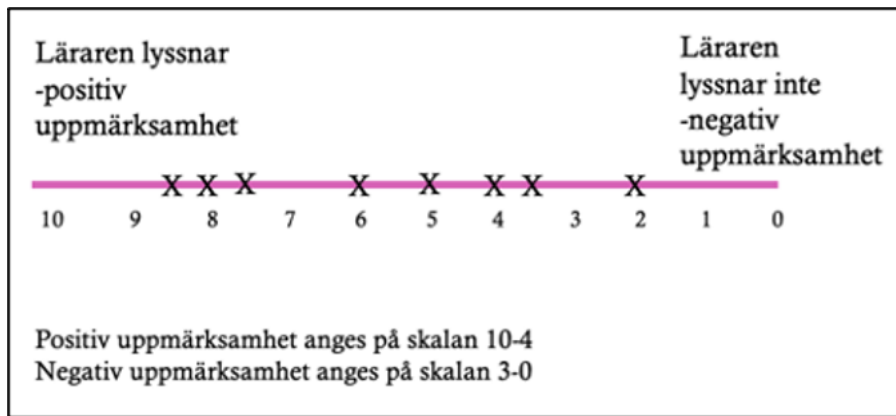
Sammanfattning från fokusgruppen: För fokusgruppintervjun, utgående från de svar som getts till enkätfråga 1, användes en linjär 10-gradig skala där positiv uppmärksamhet kunde anges inom intervallen 10–4 och negativ uppmärksamhet och osynlighet inom intervallen 3–0. Vid intervjun diskuterades mera ingående hur tydligt eller mindre tydligt flickorna upplevt sig vara sedda i klassrummet. Utgående från diskussionen uppmanades flickorna med ett (X) ange var på skalan 10–4 eller 3–0 de individuellt ville placera sig.

Flickorna svarade att de känner sig sedda i klassrummet när dom ska svara på en fråga / svara på uppgift, när dom presenterar arbeten inför klassen, läser högt, när dom gör något som gör att läraren blir sur eller tycker är bra, eller när dom berättar om något intressant som hänt, tex om en fest dom varit på eller när dom kommer med ”smarta” kommentarer eller ger svar på tal till någon kille som bråkade med dom. Två av flickorna upplevde också att de inte alls blev sedda och kände sig osynliga i klassen och endast fick uppmärksamhet när dom bad om hjälp med någon skoluppgift. En flicka svarade också att hon endast fick negativ uppmärksamhet i kassen eller endast fick uppmärksamhet när hon gjorde något ”dåligt”.

2. Situationer när läraren / klassen lyssnar på en flicka

Enkätfråga 2: Ge exempel på situationer när lärare/klassen lyssnar på dig i klassrummet. Finns det situationer när läraren/klassen inte lyssnar på dig i klassrummet.

11 flickor svarade att de tyckte att läraren lyssnade bra på dom. Läraren lyssnade när dom svarade på någon fråga, räckte upp handen och fick svara, eller när dom läste högt. Ibland upplevde flickorna att läraren inte lyssnade, men dom förklarade det med att det oftast berodde på att läraren inte sett eller hört dem för att det var mycket ljud och stökigt i klassen. Två flickor svarade också att läraren lyssnade endast när hen inte skulle lyssna och tvärt om, och att dom upplevde att läraren ”tjuvlyssnade” på deras privata samtal i klassen.



Figur 2. Flickornas individuella uppfattningar om hur tydligt eller mindre tydligt läraren lyssnat på dem i klassrummet

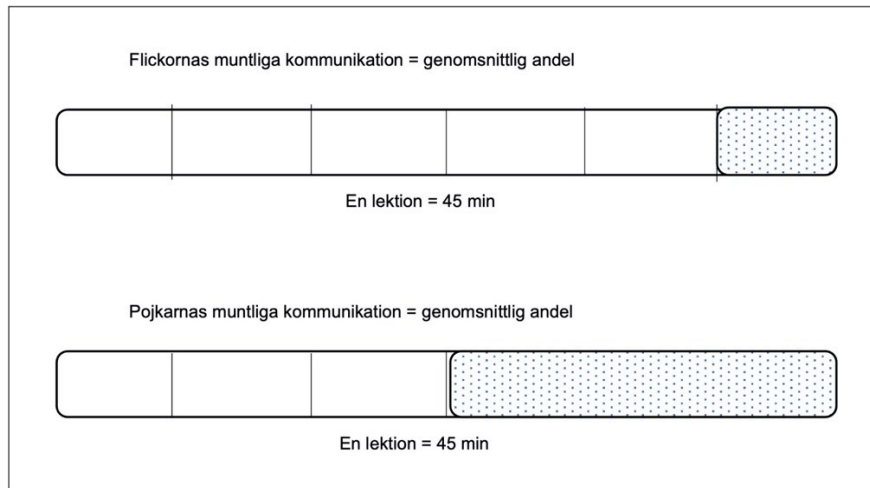
Sammanfattning från fokusgruppen: För fokusgruppintervjun, utgående från de svar som getts till enkätfråga 2, användes en linjär 10-gradig skala där positiv uppmärksamhet kunde anges inom intervallen 10-4 och negativ uppmärksamhet och osynlighet inom intervallen 3-0. Vid intervjun diskuterades mera ingående hur tydligt eller mindre tydligt flickorna upplevt att läraren lyssnat till dem och uppmärksammat dem. Utgående från diskussionen uppmanades flickorna med ett (X) ange var på skalan 10-4 eller 3-0 de individuellt ville placera sig, figur 2.

11 flickor upplevde att läraren alltid lyssnade på dem. 1 flicka upplevde att läraren aldrig lyssnade på henne eller att hon endast fick negativ uppmärksamhet.

3. Skillnader mellan flickor och pojkar i klassrummet, flickors uppfattning

Enkätfråga 3: Hurudan skillnad tycker/uppfattar du det är mellan flickor och pojkar i klassrummet?

Här svarade alla flickor att dom upplevde att de flesta flickor var lugnare än pojkarna. Pojkarna pratade mycket och med hög röst. Pojkarna blev ofta tagna med "en nypa salt" medan flickorna blev mer "seriöst" bemötta. Många flickor upplevde att de blev störda av pojkarna när dom var högljudda och pratade med hög röst. Flickorna tyckte också att dom jobbade mera och var flitigare under lektionerna än vad pojkarna var. 4 flickor tog också upp att pojkar oftare fick kritik, och 1 flicka svarade att lärare favoriserade flickor med höga betyg. Det fanns också svar som antydde att skillnaderna i klassen ibland kunde bero på den



Figur 4. Flickornas uppfattningar om hur mycket flickor och pojkar pratar under lektionerna

Sammanfattning från fokusgruppen: Under intervjun diskuterades ingående hela omfattningen av flickornas och pojkarnas muntliga kommunikation i klassrummet under en lektion (en lektion är 45 minuter) och skillnaderna i omfattning av prat under en lektion, se figur 4. Flickorna sammanförde allt ”prat” till muntlig kommunikation, och ville inte särskilja karaktären av olika inslag i kommunikationen utan bedömning var att pojkar ”pratar” ofta nästan halva lektionen, medan flickors kommunikation är sammantaget ca 10 min.

5. När och på vilket sätt pratar flickor under lektionen, flickors självvärdering

Enkätfråga 4.1 När och på vilket sätt pratar flickor under lektionerna?

Av svaren på denna fråga framkom att alla flickor var ense om att flickor pratar lugn och tyst och nästan viskade när de pratar med varandra i klassen. Oftast när flickor pratar handlade det om någon uppgift, att de diskuterar någon uppgift eller att de hjälper varandra med någon uppgift. Flickor pratar också oftare när det är ”tillåtet” att prata än bara spontant rakt ut.

6. När och på vilket sätt pratar pojkar under lektionen, flickors utvärdering

Enkätfråga 4.2 När och på vilket sätt pratar pojkar under lektionerna?

Av svaren på denna fråga framkom att alla flickor var ense om att pojkar pratar mer än flickor i klassen, att de pratar med hög röst, använder ett fult språk och stör ofta varandra och andra i klassrummet med sitt uppförande. Flera av flickorna påpekade att pojkar pratar med varandra

så fort de får lite tråkigt på lektionerna. En av flickorna poängterade att enda gången pojkarna var tysta var under prov och förhör.

Sammanfattning från fokusgruppen: Vid intervjun diskuterades enkätsvaren till frågorna 4.1 och 4.2 gemensamt. Under diskussionen framkom att pojkarna ofta stör de andra eleverna med sitt prat om allt mellan himmel och jord. Pojkarna pratade sällan om skoluppgifter under lektionerna utan pratade om ”Allt möjligt. Bensinpris, fotboll, fiske, båtar” som en flicka svarade. Det uppfattades ofta som att pojkarna pratade hela lektionen. Flickorna pratade mera om det som gällde skoluppgifter under lektionerna men också om mycket annat. Vad det andra var som flickorna kunde prata om under lektionerna kommenterades inte.

6 & 7. Tid som flickor respektive pojkar får hjälp under lektionerna. Flickornas utvärdering

Jag har valt att slå ihop enkätfråga 6 och 7 eftersom de behandlar samma ämne, nämligen den tid elever får hjälp under en lektion samt hurdana hjälpar som flickor respektive pojkar får.

Enkätfråga 6. Hur mycket hjälp får flickor under lektionerna?

Enkätfråga 7. Känner/ uppfattar du att flickor eller pojkar får mer hjälp under lektionerna?

Av enkätsvaren till fråga 6 framkom att flickor får hjälp under lektionerna enligt behov, det vill säga bara de frågar läraren om hjälp. Flickorna kunde inte ange lärarens hjälp till flickor i minuter eftersom hjälp kunde fås av och till under lektionen.

I enkätsvaren till fråga 6 och fråga 7 framkom det att pojkar överlag fick mera hjälp under en lektion. En flicka hade också skrivit att pojkar fick lättare hjälp utan att behöva fråga medan flickor oftast upplevdes vara tvungna att ”klarar sig själva”.

Sammanfattning från fokusgruppen: Vid intervjun diskuterades enkätsvaren till frågorna 6 och 7 gemensamt. Under diskussionen framkom att flickor fick lättare hjälp när dom behövde och lyssnade mer på den hjälp som läraren erbjöd, pojkar pratade högt och lyssnade sällan på hjälpen de fick. Fokusgruppen framhöll att pojkar också kunde behöva mera hjälp för de har svårare att koncentrera sig. En flicka hade svarat att hon uppfattade det som att pojkar får mer

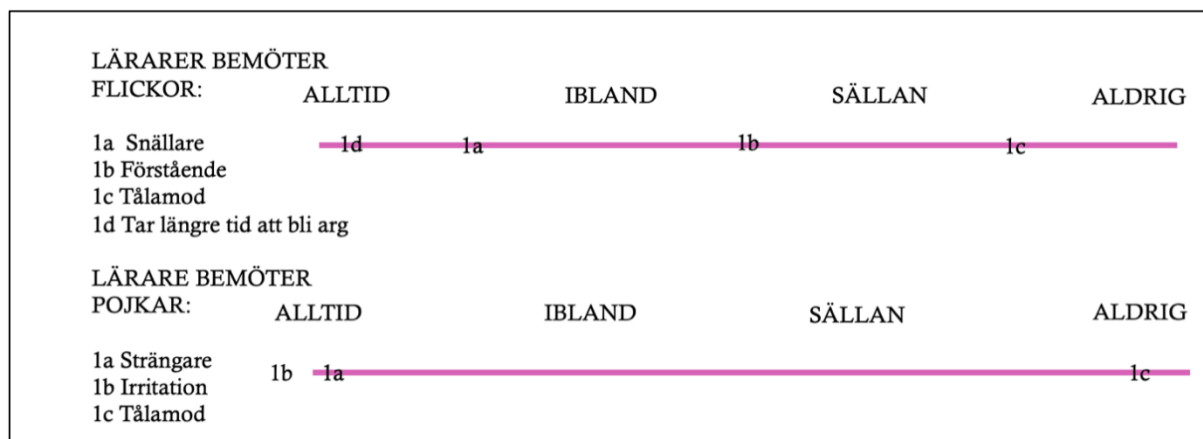
hjälp för att de försöker mindre och inte orkar anstränga sig. Flickor behöver fråga och be om hjälp medan pojkar får mer hjälp spontant.

8. Hur lärare bemöter flickor respektive pojkar i klassrummet när de pratar, flickors perspektiv

Enkätfråga 8. Känner/uppfattar du att lärare bemöter flickor och pojkar olika när de pratar under lektionerna. På vilket sätt?

På den här frågan svarade alla flickor att de tyckte att lärarna oftast var snälla och mer förstående mot flickor och strängare och blev fortare arga på pojkarna. Flickor fick också mindre tillsägelser och det tog längre tid för lärare att bli irriterad på en flicka än på en pojke. 1 flicka hade också svarat att hon inte tyckte det fanns skillnader i hur de blev bemötta.

Vissa lärare uppfattades mera rättvisa än andra. Lärarna uppfattades också lättare ge svaret åt flickor när dom behöver hjälp men de gick oftare och granskade vad pojkar gjorde vilket kunde resultera i att de lättare och snabbare fick hjälp. Flickorna tyckte de fick mer respekt från lärarna, men pojkar fick mera hjälp i klassen. Om det finns flickor i klassen som lärarna ”tycker synd om” (Till exempel en flicka som har det svårt i klassen) hjälper lärarna dem snabbare och oftare innan andra elever får hjälp.



Figur 5. Flickornas erfarenheter av hur lärare bemöter flickor respektive pojkar i klassrummet

Sammanfattning från fokusgruppen: Fokusgruppen ombads beskriva hur lärare i allmänhet bemöter flickor, respektive pojkar och ange frekvenser av lärares bemötande. Resultatet framgår av figur 8. Sammanfattningen visar att lärare inte så snabbt bli arga på flickor, lärare

är för det mesta snällare gentemot flickor, visar förståelse och tappar nästan aldrig tålamodet med flickor.

Lärare bemöter oftare pojkar med irritation och är alltid strängare mot pojkar och tappar lättare tålamodet med pojkar

9. Lärares förväntningar på flickornas prestationer i skolan

Enkätfråga 9. Känner/uppfattar du att lärare har för höga förväntningar på dina prestationer i skolan. Om ja: Beskriv dina känslor! Om nej: Motivera!

2 flickor svarade att de inte hade tänkt eller reagerat på det för dom fokuserade på sig själva och brydde sig inte så mycket om vad läraren tyckte. 5 flickor hade upplevt att lärare alltid hade höga förväntningar på dem och 2 flickor upplevde att lärare ganska ofta hade höga förväntningar. 3 flickor upplevde förväntningar ibland och tyckte att dom inte jobbade tillräckligt bra i relation till vad som förväntades av dem. Också förväntningar på att om en flicka en gång presterat bra skulle hon fortsätta att prestera bra noterades som en belastning. Flickorna svarade också att de uppfattar att läraren tror de kan bättre än de gör och det gör dem stressade och leder till att de känner att de måste ge allt hela tiden. Kommentarer som ”du kan så mycket bättre” hade också en flicka fått motta. 2 flickor nämnde också att de själva hade höga förväntningar på sig själva och att det stressade dem.

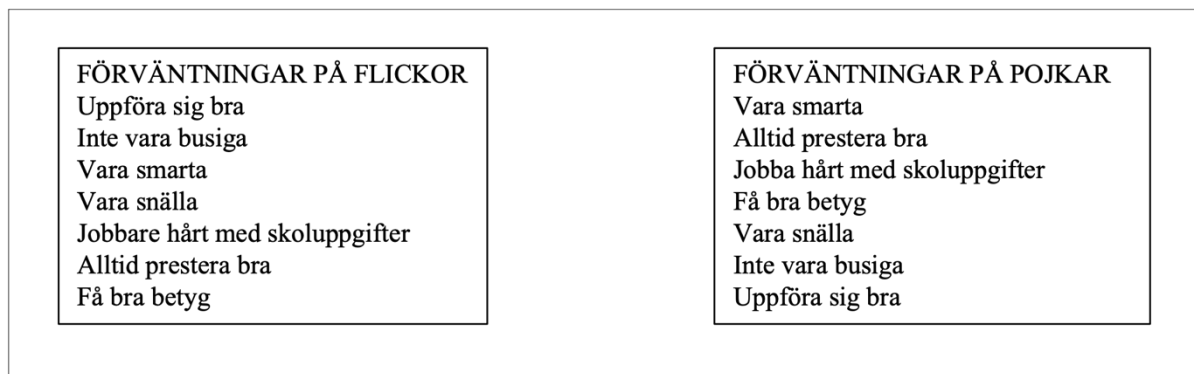
Denna fråga behandlades inte mera av fokusgruppen.

10. Flickors uppfattningar om olika förväntningar på flickor och pojkar i klassrummet

Enkätfråga 10: Känner/uppfattar du att det finns olika förväntningar på flickor och pojkar i skolan? Om ja: Hur? Om nej: Motivera!

Svar som ”Det finns förväntningar om att flickor kan mer och ska vara lite bättre i skolan än pojkar” kom här fram.

I enkätsvaren nämndes till exempel att flickor förväntas vara snälla, smarta, jobba hårt, och inte vara busiga. Lärare har lättare att tro att ”flickor är bättre på allt fast pojkar också kan vara bra”. En flicka poängterade att det också kan bero på individer och inte bara kön. Flickor förväntas i övrigt alltid få bättre betyg och alltid uppföra sig och prestera bättre än pojkar i de flesta skolämnena.



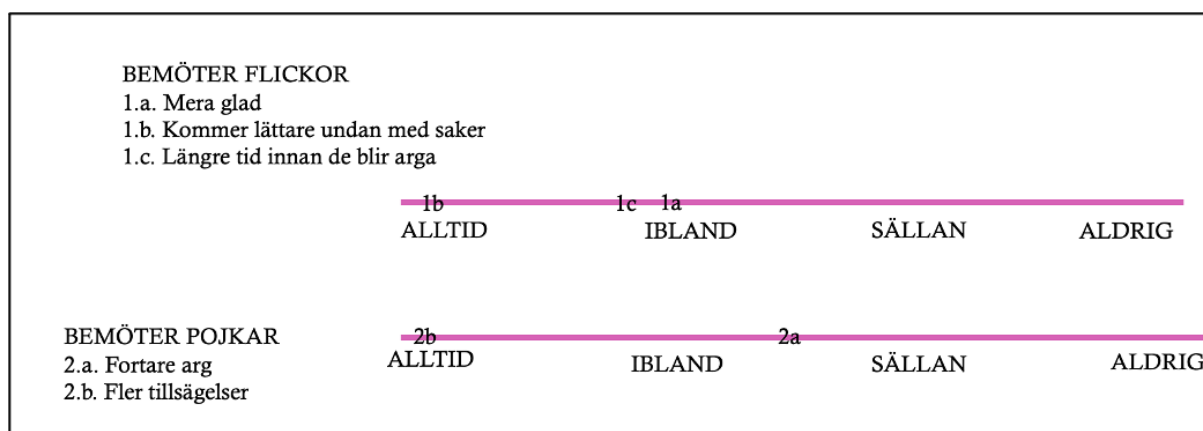
Figur 6. Flickornas uppfattningar om vilka förväntningar som ställs på flickor och pojkar i skolan

Sammanfattning från fokusgruppen: De beskrivningar på förväntningar som flickorna använde i enkätsvaren diskuterades i fokusgruppen. Flickorna gavs i uppgift att ordna de uttryck som nämnts i enkäten i viktighetsordning som förväntningar på flickor och på pojkar. Resultatet presenteras i figur 6.

11. Flickors uppfattningar om hur lärare bemöter flickor respektive pojkar i klassrummet

Enkätfråga 11: Vilken skillnad tycker du det finns i hur lärare bemöter flickor respektive pojkar i klassrummet?

Av enkätsvaren framgick mycket tydligt enhetliga uppfattningar om att lärare visar ett mera glatt uppträdande mot flickor och mera irritation mot pojkar: ”Mera glada mot flickor och mera arga på pojkar” Flickor får gör mer och kommer lättare undan för saker de gjort.



Figur 7. Flickornas bedömning av skillnader i hur lärare bemöter flickor respektive pojkar i klassrummet

Sammanfattning av fokusgruppen: Flickorna diskuterade uttrycksformer för hur de uppfattar att lärare bemöter flickor och pojkar i klassrummet och placerade in sina iakttagelser på en linje med graderingen alltid-ibland-sällan-aldrig.

Beträffande flickor: Det dröjer vanligen längre innan lärare blir arga, flickor kommer lättare undan med saker, och lärare visar mera glädje mot flickor

Beträffande pojkar: Pojkarna får mera/oftare tillsägelser och lärare blir fortare irriterade/arga på pojkar.

12. Uppfattning av rättvis behandling av lärare

Enkätfråga 12. Känner/uppfattar du att du blir bra/rättvist behandlad av alla dina lärare?

Om ja: Hur tar det sig i uttryck? Om nej: Motivera!

Av enkätsvaren framkom att flickorna tyckte allt som allt att de behandlades bra och lika av både kvinnliga och manliga lärare. Kommentarer som ”Om man gör och uppför sig som andra flickor blir man bra bemött, oftast” kom här fram. Det poängterades att elever med bättre betyg blev också bättre behandlade av lärare och fick till exempel skjuta upp skoluppgifter. Flickorna tyckte de fick den hjälp de behöver. En flicka svarade att hon tyckte att flickorna behandlades rättvist ibland och ibland inte. Denna fråga diskuterades inte mera i intervjun

13. Hur är det att vara flicka i högstadiet?

Enkätfråga 13. Beskriv hur du tycker det är att vara flicka i högstadiet?

Följande beskrivningar framfördes i enkätsvaren:

”Jobbigt, komplicerat när man känner att man borde göra och vara på ett visst sätt och inte når upp till det”

”Jobbigt när utseende blir kommenterat”

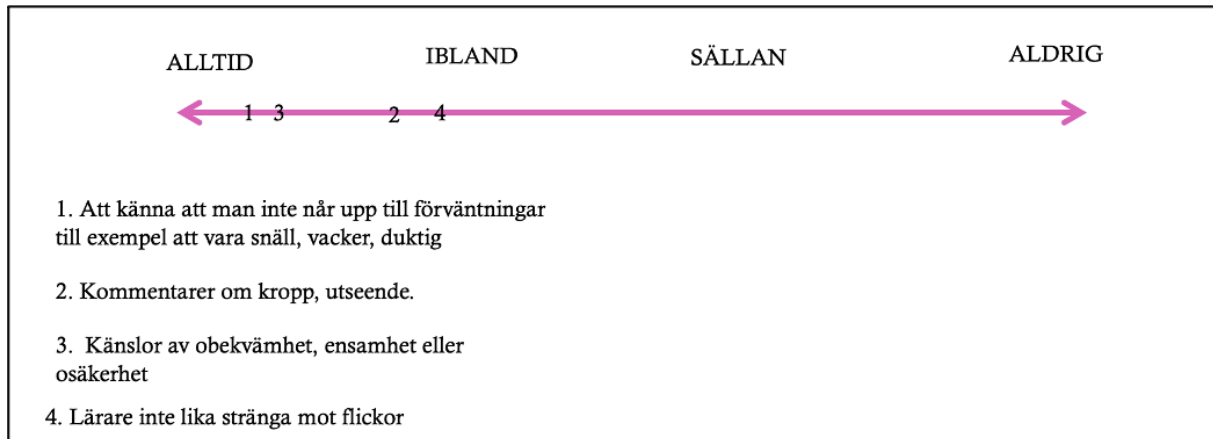
”Helt okej och bra bara man har mycket vänner”

”Jobbigt att leva upp till att måsta vara vacker, snäll, duktig”,

”Jobbigt när trakasserier förekommer”

”Jobbigt om man känner sig obekvämt och osäker, men oftast bra”.

Ett svar var också att det kan vara bra att vara flicka ibland för man blir bättre behandlad och kommer lättare undan med saker i skolan.



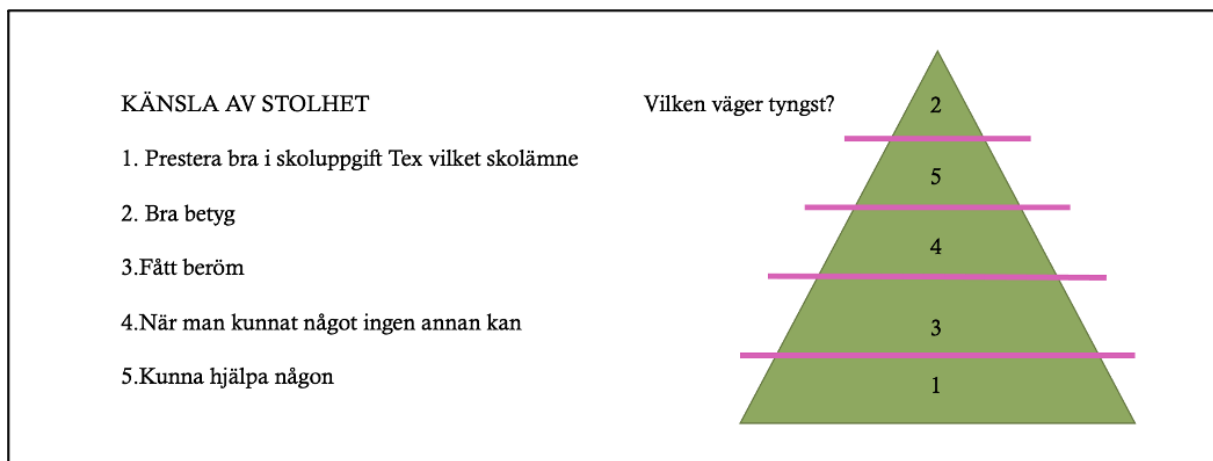
Figur 8. Frekvens över flickornas omdömen om hur det är att vara flicka i högstadiet

Sammanfattning av fokusgruppen: Enkätsvaren behandlades i fokusgruppen i syfte att flickorna skulle identifiera frekvensen hos de omdömen som framförts i enkäten. Omdömet att känna att man inte når upp till förväntningar, till exempel att vara snäll, vacker och duktig upplevdes som mest frekvent, och gäller alltid. Som en konsekvens av detta framfördes att känslor av obekvämheter, ensamhet eller osäkerhet nästan alltid påverkar flickors roll i högstadiet. Kommentarer om det fysiska yttre, det vill säga kropp och utseende påverkar ibland. Ibland kan det vara bra att vara flicka för man blir bättre behandlande och kommer lättare undan med saker i skolan.

14. Flickors känsla av stolthet i klassrummet

Enkätfråga 14. Nämn en gång då du känt dig stolt i klassrummet!

Alla flickor skrev att dom kände sig stolta när dom hade gjort något bra som hade med skoluppgifter att göra eller presterat bra på något sätt.



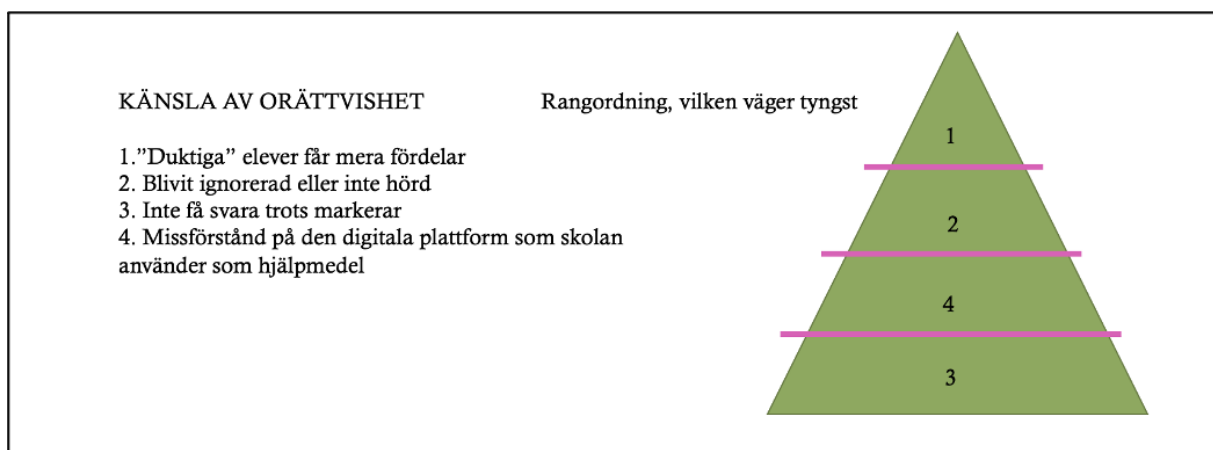
Figur 9. Flickornas rangordning av prestationer som ger dem känsla av stolthet i klassrummet

Sammanfattning av fokusgruppen: På intervjun fick flickorna rangordna vilken prestation som vägde tyngst, och allra viktigast för dem var att prestera bra i skoluppgifter, så som i matematik eller språk. Efter det kom att få beröm på olika sätt. På tredjeplats ville flickorna placera känslan av att kunna något som ingen annan i klassen kunnat. Att kunna hjälpa någon eller få bra betyg var också viktiga saker, men rangordnas här som ”minst” viktiga för att kunna känna sig stolt.

15. Flickors känslor av orättvis behandling i klassrummet

Enkätfråga 15. Nämn en gång då du känt dig orättvist behandlad i klassrummet?

Av enkätsvaren framkom att 10 av 12 inte tyckte att de blivit orättvist behandlade någon gång, eller att de inte kom ihåg någon gång de skulle blivit orättvist behandlade. Det fanns ändå svar som pekade på att några av flickorna känt sig orättvist behandlade. En flicka svarade att de inte blivit behandlade på samma sätt som de elever i klassen som har bättre betyg när de behövde skjuta upp till exempel en skoluppgift, eller att de inte fått ett sådant vitsord på prov som de tyckte att de skulle ha varit värda.



Figur 10. Flickornas känslor av orättvis behandling i klassrummet

Sammanfattning från fokusgruppen: Under intervjun fick flickorna rangordna enkätsvaren som handlade om känsla av orättvis behandling. Det framkom att känslor av orättvisa kunde delas in i fyra kategorier. Det som hände oftast och som gjorde att de flesta flickor kände sig

orättvist behandlade var att inte få svara trots att dom markerade i klassen. Efter det följde missförstånd på den digitala plattform som skolan använder som hjälpmedel för till exempel läxor och frånvaro. På de två sista platserna och som flickorna rangordnade som mindre viktiga eller som inte hände så ofta var att de helt blev ignorerade eller inte hörda eller att ”duktiga” elever fick fördelar.

Resultat från enkäten och intervju med fokusgruppen

I det följande ges en sammanfattning av de två stegen i denna forskning, enkätundersökningen och intervjuerna med fokusgruppen. Enkätfrågorna presenteras i bilaga 1

Resultat från enkäten

I nästan alla enkätsvar framkom att flickorna tyckte att de blev olika behandlade i klassrummet till skillnad från pojkarna. Den största skillnaden framkommer i frågorna 3 och 5 där svaren visar att flickorna upplevde att de alltid behandlas mera förstående och med mera tålmod under lektionerna än pojkarna. Flickorna uppfattade också att flickor var mera flitiga under lektion och lättare favoriserades av lärare. Också frågorna 4, 4.1 och 4.2 som handlade om prat under lektionen tydde på att flickorna uppfattade att pojkarna pratar mycket mera och stör mera under lektionerna än vad flickorna gör, och att lärare blir lättare irriterade på pojkar. Också positiva saker kom fram i enkätsvaren som till exempel att flickorna ofta känner sig rättvist behandlade av de flesta lärare, både kvinnliga och manliga, och till stor del känner sig sedda i klassrummet. Endast några enstaka undantag framkom från dessa resultat. Omständigheter som att flickor inte får svara under lektionstid eller att missförstånd i samband med bedömning av till exempel prov eller skoluppgift gjorts, gjorde att flickor kunde känna sig orättvist behandlade och förbisedda. Flickorna upplevde dock att förväntningarna på dem i klassrummet var för höga och saker som stress över skolarbete eller känsla av att de alltid måste prestera bra förekom nästan alltid. Också förväntningar på att flickorna skulle kunna prestera mera i skolarbetet eller att alltid förväntas uppföra sig bra, inte busa och vara smarta framkom till exempel i fråga 10. I fråga 14 framkom att flickor värderar saker som att prestera bra i skoluppgifter, få beröm och att kunna något ingen annan kan för att känna sig stolta. I fråga 13 som behandlade hur flickorna tyckte det är att vara flicka i högstadiet framkom också svar som att flickorna upplevde att de alltid kände att de inte kunde nå upp till de förväntningar som finns på flickor till exempel när det gäller att vara snäll,

vacker eller duktig. Här framkom också att man som flicka ofta känner sig obekvämt, ensam eller osäker, och att kommentarer om kropp och utseende kan förekomma från klasskamrater. Av 8 flickor i fokusgruppen var det endast en som hade en positiv sak att säga om att vara flicka i högstadiet och det var att ”lärare är inte lika stränga mot flickorna som mot pojkarna”

Resultat från intervjun med fokusgruppen

Under fokusgruppintervjun diskuterades samma saker som redan tagits upp i enkäten, men mera ingående. En del av frågorna diskuterades inte mera och nämndes därför inte närmare i intervjuerna. Det blev under intervjun lättare att tolka de svar som framkommit i enkäten eftersom flickorna fick specificera sina svar med till exempel rangordning eller med att placera det som vägde tyngst versus lägst på en linje. Inga nya svar, synpunkter eller uppfattningar/upplevelser lades fram vid intervjun, men några frågor diskuterades mera än andra. Saker som att flickor förväntas prestera bra i skoluppgifter, favoriseras lättare av läraren, behandlas annorlunda än pojkar, och förväntas uppföra sig bra var saker som ännu en gång bekräftades under intervjun. Vikten av att bli sedd och hörd kommenterades också. Det blev också ännu tydligare att lärare bemöter flickor och pojkar på olika sätt, till exempel vid prat, vilket syns i fråga 3 och 8. I fråga 13 där flickorna fick beskriva hur de var att vara flicka i högstadiet vägde att inte nå upp till förväntningar tyngre än kommentarer om utseende eller att känna sig utanför. I fråga 10 där flickorna skulle redovisa för vilka förväntningar de finns på dem respektive pojkar framkom det att flickorna uppfattade att det som vägde tyngst i förväntningar från andra var att uppföra sig bra, inte vara busig och vara snäll och smart. I fråga 14 där flickorna skulle rangordna vad som fick dem själva att känna sig stolta var saker som att prestera bra i skoluppgifter och få beröm däremot viktigast.

6. Diskussion

I detta avsnitt kommer jag att sammanfattande diskutera resultatet av min forskning och analysera resultaten. Arbetets svagheter och begränsningar analyseras, och synpunkter på vad man kan dra nytta av denna studie kommer att presenteras samt rekommendationer för kommande studier lyftas fram.

6.1 Resultatdiskussion

Undersökningens resultat kommer här att diskuteras och anknytas till tidigare forskning.

Syftet med avhandlingen är att beforska genus i klassrummet ur flickors perspektiv. Jag avser att utreda och tolka hur flickor i högstadieåldern upplever situationer och bemötande i klassrummet.

Min forskningsfråga är:

- Hur upplever flickor att lärare bemöter dem i klassrummet ur ett genusperspektiv?

Enligt undersökningen framkom det att flickor upplever skillnader i bemötandet i klassrummet beroende på om eleven är flicka eller pojke. Enligt UBT ”*Grunder för läroplanen för den grundläggande utbildningen*” bör skolan aktivt arbeta för att främja jämlikhet och jämställdhet, och ingen elev ska särbehandlas i klassrummet på grund av sitt kön. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 10, 12, 13, 23, 27.) Flickornas uppfattning i denna studie visar dock ett avvikande resultat, till exempel taltid i klassrummet, olika förväntningar och skillnader i prestationer är saker som flickor upplever det finns skillnader i. Enligt Loo (2011, s. 30 – 32) upplever även finlandssvenska lärarstuderanden det som icke jämställt i klassrummet. Lärarstuderande hade också reagerat på att flickor till exempel ibland används som buffert för att lugna stökiga pojkar. Det finns också skolämnen som anses som könsbundna och påstås passa det ena könet bättre än det andra. (Porko-Hudd & Åbacka, 2011, 71.) Detta ger en insikt i att detta är ett problem som även lärare till viss del känner till och inte bara eleverna i ett klassrum känner av.

Enligt undersökningen upplevde flickorna en tydlig skillnad i bemötanden men också i skolprestationer sågs en tydlig skillnad. Flickorna kommenterade saken som att de hade en känsla av att alltid måste prestera sitt bästa inom alla ämnen och läraren oftare trodde att flickorna inte gjorde sitt bästa om det gick dåligt i någon skoluppgift i jämförelse med pojkarna. Flickorna upplevde också stress och press över sitt eget skolarbete, även om det inte förekom kommentarer från lärare eller andra elever om det. Enligt Nordberg (Nordberg, 2008, s. 8.) kan detta förklaras med den ”antipluggkultur” som funnits sedan en tid tillbaka och handlar om att skolan ses som mer feminin än maskulin idag och att det inte ses som en ”norm” idag att pojkar ska prestera bra eller vara intresserade av skolan, medan flickor alltid

förväntas vara det. Jalmert (Jalmert, 2007, s. 115 – 119.) menar också att skolan idag är uppbyggd av skolämnen som ses som ”mer intressanta” för flickor än för pojkar, vilket leder till att flickor antas ha ett försprång inom de flesta skolämnen. Skolan kan alltså ses idag naturligt som något som är till för flickor men inte intresserar pojkar. Om vi som pedagoger även har en sådan omedvetet inbyggd uppfattning blir det lätt att vi ”förbiser” pojkar som har det besvärligt i skolan och endast fokusera på flickornas prestationer. Detta kan också leda till att lärare inte lika lätt kan notera flickor som behöver extra stöd i skolan, eftersom flickor jobbar hårdare för att prestera bra för att det förväntas av dem, eller att deras sämre resultat kan förklaras med att de inte anstränger sig lika mycket som det förväntas att de ska göra. Svens-Liavåg, Korhonen och Linnanmäki (Svens-Liavåg et al., 2015, s. 159, 161–162.) har också en kommentar gällande detta. Olika beteende är kopplat till de olika könen. Därför anses flickor lydiga och flitiga med höga betyg och pojkar som störande och ointresserade skolan med sämre betyg.

En sak som bör lyftas fram är att flickorna har olika syn på det som förväntas av dem från andra och det som de förväntar av sig själva. I undersökningsfråga 10 skulle flickorna lyfta fram vad de trodde det fanns för olika förväntningar på flickor och pojkar i ett klassrum. Förväntningar på pojkar var till exempel att de skulle vara smarta, prestera bra och jobba hårt med skoluppgifter. Förväntningar på flickor var att de skulle uppföra sig bra, inte vara busiga och vara smarta och snälla. Flickorna förväntades också jobba hårt med skoluppgifter men det vägde inte lika tungt. När flickorna i uppgift 14 skulle utvärdera sig själva och vad som fick dem att känna sig stolta värderades prestation i skoluppgift, att få beröm eller kunna något som ingen annan kunnat som allra viktigast. Här nämndes inte något om att vara snäll eller att uppföra sig bra. Vi kan alltså se en tydlig skillnad i vad flickor tycker är viktigt för dem själva och vad de tror andra tycker är viktigt för dem. I frågan utvärderades dock inte vidare vad beröm stod för och vad för slags beröm som flickorna tyckte var viktigt, vilket vi endast kan spekulera i. Jag vill också inflika att även fast pojkar också förväntas jobba hårt med skoluppgifter, poängterade flickorna att de uppfattar att lärare nog ändå förväntar bättre prestation från flickor. Det uppfattas som att man förväntar saker från flickor, medan man mera hoppas på saker från pojkar.

Det vi alltså i denna undersökning kan urskilja är att flickors egen bild av sig själva krockar med den bild som möjligen finns runtom (från till exempel lärare) eller att flickors uppväxt

(de som får höra att de är duktiga, lydiga, tålmodiga, snälla) kan bidra till att de tror att de också måste bete så i skolan för att räcka till. Elium och Elium menar att flickor förväntas vara beskedliga och behagliga, och att vi därför när vi uppfostrar flickor ger beröm för beteende som förstärker detta, till exempel när en flicka är lydig eller inte är busig. (Elium & Elium, 2004, s. 42 - 50.) När en flicka växer upp och blir äldre och påbörjar sin skolgång förväntas hon förutom att vara duktig och lydig också prestera bra i skolan. Flickor förväntas uppnå goda resultat med hårt arbete och goda studievanor. (Elium & Elium, 2000, s. 55.) En del forskare anser också, som tidigare nämnts, att skolan är mer anpassad till flickor än för pojkar (Jalmert, 2007, s. 115 – 119.) och därför kan flickor också naturligt uppfattas som de som ska prestera bättre i de flesta skolämnen. Vi kan också ur resultaten utläsa att 10 av 12 flickor upplevde att lärare hade för stora förväntningar på flickor i klassrummet och 3 flickor svarade även att de upplevde för stor press på sig själva eller kände att de inte kunde nå upp till förväntningarna. Elium och Elium menar att det finns risk att flickor i de tidiga tonåren börjar tvivla på sina egna iakttagelser och känslor och blir mer osäkra på sig själva. (Elium & Elium, 2004, s. 179 – 181.) Elium och Elium menar också att vuxna, till exempel lärare och föräldrar, har större inflytande på flickor än vad till exempel kamraterna har. (Elium & Elium, 2000, s. 55.) När flickorna sedan ser att vissa beteenden förstärks, till exempel hur lärare bemöter dem i motsats till pojkar när de pratar, (undersökningsfråga 4) eller hur de annars bemöts i klassrummet (undersökningsfråga 11) förstärks ytterligare en bild av hur flickor ”ska vara”. I fråga 13 där flickorna skulle beskriva hur det var att vara flicka i högstadiet besvarade flickorna att de alltid kände att de inte nådde upp till förväntningar som fanns på dem (till exempel att vara tvungen att vara snäll, vacker, duktig) Flickorna tyckte att detta var ännu jobbigare än att till exempel känna sig ensam eller att få kommentarer om utseende. Flickor är alltså i hög grad styrda av vad andra i deras omgivning tycker om dem som personer, och om de anses tillräckligt duktiga på det de gör både i privatlivet och i skolan. Elium och Elium poängterar att flickor som väljer bort sina egna behov för att kunna uppnå det som förväntas av dem kan utveckla vrede, depression eller låg självuppskattning. (Elium & Elium, 2000, s. 55.) Vi kan här reflektera över, hur vi i skolan på något vis skulle kunna göra så att bilden som en flicka redan har om sig själv när hon kommer till skolan skulle överensstämma med den som skolan förväntar sig? Skulle flickor i dagens läge då må bättre och inte känna för stor press på sig själva? Hur mår flickor av att vara tvungna att leva upp till båda dessa bilder?

Ofta uttryckte flickorna negativa saker med att vara flicka i högstadiet när det gäller bemötande, men det finns också fördelar om vi gräver djupare i svaren. Till exempel uttryckte

flickorna att de kommer lättare undan med saker (fråga 11) och att lärare inte upplevs lika stränga mot flickorna som mot pojkarna (fråga 13) I fråga 8 uttryckte också flickorna att lärare hade högre tolerans mot dem när de pratade under lektionstid än de hade mot pojkarna. Vi måste komma ihåg att det alltid finns skillnader i upplevelser och både negativa och positiva vinklar utifrån bemötande och skillnad i att vara flicka och pojke i klassrummet.

En positiv sak som framkom i undersökningarna var att flickorna upplevde att de blev lika behandlade oberoende av om läraren var kvinnlig eller manlig och att de flesta flickor tyckte de upplevde det som att de blev sedda och hörda i klassrummet. 1 av 8 flickor upplevde dock enligt fokusgruppintervjun det som att enda sättet att få uppmärksamhet i klassrummet var att söka den via ”negativa” former, till exempel genom att störa och prata högt eller genom att inte bete sig som flickor förväntas bete sig, alltså behärskat och omsorgsfullt (Söder, 2011, s.108 – 109.)

För att avsluta resultatdiskussioner citerar jag Hjalmar Söderberg. Detta är ett citat som jag tycker passar in på temat och som kan implementeras både på flickor och pojkars behov av att bli sedda, hörda och bemötta i klassrummet: “Man vill bli älskad, i brist därpå beundrad, i brist därpå fruktad, i brist därpå avskydd och föraktad. Man vill ingiva människorna något slags känsla. Själen ryser för tomrummet och vill kontakt till vad pris som helst.” (Hjalmar Söderberg)

6.2 Metoddiskussion

I följande del kommer jag att diskutera de etiska övervägandena med min valda metod, samt för och nackdelar med den.

Min målgrupp som består av flickor i årskurs 7–9 begränsades på grund av att skolorna arbetade på distans och eleverna var hemma under COVID-19 pandemin våren 2021. Detta gjorde att en del svårigheter uppkom i samband med min undersökning.

Undersökningen påbörjades efter jullovet, vårterminen 2021. Enkäten gjordes i mitten på vårterminen och tanken var att också göra fokusgruppintervjun strax efter att enkätresultatet bearbetas, men COVID-19 läget förvärrades snabbt vilket gjorde att skolan stängde och

eleverna studerade på distans hemifrån. Det var därför omöjligt för mig att genomföra en intervju med flickorna på flera veckor. Skolan öppnades kort före sommarlovet och detta gjorde att jag endast hade två gånger till att träffa flickorna innan dom gick ut årskurs 9 och försvann till andra skolor. Fokusgruppintervjun tid begränsades därför till endast en träff med flickorna, trots att jag planerat för och kanske hade föredragit att hålla fokusgruppintervju vid fler än en träff.

Flickorna som deltog i denna undersökning var som tidigare nämnts elever i en svenskspråkig högstadieskola, som jag arbetar med och leder fritidsaktivitet efter skoltid. På så vis hade dessa flickor och jag en relation sedan tidigare. Anledningen till att dessa flickor valdes var för att de representerade alla åldrar som finns i en högstadieskola, de hade alla olika bakgrund, åsikter och olika erfarenheter och de var dessutom en lämplig grupp rent storleksmässigt att arbeta med. Detta kan i undersökningssyfte ses ur både en positiv och en negativ synvinkel. Ur en positiv synvinkel kunde flickornas och min relation sedan tidigare stärka undersökningens resultat. Flickorna känner sig bekväma med mig som forskare och vågar kanske bättre beskriva sina känslor och upplevelser för mig eftersom de känner en viss trygghet med mig som forskare. Undersökningen omfattar även ämnen som tidigare diskuterats under träffarna och flickorna motiveras också att våga prata om sina känslor och upplevelser om liknande frågor under träffarna. De är därför vana att med egna ord berätta om sina känslor och upplevelser om olika fenomen. Ur en negativ synvinkel kan min roll som forskare också försvagas eftersom jag och respondenterna hade en personlig relation sedan tidigare. Det kan finnas en möjlighet att flickorna inte tog undersökningen på så stort allvar eller upplevde undersökning som en diskussionsuppgift och därför formulerade svaren utan att reflektera vidare vad syftet med denna undersökning var. Enligt (Stukát, 2011, s. 133 – 134.) kan yttre faktorer så som feltolkningar eller gissningar påverka respondenter vid undersökningar. Det finns också en möjlighet att flickorna upplevde min relation till dem som en yttre påverkan vid deras svar. Jag vill ändå påstå att min roll som forskare vid de tillfällen undersökningen genomfördes poängterades tydligt, och flickorna förstod skillnaden mellan mig som ledare och forskare. Denscombe (2018, 271 – 273) nämner också att en lyckad gruppdiskussion som sker inom fokusgrupper kan påverkas av förtroendefullt klimat, trygghet inom gruppen och att gruppmedlemmarna kan känna att de kan uttrycka personliga upplevelser fritt. Här vill jag understryka den positiva effekten av att forskaren känna sina respondenter, eftersom till exempel trygghet och förtroende är sådant klimat vi önskar ha i grupperna.

Det är också viktigt att som forskare fundera över etiska principer när en undersökning genomförs. Bell (2011, s. 57) nämner till exempel vikten av konfidentialitet hos respondenterna. Denscombe (2018, s. 439 – 446) nämner också fyra huvudprinciper man bör följa vid forskning: Att skydda deltagnas intressen, att undersökningen ska vara frivillig, att forskaren ska vara ärlig med sin undersökning och att nationell lagstiftning bör tas i beaktande vid undersökningar.

Ovannämnda principer har jag som forskare beaktat på följande sätt. Inga namn eller specifika åldrar nämns i denna avhandling. Skolan som undersökningen genomförts i kommer också alltid att förbli onämnd. Flickorna var väl informerade och fick av eget intresse delta i undersökningen, undersökningens helhet och mening diskuterades innan den påbörjades och informanterna hade möjlighet att ställa frågor kring den ifall något lämnats oklart. Lagstiftning har också beaktats, men var inte särskilt aktuellt i denna undersökning.

Vidare kan man diskutera möjliga brister och svagheter i ett arbete. Endast 12 flickor har deltagit i denna undersökning, vilket kan anses som en för liten grupp. Jag hade som forskare gärna nått ut till en större mängd flickor, till exempel i flera olika skolor för att nå ett resultat som kunnat anses som mera tillförlitligt och haft större generaliserbarhet. På grund av COVID-19 restriktionerna var detta tyvärr inte möjligt när undersökningen genomfördes. Generaliserbarheten kan dock styrkas av att jag som forskare kände flickorna, vilket ledde till att jag kunde tolka deras svar bättre än om de varit främlingar för mig. Jag har försök varit tydlig i min tolkning och redovisning (figurer från fokusgruppintervjun) för att göra den så klar som möjligt för läsaren. (Stukát, 2001, s. 133 – 134.)

Även styrkor och svagheter i undersökningen bör diskuteras. Jag har tidigare i kapitel 4 diskuterat validitet i undersökningens frågor. Det fanns ändå en del frågor som inte blev lika lyckade eller lika grundliga som jag hade hoppats på. Till exempel fråga 4, 4,1 och 4,2 blev kortare än jag hade önskat och inga vidare viktiga slutsatser framkom. Flickorna svarade kort och motiverade inte desto vidare sina svar.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Denna undersökning fokuserar på flickor i högstadieåldern och hur de upplever att de blir bemötta av lärare i klassrummet utifrån sitt kön. Eftersom denna avhandling begränsats

ganska starkt (både av COVID-19 och av strukturella skäl) finns det en hel del fortsatt forskning som skulle kunna komplettera denna forskning. Till exempel saknas pojkars uppfattning/upplevelser av detta fenomen helt och hurudan skillnad de upplever det finns mellan pojkar och flickor i klassrummet. Också lärares uppfattning/upplevelser vore en intressant infallsvinkel på fenomenen. Det skulle även vara intressant att under en längre tid granska en större grupp flickor från flera skolor för att se hur resultatet kunde bli.

I denna avhandling framkommer det att det förväntas en viss typ av beteende eller uppförande av flickor och pojkar, och att de bemöts olika både under sin uppväxt, under skoltiden och i framtiden och att de också är medvetna om detta. Det skulle vara intressant att se hur detta formar individer och att få veta mer om hur människor påverkas av detta. Hur skulle det se ut utan tydliga könsroller och hur skulle då bemötande i klassrummet utvärderas? Min förhoppning är att avhandlingen i någon mån skulle kunna nå ut till personal som arbetar med flickor (och pojkar) i skolan för att få en förståelse och inblick i vad genus, bemötande och könsroller kan ha för betydelse för en individ och hur vi kan hitta ett sätt att få alla att må bra i skolan och känna sig likvärdiga, vilket kan bidra till en hälsosam och nyskapande framtid.

7. Sammanfattning

I detta avsnitt sammanfattar jag min undersökning och de resultat som framkommit samt övriga frågor som kan ha uppstått.

Eftersom endast 12 flickor från en högstadieskola deltog i denna undersökning kan man inte dra några långtgående slutsatser av svaren från enkäten och fokusgruppintervjun. Det som jag som skribent därför gjort är att i avhandlingens teoridel undersöka tidigare forskning som redan funnits om ämnet och flickornas svar för att se likheter och skillnader.

Frågor som exempelvis 10 och 13 var sådana som bidrog till diskussion och nya insikter. Enkätresultatet som presenteras i fråga 10 visar att flickor upplever att de ska uppföra sig bra, medan flickorna upplever att pojkarna tycker att det är viktigast att visa sig smarta. Flickorna upplevde också att pojkarna alltid var stökiga och förde för mycket oljud på lektionerna (fråga 4 och 5) Här kan man dock fråga sig om detta högljudda beteende som

flickor uppfattar som störande ligger i könets natur eller om det är ett inlärt beteende hos pojkar?

Med stöd av undersökningen kan konstateras att det skulle vara angeläget att även uppmärksamma hur lärare bemöter flickor och pojkar i skolan, särskilt i högstadiet. Som exempel kan nämnas enkätfråga 11 och 8 där flickorna upplevde att lärare är mer glada, snälla och förstående mot flickor medan de är strängare, blir fortare arga och ger fler tillsägelser till pojkar. Man kan också fundera över tiden som eleverna får hjälp under lektionen, som diskuteras i fråga 6, 7 och lite i fråga 8. Här framkom det att flickor upplevs klara sig själva mera och kanske därför får mindre hjälp, flickorna måste också i viss mån markera för att få hjälp medan lärarna håller ett mer vakande öga på pojkarna vilket i sin tur kan leda till att de fortare och oftare hjälps i klassrummet. Vilken typ av signal sänder lärarnas beteende ut till flickor och pojkar, och hur får detta beteende flickor och pojkar att känna sig?

Som undersökningens centrala resultat vill jag lyfta fram skillnader som framkommit. Vi ser i hela enkäten och fokusgruppintervjun att flickorna upplever skillnader mellan pojkar och flickor, och oftast inte positiva sådana. Lärare förväntar och bemöter flickor och pojkar olika beroende på kön och beroende på förutfattade genusmönster som finns i samhället. Olika förväntningar finns på flickor och pojkar, lärare tilltalar flickor och pojkar olika, och flickor uppfattar att de skiljer sig mycket från pojkar rent könsmässigt. Vi har alltså ännu en bit kvar att gå för att få ett jämlikt klassrum.

Syftet med denna avhandling är inte att suddas ut alla skillnader som finns mellan flickor och pojkar, kvinnor och män, eller att försöka göra dem till ett och samma kön. Flickor och pojkar, kvinnor och män är olika i sin biologi, och visst beteende ligger onekligen i könets natur. Syftet med denna avhandling är att försöka motverka förutfattade meningar som kan vara skadliga för genus, och som gör att det skapas olikheter där det kanske inte skulle finnas olikheter om det inte varit för vårt behov av att skapa och betona skillnader mellan könen och ställa dom mot varandra. Olikheter blir som tydligast endast när vi framhäver dem.

Litteraturförteckning

Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I: B. Starrin & P-G. Svensson, (Red), *Kvalitativa metoder och vetenskapsteorier*. (ss. 111 – 136). Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (2011). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bäckström, J. (2011). Den osynliga narrativiteten – en jämställdhetsstudie. I: V. Bäck, (Red.), *Genusperspektiv i skola och utbildning*. (ss. 33–42). Vasa: Åbo Akademi.

David, M & Sutton, C D. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Lund. Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Edén, L. (2011). ”Genusperspektiv i skolan – En fallstudie i hur flickor och pojkar behandlas i en lågstadielklass”. I: V. Bäck (Red.), *Genusperspektiv i skolan och utbildning*. (ss. 96 – 107). Vasa: Åbo Akademi.

Elium, D & Elium, J. (2000 b). *Jag har en dotter*. Borgå: WS Bookwell.

Fahlgren, S. (2007). ”Inledning. Genusforskning på frammarsch i Genusmaraton”. I: S. Fahlgren. & B-M. Thurén. *Genusmaraton 2007 Mittsveriges genusforskare på frammarsch* (ss. 8). Sundsvall: Mittuniversitetet. Hämtad 6 december 2020, från <http://miun.diva-portal.org/smash/get/diva2:1653/FULLTEXT01.pdf>

Frih, A-K & Söderberg, E (Red.). (2010). *En bok om flickor och flickforskning*. Lund: Studentlitteratur.

Haataja, A, Lahelma, E & Saarnivaara, M. (1992). *Visst är det skillnad. En bok om jämställdhet*. Helsingfors: VAPK-förlaget 1992.

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

Jalmert, L. (2007). Om genusordningens betydelse för lärares lärande. I: O. Franck, (Red.), *Genusperspektiv i skolan: om kön, kärlek och makt* (ss. 107–121). Lund: Studentlitteratur.

Jonsson, R. (2008). Inledning. I: R. Frangeur & M. Nordberg, (Red.), *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola* (ss. 151–167). Stockholm: Liber.

Josefson, H. (2005). *Genus – Hur påverkar det dig?* Stockholm: Natur och Kultur.

Karlson, I. (2003). *Köns gestaltning i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Hämtad 18 november 2021, från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:252466/FULLTEXT01.pdf>

Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män. 8.8. 1986/609. Hämtad den 25 november 2021, från <https://finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1986/19860609>

Loo, A-S. (2011). Reflektioner kring jämställdhet från klass- och speciallärarstuderandes fältpraktik. I: V. Bäck (Red.), *Genusperspektiv i skola och utbildning*. (ss. 28–32). Vasa: Åbo Akademi.

Nielsen, A. (2011). Flickor i skolsvårigheter. I: Frih, A-K & Söderberg E. *En bok om flickor och flickforskning*. (ss. 35 – 54). Lund: Studentlitteratur.

Nihlén, J. & Nilsson, S. (2006). *Genusboken*. Stockholm: Liber.

Nordberg, M. (2008). Inledning. I: R. Frangeur & M. Nordberg, (Red.), *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola* (ss. 8–19). Stockholm: Liber.

Nygård, M & Lönnqvist, V. (2019). *Stickning i skolan. En kartläggning över stickundervisning i F-9 ur lärarperspektiv*. Opublicerad avhandling för slöjdpedagogik magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi. Hämtad 17 december 2021 från: https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/169351/lonnqvist_veronica_nygar_d_marina.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Porko-Hudd, M & Åbacka, G. (2011). Slöjd och huslig ekonomi – olika på grund av kön eller samma för alla? I: V. Bäck, (Red.), *Genusperspektiv i skola och utbildning*. (ss. 69–81). Vasa: Åbo Akademi.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svaleryd, K. (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.

Svens-Liavåg, C., Korhonen, J. & Linnanmäki, K. (2015). *Elevbedömning, motivation och uppförande. En studie av skolvisa skillnader i bedömning och diskrepans mellan vitsord och testresultat i årskurs 9 i finlandssvenska skolor*. Educare vetenskapliga skrifter, 2015:2, (ss. 154–178). Hämtad 2 december 2020, från: <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/19304/Educare%202015.2%20muep.pdf?sequence=2#page=156>

Söder, M. (2011). ”Boys will be boys” – En studie om klasslärares könsuppfattningar i nybörjarundervisningen. I: V. Bäck (Red.), *Genusperspektiv i skola och utbildning*. (ss. 108–114). Vasa: Åbo Akademi.

Söderberg, H. Hämtad 18 november, 2021, från: <https://www.goodreads.com/quotes/603797-man-vill-bli-lskad-i-brist-d-rp-beundrad-i-brist>

Tallberg Broman, I. (2001). Genusperspektiv på skola, utbildning och omsorg. I: *Rapporter om utbildning, genusperspektiv på förskola, skola och utbildning: några inlägg från en arbetsgrupp på lärarutbildningen* (ss. 8–26). Malmö: Malmö högskola.

Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön: med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.

Tegnér, K. (2007). Om genusordningens betydelse för lärares lärande. I: O. Franck, (Red.), *Genusperspektiv i skolan: om kön, kärlek och makt* (ss. 123–138). Lund: Studentlitteratur.

Undervisnings – och kulturministeriet. (2017). *PISA 2015: Unga från Finland bland de bästa på gemensam problemlösning*. Hämtad 27 januari 2022 från: <https://okm.fi/sv/-/pisa-2015-suomalaisnuoret-parhaiden-joukossa-yhteistoiminnallisessa-ongelmanratkaisussa>

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen

Wahlström, K. (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger, Jämställdhetspedagogik i praktiken*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB,

Wedin, E-K. (2014) *Jämställdhetsarbete i förskolan och skolan*. Vanda, Finland: Hanasprint Oy,

Ödman, P-J. (2007) *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bilaga 1 Enkät

Hej!

Jag heter Isabella Lindegård och studerar allmän pedagogik vid Åbo Akademi i Vasa. Jag håller just nu på med min magistersavhandling där jag vill undersöka hur lärare bemöter elever utifrån ett genusperspektiv. Jag är nu intresserad av att veta DIN uppfattning i denna fråga och vill att du ska hjälpa mig att svara på ett par frågor angående detta ämne. Försök svara så detaljerat du bara kan, det finns inga rätt eller fel eftersom det är DINA uppfattningar jag är intresserad av. Era namn eller skolans namn kommer aldrig komma fram i avhandlingen, och eran identitet kommer aldrig att kunna kluras ut av de som läser arbete, endast jag som forskare kommer veta vem som deltagit i undersökningen. Om du har frågor angående enkäten, är det bara att fråga mig. Tack ☺

FRÅGOR

1. Beskriv hur och när du känner dig sedd i klassrummet?
2. Ge exempel på situationer när läraren/klassen lyssnar på dig i klassrummet. Finns det situationer när läraren/klassen INTE lyssnar på dig i klassrummet?

3. Hurudan skillnad tycker/uppfattar du det är på flickor och pojkar i klassrummet?

4. Tycker/uppfattar du att flickor eller pojkar pratar mer under lektionerna?

4.1. När och på vilket sätt pratar flickor under lektionerna?

4.2. När och på vilket sätt pratar pojkar under lektionerna?

5. Tycker/uppfattar du att lärare bemöter flickor och pojkar olika när de pratar under lektionerna. På vilket sätt?

6. Hur mycket hjälp får flickor under lektionerna (1= lite)

(5=mycket)

1

2

3

4

5

7. Hur mycket hjälp får pojkar under lektionerna? (1= lite)

(5=mycket)

1

2

3

4

5

8. Känner/uppfattar du att flickor eller pojkar får mer hjälp under lektionerna? På vilket sätt hjälper läraren flickor respektive pojkar under lektionerna?

9. Känner/uppfattar du att lärare har för höga förväntningarna på dina prestationer i skolan?

Om ja: Beskriv dina känslor! Om nej: Motivera!

10. Känner/uppfattar du att det finns olika förväntningar på flickor och pojkar i skolan? Om ja: Hur tar det sig uttryck? Om nej: Motivera!

11. Vilken skillnad tycker du det finns i hur lärare bemöter flickor respektive pojkar i klassrummet?

12. Känner/Uppfattar du att du bli bra/rättvist behandlad av alla dina lärare? Om ja: Hur tar det sig uttryck? Om nej: Motivera!

13. Beskriv hur du tycker det är att vara flicka i högstadiet?

14. Nämn en gång då du känt dig stolt i klassrummet?

15. Nämn en gång då du känt dig orättvist behandlad i klassrummet?

16. Något mer du vill tillägga?

Tack för att du deltagit 😊