



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE  
OCH KOMMUNIKATION  
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

# **NO-lärares syn på genus**

**- en kvalitativ undersökning om NO-lärares arv- och miljöresonemang mot genusforskning**

**Lena Lindholm**

Examensarbete 15 hp  
Inom Lärande

Läro- och lärutbildningen  
Vårterminen 2009

Handledare  
Robert Gunnarsson

Examinator  
Magnus Hermansson-  
Adler

## SAMMANFATTNING

---

Lena Lindholm

### NO-lärares syn på genus

#### Science teachers views on gender

- en kvalitativ undersökning om arv och miljö i naturvetenskaplig undervisning

Antal sidor: 49

---

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur NO-lärare resonerar om genus och vilka tankar de har om konstruerat kön och/eller biologiskt kön. För att besvara studiens frågeställningar intervjuades elva NO-lärare, det vill säga studien genomfördes med en kvalitativ metod. Svaren kategoriserades sedan efter typ av svar och redovisas i resultatdelen.

I undersökningen framkom att lärarna är något inkonsekventa i sin syn på arv och/eller miljö, beroende på vilka frågor som ställdes. I huvudsak kan dock sägas att de antingen tror på mest arv, en samverkan mellan arv och miljö, eller att miljö mest påverkar hur vi blir som män och kvinnor. De flesta lärarna baserar inte sina åsikter om kön på vetenskapliga källor. De tänker sig att de förmedlar föreställningar om kön till eleverna men bara ett fåtal använder sig av uttalad genuspedagogik. Nästan alla lärare, manliga som kvinnliga, önskar att det ska finnas fler manliga lärare i skolan eftersom de manliga lärarna sägs besitta egenskaper som kvinnor inte har. Resultatet, om det tolkas ur ett genusperspektiv, visar att dessa frågor är eftersatta och inte särskilt prioriterade.

---

Sökord: genus, genuspedagogik, naturvetenskap, flickor, pojkar, föreställningar om kön, kön, lärare

---

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>BAKGRUND</b>	<b>3</b>
2.1	BEGREPP	3
2.2	FORSKNING OM BIOLOGISKA KÖNSSKILLNADER	3
2.3	FORSKNING OM SOCIALT KONSTRUERAT KÖN, DET VILL SÄGA GENUS	4
2.4	LAGAR, STYRDOKUMENT OCH REGERINGENS KRAV PÅ JÄMSTÄLLDHET	5
2.5	GENUSFORSKNING I SKOLMILJÖER	6
2.6	LÄRAR- ELEVKOMMUNIKATION	8
2.7	GENUSPEDAGOGIK OCH GENUSMEDVETEN PEDAGOGIK	9
2.8	GENUS OCH NO-UNDERVISNING	10
<b>3</b>	<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b>	<b>13</b>
3.1	SYFTE	13
3.2	FRÅGESTÄLLNINGAR	13
<b>4</b>	<b>METOD</b>	<b>14</b>
4.1	DATAINSAMLING	14
4.2	URVAL	14
4.3	ANALYSMETOD	15
4.4	TROVÄRDIGHET OCH ANALYS AV TROVÄRDIGHETEN	15
4.5	METODDISKUSSION	16
4.6	PRESENTATION AV DE INTERVJUADE LÄRARNA	18
<b>5</b>	<b>INTERVJUER OCH ANALYSER</b>	<b>19</b>
5.1	INTERVJUER - KÖN, GENUS OCH DESS KONSEKVENSER I BETYG	19
5.2	ANALYS	21
5.3	INTERVJUER - KÄLLOR OCH KÄLLKRITIK	23
5.4	ANALYS	24
5.5	INTERVJUER - KÖNSMÖNSTER I KLASSRUMMEN	24
5.6	ANALYS	26
5.7	INTERVJUER - ATT FÖRMEDLA FÖRESTÄLLNINGAR OM KÖN	28
5.8	ANALYS	29
5.9	INTERVJUER - GENUSPEDAGOGIK	30
5.10	ANALYS	36
5.11	INTERVJUER - JÄMN KÖNSFÖRDELNING BLAND LÄRARKOLLEGOR	37
5.12	ANALYS	39
5.13	INKONSEKVENSER	39
5.14	FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING	41

**6 REFERENSER**

**42**

**7 BILAGA**

**48**

# 1 Inledning

Den naturvetenskapliga förklaringen till de traditionella könsrollerna, med kvinnan som vårdande och mannen som försörjande/jägare, kommer från ett evolutionistiskt tänkande. Forskningen inom bland annat naturvetenskap och medicin har länge använt utvecklingsbiologi för att förklara varför kvinnor är vårdande och männen aggressiva och därmed lämpar sig sämre som omhändertagare. Fortfarande har den naturvetenskapliga, och medicinska, forskningen, med fokus på gener, arv och biologisk könsskillnad förklaringsmodeller på vad som skiljer män och kvinnor och hanar och honor åt (Berner, 2004; Hamberg, 2000). Samtidigt har ett relativt nytt forskarområde, i jämförelse med naturvetenskapen, utvecklats, nämligen genusforskningen. Genusforskningen, tillsammans med upptäckter inom psykologin, har utmanat tidigare antaganden om arvets betydelse för hur vi är som man och kvinna. Den har gett oss andra vinklingar på hur vår könsidentitet skapas, återskapas och reproduceras och inneburit en revolution på hur vi kan se på manligt och kvinnligt utifrån personlighet, sexualitet, maktfördelning och relationer. Denna genusforskning tyder på att vi är betydligt mindre styrda av vår biologi och gener än vad man hittills antagit. (Arrhenius, 1999; Connell, 2002; Elwin-Novak & Thomsson, 2003). Samtidigt som genusforskningen rycker framåt fortsätter naturvetenskaplig och medicinsk forskning att kartlägga och undersöka på vilka sätt män och kvinnor skiljer sig åt. Här *kan* det föreligga en konflikt mellan naturvetenskapen och genusforskningen men man kan också se det som två olika vetenskaper som studerar samma fenomen ur två olika perspektiv.

Som blivande lärare med naturvetenskaplig inriktning faller det sig naturligt att undra hur NO-lärare hanterar den eventuella krocken mellan genusteorier och arvets betydelse. Är det så att NO-lärare, som undervisar om evolutionsteori, dominanta gener och dna, ser på manligt och kvinnligt utifrån arv och ur ett genetiskt perspektiv eller beaktar de könsidentitetens framväxt också ur genusforskningens synvinkel?

Det har gjorts ett flertal utredningar som visar att kvinnor och män fortfarande lever ojämnt i Sverige. Kvinnor och män gör inte lika mycket i hemmet, de är hemma med sjuka barn olika mycket, de får olika stora löner, väljer olika utbildningar och yrken, etcetera (Prop. 2005/06:155; SCB, 2008). Detta vill Sveriges befolkning, genom de folkvalda politikerna, ändra på. Politikerna menar till och med att det är svårt att prata om en egentlig demokrati när män och kvinnor lever under så pass olika premisser (Skr.1999/2000:24). Ett sätt att få till stånd en förbättring är att försöka påverka de yngre barnen, som har gemensamt att de alla går i skolan. Därför har regeringen, genom olika lagar och förordningar, poängterat

vikten av att inte bemöta och behandla barn könsstereotyp. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, kan man till exempel läsa om att skolan

skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (Utbildningsdepartementet, 1994, s 4).

I skollagen (1985:1100, 2 §) står det klart och tydligt att skolan ska ”främja jämställdhet mellan könen”.

Skolverket och Myndigheten för skolutveckling har lämnat ifrån sig ett antal skrivelser som tar upp vikten av att motverka könsstereotyper och att skolan ska verka för att ge pojkar och flickor samma förutsättningar och bemötande och att skolan istället ska individualisera utifrån *individer*, inte kön. (Björnsson, 2005; Calderon, 2003; Skolverket, 1999) Detta har dock inte löpt friktionsfritt. Skolan består av många anställda pedagoger som alla har sin egen syn på konstruerade kön, vilket vi idag kallar för genus (Skolverket, 1999).

Det finns ett flertal undersökningar om lärares syn på genus (Eidevald, 2009; Hjalmarsson, 2009) och det finns mycket forskat på biologiska könsskillnader (Berner, 2004; Hamberg, 2000; Robert & Uvnäs-Moberg, 1995). Däremot saknas studier om hur just naturvetenskapslärare hanterar den eventuella krock som detta kan utgöra. I studien intervjuas därför elva NO-lärare i varierande ålder och utbildningsgrad, i en mindre, utpräglad landsortskommun, i södra Sverige, vars invånare har betydligt lägre utbildningsgrad (här i betydelsen att utbildningsgraden är *lägre* än högskola mer än 3 år) än genomsnittet, endast 11 % jämfört med rikets 22 % (SCB, 2007).

## 2 Bakgrund

### 2.1 Begrepp

Ordet *kön* har använts både som en syftning till vårt biologiska kön, det vill säga våra skillnader i anatomin, men också för att beskriva vårt socialt konstruerade kön. Ordet *genus* syftar bara på vårt socialt konstruerade kön (Hirdman, 2002).

I studien används orden kön och genus likvärdigt och med dem menas då socialt konstruerade kön. Detta görs av bekvämlighets skull, då det inte faller sig lika bra att skriva exempelvis att ”skolan ska arbeta med jämställdhet mellan ”genusen”. I de fall det refereras till skillnader i anatomin och de hormoner som sägs härröra till våra biologiska kön, specificeras detta så att det framgår tydligt.

### 2.2 Forskning om biologiska könsskillnader

Det finns mycket forskning om vad som skiljer män från kvinnor, rent biologiskt, där det även dragits slutsatser av i vilken grad skillnaderna påverkar oss som man *eller* kvinna (se forskningsöversikten av Lennerhed, 2006). Från forskning om biologiska könsskillnader har tanken om att män och kvinnor är särarter bildats. Det vill säga, att män och kvinnor har utvecklats, genom evolutionen, till att bli olika varandra. På detta sätt förklaras det att kvinnor är mer omhändertagande och vårdande, ty det är kvinnorna som föder barn. En konsekvens av kvinnans vårdande natur är att kvinnor tänker mer på relationer och därför tänker mindre rationellt. Kvinnor sägs även ha sämre lokalsinne eftersom de inte behövt ge sig ut att jaga (Arrhenius, 1999; Freedman, 2003; Robert & Uvnäs-Moberg, 1995). För att bevisa att kvinnor inte klarar av att tänka lika teoretiskt, matematiskt och rationellt som män har det gjorts en hel del forskning på hjärnan och dess storlek (Lennerhed, 2006).

Även männens egenskaper, i den mån man kan tala om *manliga* egenskaper, förklaras evolutionistiskt. Män har bra lokalsinne eftersom de ger sig ut på långa färder för att jaga. Män är aggressiva för att de har en försvarande roll i flocken (Lennerhed, 2006). För att männen ska vara aggressiva har naturen försett dem med en hög testosteronhalt. Den högre hormonnivån ska dessutom förklara varför män oftare utför våld än kvinnor och att de därmed inte är lika lämpade för vård. Testosteronet återopas även ibland för att förklara att män är mer lämpade som chefer och att de lättare kan ta svåra beslut (ibid.). Förklaringsmodellen kan ifrågasättas då det visat sig att testosteronet lika ofta uppkommer *efter* ilska och dominans som att den finns där redan innan (Kemper, 1990). I en annan studie har det även visat sig att många kvinnor har högre halter av testosteron än många män, utan att kvinnorna för den skull är mer, vad man skulle kunna

beskriva som traditionellt manliga. I samma studie visade det sig dessutom att män över femtio, i genomsnitt, har högre halter av östrogen än kvinnor i samma ålder (Rogers, 2000).

## 2.3 Forskning om socialt konstruerat kön, det vill säga genus

Under en mycket lång period har forskare gjort gällande att män och kvinnor skiljer sig åt på grund av biologiska könsskillnader (se exempelvis forskningsöversikten av Lennerhed, 2006). Det man sällan tar hänsyn till när det gäller sådana här argument, menar Connell (2002, s 49) är det faktum att man inte kan ”se de sociala genusedmönstren enbart som någonting som följer av egenskaperna hos våra kroppar”. Connell menar vidare att man inom den genusedteoretiska forskningsvärlden har problematiserat den tidigare forskningen som utgått från att män och kvinnor föds till att bli olika. Istället utgår man ifrån att man socialiserats in i könsroller. Upptäckten av socialiseringsprocessen (se Mead, 1976) är inte ny men diskussionen om exakt hur mycket som faktiskt påverkas när vi interagerar med andra människor och lever i olika kulturer debatteras flitigt (se t.ex. Connell, 2002; Elvin-Nowak & Thomsson, 2003; Hamberg, 2000 och Robert & Uvnäs-Moberg, 1995).

*Hur* man socialiserats in i könsrollerna är också debatterat. Connell (2002) skriver att den ”allmänna uppfattningen var att det fanns två könsroller, en manlig och en kvinnlig, och att pojkar och flickor var för sig invigdes i den rätta rollens normer och förväntningar” (s. 23). Elvin-Nowak & Thomsson (2003) beskriver den dåvarande tron på processen som att begreppet ”könsroll indikerar att detta med att vara flicka/kvinna eller pojke/man är något som man *lä*r sig. Inläringen kommer till stånd genom att flickor uppmuntras att bli som flickor medan pojkar uppmuntras att bli som pojkar” (s. 103). Men redan 1993 kunde Thorne (1993) visa att könsrollerna inte alls var så cementerade hos varje barn, hela tiden. Faktum är att rollerna bara betonades i specifika situationer. I andra situationer kan flickor och pojkar istället leka könsöverskridande eller så nonchalerades kön helt. Thorne menar att kön är något man aktivt skapar sig och inget man passivt, som man tidigare trott, tillägnat sig. För hur vi än vill tro att vi bemöter barn utifrån vilka individer de är, bemöter vi dem ändå efter vilket kön de har. (Haavind, 1992; Eidevald, 2009; Gens, 2007; Seavey, Katz & Rosenberg, 1975). Det har gjorts omfattande forskning om hur vi till och med bemöter nyfödda utifrån om det är en pojke eller flicka. Vi pratar gulligare med flickor än med pojkar (Einarsson & Hultman, 1984), vi bär flickor mer omhuldat än pojkar (Elvin-Nowak, 1999) och man uppfattar gråt på olika sätt. Pojkars gråt är ilsket, flickors gråt är ledset (Haavind, 1992). Elvin-Nowak & Thomsson (2003) menar att ”kön är den mest grundläggande kategorin för hur vi förstår såväl oss själva som andra vi möter .../ och det /...framgår av det tydliga faktum att vi *inte kan* relatera till en människa som vi inte kan könsbestämma” (2003, s 104). Den klassiska studien av Seavey, Katz, & Rosenberg Zalk (1975) visar att försökspersoner som utsattes för bebisar där könet inte framgick av kläder och annat, blev högst brydda



och hade svårt att relatera till barnen. De var till och med tvungna att för sig själva hitta på vilket kön barnet hade, så att de kunde utgå från något.

Davies (2003) har tagit identitetsskapandet ytterligare ett steg när hon menar att pojkar och flickor inte bara är aktiva medskapare av kön, såsom Thorne (1993) menar, eller socialiseras in, såsom Elwin-Novak & Thompsen (2003) beskriver, utan att barnen upplever en värld som är dualistisk och skapar en tudelning mellan könen. Davies menar att det mesta i livet är genuskodat och därmed förknippat med antingen manligt eller kvinnligt. Thurén (1996) anser, i likhet med Davies (2003), att alla samhällen, beroende på kultur, har en genusordning, där saker och beteenden är könscodade, det vill säga, delas upp i manliga *eller* kvinnliga saker och beteenden. De menar att det manliga och kvinnliga förhåller sig hierarkiskt till varandra, med andra ord värderas och tolkas manligt och kvinnligt olika. Vem av männen eller kvinnorna som befinner sig högst i hierarkin är beroende av situation och en mängd andra faktorer.

## 2.4 Lagar, styrdokument och regeringens krav på jämställdhet

Vår nuvarande skollag kom till år 1985 men genomgick en rad förändringar år 1990. Bland annat tillkom ett mål om att främja jämställdhet mellan könen (Prop. 1990/91:18). I 1 kap. 2 § i skollagen (Lag 1985:1100) står det att var och en som arbetar inom skolan ska ”främja jämställdhet mellan könen”. År 2005 skärptes skyldigheten för skolan till att också motverka diskriminering och kränkande behandling (Prop. 2005/06:38).

I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Utbildningsdepartementet, 1994) finns mycket rörande skolans skyldigheter att verka för jämställdhet. Det står bland annat att skolan ska gestalta och förmedla jämställdhet mellan kvinnor och män och att på det sätt som

flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (s. 4)

I kursplanen för teknik, för att nämna någon, kan man läsa att ”Flickors och pojkars förhållningssätt till teknik skiljer sig ofta åt – så också omgivningens syn på flickors respektive pojkars roller i tekniska sammanhang. Ett syfte med teknikämnet är att alla ges tillfälle till ett medvetet och allsidigt kunskapssökande i utbildningen” (Skolverket, 2000).

Sveriges regering har fått till stånd ett flertal utredningar för att undersöka hur jämställt vi lever i Sverige. Utredningarna visar att män och kvinnor lever ojämnt (Skr.1999/2000:24; SOU 2005:66; Prop. 2005/06:155; SCB, 2008). Som en lösning på detta föreslås en mängd lösningar, varav skolan ska ansvara

för en del. Dessvärre, menar utredarna, tycks det som om skolan ”bidrar till att återskapa och stärka de rådande genusmönster som finns i samhället” men att detta också innebär att skolan har ”stor inverkan på barnens könsocialisering” (SOU 2005:66, s. 17). Därför kan man i utredningen läsa att skolan är en viktig kugge i jämställdhetspolitiken och därför efterlyses lärare med kunskaper i genuspedagogik

## 2.5 Genusforskning i skolmiljöer

Personal på olika skolor är på intet sätt skonade från samhällets genusnormer. Synen på vad som ryms inom begreppen manligt och kvinnligt är lika närvarande i skolans personalrum som överallt annars. Till exempel menar Nordberg (2003) att det finns en stark önskan om att det ska finnas någorlunda lika antal män som kvinnor i skolan. Anledningen, menar hon, är att det finns en tro om att ju fler män som jobbar i skolan desto mer jämställd skola. Paradoxalt nog åberopas en önskan om att dessa män skulle tillföra traditionellt manliga egenskaper att komplettera alla dessa förväntat traditionella kvinnor. Alla dessa nyanställda män skall på så sätt både vara förebilder till alla pojkar, på ett traditionellt manligt vis, och visa hur könsöverskridande och omhändertagande män kan vara. Nordberg (2003), och även Lannvik Duregård (2006), menar att önskan om en mer jämn fördelning mellan lärarnas kön ofta grundar sig i stereotypa förväntningar på könen och att ett uppnående av detta skulle cementera könsrollerna ytterligare. På samma sätt säger Björnsson (2005, s. 62) att om ”vi inte ser upp så hamnar diskussionen om bristen på manliga förebilder i skola och förskola i att vi, kanske utan att vilja det, befäster etablerade föreställningar om kön”.

Nordberg (2003) har undersökt förskolor där både män och kvinnor arbetar. I de fall där båda könen utförde samma sysslor uppfattade *i alla fall* dessa kvinnor och män, att männen gjorde andra saker än kvinnorna. Nordberg fann att pedagogerna ofta underströk skillnaderna i det de företog sig. Hedlin (2004) visar i sin undersökning att det finns en uppfattning, bland kvinnor, om att kvinnor i grupp intrigerar och utesluter, till skillnad från män, som uppfattas som raka och välkomnande. Förklaringen, menar Hedlin, kan ligga i att man vill ta avstånd från en grupp som anses ha låg status. Liknande resultat, och med liknande förklaring, har Hjalmarsson (2009) hittat när hon undersökte om förväntningar på de båda könen ser olika ut. Hon fann även att lärare menar att män förmodas ha andra egenskaper än kvinnor och att dessa egenskaper behövs så att de balanserar upp allt det kvinnliga. Hjalmarsson fann också att både män och kvinnor upplever det som att män har en fördel av att vara man när det gäller hur de uppfattas av föräldrar, elever och andra. Män beskrivs ofta som förebilder men tanken på att en kvinna kan vara en förebild, menar Hjalmarsson, att hennes undersökta lärare fann otänkbar.

Pedagoger har inte bara en föreställning om hur män och kvinnor förhåller sig till varandra, även eleverna förutsätts förhålla sig till de båda könen på olika sätt. Martinsson & Reimers (2008) menar att det finns en

utbredd föreställning bland lärare att barn trivs bäst med andra personer av samma kön. Flickor trivs bäst med kvinnliga lärare och pojkar trivs bäst med manliga lärare. Detsamma gäller lekkamrater. Dessa föreställningar, menar författarna, bygger på att flickor och pojkar är olika och dessa olikheter behövs senare i livet för att komplettera varandra i sexuella relationer. Ibland uttrycks även en oro över att kvinnliga lärare inte förstår sig på pojkar riktigt, vilket, enligt resonemanget, får till följd att de inte får utlopp för det pojkar behöver vilket i sin tur skulle vara orsaken till att många pojkar mår dåligt. Men precis som Björnsson (2005, s. 62) påpekar har ”kvinnor i långa tider uppfostrat unga pojkar, både i hem och skola utan att detta i sig kan antas ha lett till att pojkar hindras att vara pojkar (vad det nu innebär)”.

Beroende av vilket kön eleven har uppfattas fallenheten inför ämnen olika. Till exempel är det ganska vanligt förekommande att kvinnor anses ha sämre matematisk förmåga (i helhet) än män (Soro, 2004). Trots att flickor har bättre betyg i matematik än pojkar (Skolverket, 2009) har många lärare alltså en föreställning om att flickor har en sämre matematisk förmåga än pojkar. Resultaten, tolkar lärarna, beror på *flit* och att flickorna har lagt ner mer tid på matematiken. I de fall där pojkar har bättre betyg trodde lärarna att det berodde på matematisk förmåga (Soro, 2004). Arrhenius (1999) menar att det är endast i den spatiala förmågan som det i vissa tester visas en liten skillnad mellan män och kvinnors förmåga. Problemet med den här typen av undersökningar, fortsätter Arrhenius, är att den bara beskriver ett beteende, inte det som bidragit till varför kvinnor, i en mycket liten mån, presterar sämre när det gäller kartläsning, pussel och lokalsinne. Faustino-Sterling (1985) menar istället att det är omgivningens påverkan som styr resultaten. Pojkar i första klass har till en början något lättare för rumsligt tänkande men efter att flickorna uppmuntras och tränats kommer de ikapp. I andra kulturer, där barn springer runt och leker mycket, har barnen en mycket bättre spatial förmåga än barn från kulturer där man vistas mer i hemmen. I kulturer där man inte gör skillnad på kön när det gäller att röra sig fritt i omgivningen, finns ingen skillnad alls i förmågan. Det har också funnits en gammal föreställning om att kvinnors hjärnor inte lämpar sig för logiska ämnen, såsom exempelvis naturvetenskap, teknik och matematik (Lennerhed, 2006).

Björnsson (2005) har lyft fram det faktum att flickor har bättre betyg än pojkar i alla ämnen utom idrott och hälsa och menar att en tänkbar förklaring till detta, bland många andra, är att pojkar har en antipluggkultur. Men han poängterar också att det finns många andra tänkbara förklaringar till betygsskillnaderna och efterlyser mer forskning i ämnet. Att man kan se könsskillnader gällande betyg har diskuterats flitigt i flera stora tidningar där flera tänkbara förklaringar också har föreslagits (se bl. a. Larsson, 2009; Rudhe, 2006; Utter, 2009).

Eidevald (2009) har studerat förskolelärare som säger sig inte göra skillnad på pojkar och flickor och funnit att de i det närmaste är könsblinda, ”det vill säga att de inte ser de övergripande mönstren i sitt eget bemötande av flickor och pojkar...” (s 168). Som ett belysande exempel fann han bland annat att personalen kunde beskriva en ”passivt aktiv” pojke (se Eidevalds kategoriseringar) som ”svår att få igång” medan en

flicka med samma beskrivning att hon ”kunde klara av att vänta”. Pojken ansågs i behov av korrigerande men inte flickan. Pojken passade helt enkelt inte in med könsmönstret, pojkar ska vara aktiva. Han fann heller ingen skillnad i bemötandet av barnen beroende av personalens kön, ålder eller utbildning och drar därför slutsatsen att förskollärarytbildning inte tillräckligt utmanar våra föreställningar om kön. Även Gens (2007) har studerat en förskoleverksamhet (sin egen) som ansåg sig arbeta med genusperspektivet och funnit, i likhet med Eidevald (2009) att personalen varit könsblinda. Efter att ha filmat sig själva, analyserat och ändra på sitt eget beteende kunde barngruppen så sakteliga utvecklas och barnen blev mindre och mindre könsstereotypiska. Dessvärre försvann denna utveckling bara ett par veckor in i grundskolan, som inte arbetade med genusfrågor.

Jämställdhetspolitiska utredningen (SOU 2005:66) har bland annat utrett hur det står till med jämställdhetsarbetet i skolan. De fann att jämställdhetsfrågorna, i jämförelse med andra värdegrundsfrågor, var betydligt mer eftersatt. Troliga anledningar tros vara otydliga mål och dålig kompetens både i skolan och i kommunerna. Utredningen efterlyser mer kunskap men skriver även att enbart kunskap inte hjälper. Lärarnas rektorer måste se till att lärarna arbetar med genus på ett professionellt sätt och att skolan arbetar för att integrera frågorna i hela undervisningen. Men det finns också en stor risk att analysera barn utifrån kön. Månsson (2000) och Thorne (1993) menar att enskilda barn ibland får motsvara och representera hela grupper. De enskilda barn som uppfyller genusmallen på ett tydligt sätt beskrivs oftare i studier och om dessa barn tas bort ifrån studierna får man helt andra resultat. Eidevald (2009) menar till och med att

beskrivningar av flickor och pojkar från forskare, förskollärare och föräldrar många gånger snarare förstärker än utmanar den traditionella stereotypa bilden av hur flickor och pojkar förväntas vara. Det vill säga: flickor beskrivs som stillsamma, välanpassade och passiva och pojkar beskrivs som livliga, impulsiva och aktiva – egenskaper som inte går att veta om de återfinns hos alla flickor och pojkar om de skulle ha studerats på individnivå (s 25).

## 2.6 Lärar- elevkommunikation

En klassisk studie utförd av Molloy (1996) visar att både flickor och pojkar uppfattar att flickor får för mycket talutrymme i skolan om flickor och pojkar får *lika* stort utrymme. Liknande studier har utförts av Svaleryd (2003) och Einarsson & Hultman (1984) där resultatet av det upplevda orättvisa, att pojkar inte fick lika stort talutrymme som flickor, trots att det var precis vad det fick, var att pojkarna började prata rakt ut och avbröt flickorna. Även lärarna upplevde att flickorna fick mer talutrymme än pojkarna, trots att talutrymmet var rättvist fördelat mellan könen.

Lärare tolkar elever som stökiga i klassrum på olika sätt, beroende av vilket kön de har. När pojkar stökar för mycket hänvisas oftare till biologiska orsaker än när flickor gör det. Pojkars stök förväntas, av lärarna, lösas när de mognar (Berge, 1997). Eidevald (2009) menar att när ett barn uppför sig utanför den traditio-

nella könsrollen döms denne hårdare än om ett barn med ”rätt” kön gör det. Lif (2008) har funnit att lärare tillrättavisar pojkar mycket mer kortfattat, hårdare och oftare än flickor. Tyvärr kan detta leda till ”att pojkar, i vissa fall, ser dessa tillrättavisningar som ett bevis på utövandet av en form av maskulinitet” menar Björnsson (2005, s. 61). Lif (2008) har funnit att pojkar bestraffas oftare kollektivt och de uppmanas mycket mer sällan att diskutera igenom problemet och lösa det på lång sikt, såsom lärare oftare gör med flickor. Flickor används ofta till hjälpfröknar i klassrummet och förväntas stävja bråk vilket de får positiv feedback för. Lärare använder en trevligare och mjukare röst till flickor än pojkar och kommenterar oftare flickors klädsel. Lärare använder längre meningar till flickor än till pojkar

Björnsson (2005), som har granskat ett flertal studier som undersökt hur kvinnliga, respektive manliga lärare kommunicerar med flickor och pojkar i skolan, menar att det svårt att dra några generella slutsatser om saken då studierna inte visar samma resultat. Det man möjligen kan se, menar han, är att kvinnliga lärare i stort sett pratar lika mycket med båda könen medan manliga lärare pratar något mer med pojkar.

## 2.7 Genuspedagogik och genusmedveten pedagogik

Svaleryd (2003) definierar genuspedagogik utifrån att man arbetar, mer eller mindre, med följande fyra punkter (ej ordagrant citerat)

- Att bli medveten om hur de egna normerna och värderingarna påverkar undervisningen, valet av innehåll och bemötandet av eleverna. Detta är grunden för en förändring mot en mindre könsstereotypisk skola.
- Att synliggöra pedagogernas föreställningar om manligt och kvinnligt. Föreställningarna ska sedan diskuteras och problematiseras
- Att synliggöra elevernas föreställningar om manligt och kvinnligt. Dessa ska sedan diskuteras och problematiseras. Därefter kan eleverna själva välja sin framtid efter egna önskingar, inte efter förväntningar
- Utan att dämpas av traditionella könsmonster finna metoder och material i skolan som verkar för samma möjligheter för flickor och pojkar.

Inte utifrån någon av de fyra punkterna framgår det att med genuspedagogik menas att man ska göra flickor till pojkar och pojkar till flickor, bara bredda möjligheterna. Det framgår inte heller att man med genuspedagogik menar att män och kvinnor behöver olika sorters pedagogik, vilket är ganska vanliga missförstånd (Svaleryd 2003; Lif, 2008). Ett annat missförstånd när det gäller genuspedagogik är att många tolkar det som att det ”skulle kunna vara en ’profil’ eller ett arbetssätt som man kan välja att ha och kan-

ske att specialisera sig i, och som andra väljer att inte ha” (SOU 2006:75, s. 167) när det i själva verket är det enda sättet att nå läroplanens krav på att bemöta elever utifrån individ, inte kön, menar utredarna (SOU 2006:75; se även Utbildningsdepartementet, 1994).

Delegationen för jämställdhet i förskolan väljer istället att prata om ”genusmedveten pedagogik” (SOU 2006:75) och stämmer väl överens med hur Svaleryd (2003) definierar genuspedagogik. SOU (2006:75) menar att det finns ett stort behov av kunskap om genuspedagogik i förskolor och skolor.

## 2.8 Genus och NO-undervisning

Naturvetenskap är en vetenskap som ofta framställs som vetenskaplig, det vill säga, att den är baserad på fakta, statistiskt säkerställda metoder och forskningsmetodik (Berner, 2004; Molander, 2003). I kursplanen för de naturvetenskapliga ämnena står det att läsa att eleverna ska fostras ”till ett förhållningssätt till kunskaps- och åsiktsbildning som står i samklang med naturvetenskapens och demokratins gemensamma ideal om öppenhet, respekt för systematiska undersökningar och välgrundade argument” (Skolverket, 2000).

Naturvetenskapens historia är starkt sammanflätad med forskningsmetodik och forskning om vetenskapen om hur vi upplever vår omvärld, alltifrån perception till filosofi (Berner, 2004; Molander, 2003). I kursplanen för de naturorienterade ämnena sammanfattas det att

Naturvetenskapen har vuxit fram ur människans behov av att finna svar på de frågor, som rör den egna existensen, livet och livsformerna, platsen i naturen och universum. Naturvetenskap utgör därvid en central del av den västerländska kulturen. (Skolverket, 2000)

Det är inte bara NO-kunskaper och sociala normer som elever lär sig när de undervisas i NO. De lär sig även saker om sig själva och om andra samtidigt med ämnesinnehållet. André (2007) kallar detta fenomen tillsammans med den egentliga läroplanen för ”den levda läroplanen” (s. 17). Hon menar att det i NO-undervisning kan ”handla om att forma barnet i relation till en specifik naturvetenskap. Om vi vill beskriva innehållet i en utbildning måste vi således försöka komma åt de relationer som upprättas mellan barnet och utbildningens ämnesinnehåll” (s 35). André (ibid) menar därför att man måste titta närmare på hur läraren samverkar med eleverna, läromedlens diskurs, uppgifter och utrustning Ett sätt att förklara detta på, menar hon, är genom enkultureringsprocessen. Med den menas att man anammar ett specifikt socialt etablerat sätt att handla och tänka inom ett visst område. Medvetandet förändras, relationer med andra och till oss själva förändras och även vårt handlande. Med andra ord påverkas inte bara handlandet

genom enkultureringsprocessen, utan även personligheten. Enkulturering innebär i förlängningen att man kan identifiera andra och sig själv som deltagare i en viss praktik (ibid.).

Ett annat sätt att beskriva hur vår omgivning påverkar vår person är att förklara förloppet genom socialisationsprocessen. Mead (1976) menar att samspelet med andra människor påverkar hur vi är och blir som människor och att detta samspel påverkar vår person livet ut. Han menar att vi är, på ett sätt, ett resultat av hur vi behandlar och blir behandlad av vår omgivning. I lärandesituationer är detta särskilt intressant, då vi med dessa kunskaper kan förstå att det inte bara är faktakunskaper som lärs in på NO-lektioner, utan så mycket annat. Det har gjorts en hel del forskning på ”den levda läroplanen” (se ovan). Till exempel har Benckert & Staberg (1998) hittat i sin studie, att i de granskade läromedlen för NO-ämnena framställs kvinnor som omhändertagande och passiva medan männen framställs som äventyrliga och aktiva. Läroplanen, läromedel och undervisning inom NO, menar von Wright (1999), framställs som en kunskap som är helt sann, befriad från normer, värderingar och livsåskådning samt som oberoende av olika kulturer. Hon menar också att naturvetenskap i skolan framställs som typiskt manligt, inte minst genom att i stort sett alla vetenskapsmän är män. Svennbeck (2004), Sjøberg (2000b) och Staberg (1997) konstaterar att det finns en manlig diskurs gällande kunskapsynen i NO-ämnena. Benckert (1997) menar till och med att naturvetenskapens manlighet ibland framställs som *motsatsen* till kvinnlighet. Inom fysiken, menar Benckert, är denna motsats mest synlig. Andrée (2007) menar dock att läromedlen inom NO håller på att förändras. En mindre stereotypisk och mer nyanserad bild börjar visa sig i nya läromedel.

Den levda läroplanen (se ovan), tillsammans med hur samhället ser ut i stort gällande synen på vad som ligger i begreppen manligt och kvinnligt, påverkar hur eleverna förhåller sig till naturvetenskapliga ämnen. Lindahl (2003) har funnit att flickor inte är lika intresserade av fysik som pojkar är. Flickorna tvivlar dessutom på att de förstår fysiken. Sjøberg (2000a) och Svennbeck (2004) har funnit att pojkar helst lär sig tekniska saker i NO-ämnena, medan flickorna helst vill lära sig göra badbomber, tvål och liknande. Staberg (1997) menar att framförallt flickor uppfattar NO-undervisning som kunskap de inte får konstruera själva. Hon menar att flickor uppfattar det som att lärarna är auktoriteter och att kunskapen är som ett mönster de måste förstå. Flickorna i studien önskade få ett mycket större helhetsperspektiv istället för detaljer och att de uppfattade det så att om de inte förstår helheten, så förstår de inte på riktigt. Att inte förstå helheten tycker de är irriterande, i större utsträckning än vad pojkar gör. Andersson (1989) menar att trots att pojkar är mindre ambitiösa än flickorna i naturorienterade ämnen i skolan, stimuleras de att ha ett större intresse för det som hobby (i form av leksaker till exempel). Detta, menar han, gör att flickor utsätts för en irriterande undervisning som inte passar dem, medan pojkarna har en oambitiös approach till ämnen i skolan men har ämnesinnehållsliknande intressen som hobby och fritidsintresse.



Hedlin (2009) menar att man tidigare förklarade flickors ointresse för naturvetenskapliga ämnen och sedermera naturvetenskapliga yrken, med att de hade fel attityd, och att det var attityden som skulle ändras. Sedan försköts förklaringen till att bli att det var NO-undervisningen som det var fel på.

Skogh (2001) konstaterar att flickor som tidigt undervisas i teknik associerar teknik till sådant de gör i skolan på tekniken. Flickor som inte undervisas i teknik associerar teknik till uppfinningar och traditionellt manliga yrken. Få av flickorna i de båda grupperna associerar teknik till traditionellt kvinnliga domäner såsom vävstol, spis och symaskin. Ett fåtal av flickorna i de båda grupperna associerar teknik till kvinnor. Flickor som får en positivt upplevd undervisning i teknik sysslar med teknik (skruva, meka, leka, koppla ihop saker) på fritiden också, dock görs detta främst med pappa. Majoriteten av de flickor som undervisas i teknik tror att pojkar och flickor är lika intresserade av teknik och att det inte finns någon medfödd skillnad. För de flickor som inte undervisas i teknik, gäller det omvända (ibid).

Det är intressant och tankeväckande, enligt Skogh (2001), att det finns förbluffande (hennes ordval) lite forskning på pojkars förhållningssätt till exempelvis teknik. Eftersom det finns en hel del forskning på flickors tankar om teknik, drar hon därför slutsatsen att man förutsätter att alla pojkar gillar teknik men att ytterst få flickor gör det.



## 3 Syfte och frågeställningar

### 3.1 Syfte

Syftet med detta arbete är att studera hur en grupp NO-lärare uppfattar och resonerar kring vad som rymms inom begreppet genus. Specifikt studeras hur de uppfattar att de själva bidrar med föreställningar om kön till sina elever och om de själva anser sig ha tillgång till pedagogik för att motverka stereotypiska könsroller. Urvalsgruppen är behöriga NO-lärare som undervisar i skolåren 1-7 i en mindre landsortskommun i södra Sverige.

### 3.2 Frågeställningar

De frågeställningar som arbetet vill besvara är:

- Hur uppfattar NO-lärare att kön skapas och på vilken/vilka källor baserar de sin uppfattning på?
- Hur reflekterar NO-lärare över de könsmonster som finns representerade i deras klassrum?
- Har NO-lärarna reflekterat över hur de själva förmedlar föreställningar om kön till eleverna och i så fall, på vilket sätt?
- Anser NO-lärarna att de har tillgång till verktyg och metoder att kunna möta och förebygga könsstereotypiska mönster, genom exempelvis genuspedagogik?

## 4 Metod

### 4.1 Datainsamling

I studien intervjuas elva lärare från en utpräglad landsortskommun i södra Sverige. Kommunen har, generellt sett, en lägre utbildningsnivå (i betydelsen att utbildningsgraden är *lägre* än högskola mer än 3 år) än genomsnittet, endast 11 % jämfört med rikets 22 % (SCB, 2007). Detta är intressant eftersom det finns en viss koppling mellan jämställdhetsfrågor och utbildningsnivå (SCB, 2008).

Intervjufrågornas innehåll bygger på studiens frågeställningar. Frågorna ställs så öppna som möjligt med få värdeladdade ord. Fördelarna med öppna frågor är naturligtvis att respondenterna inte styrs så mycket av intervjuarens åsikter och intentioner, utan kan svara mer fritt utifrån vad de själva tänker (Bryman, 2007). Till hjälp vid intervjuerna användes en voicerecorder för att spela in intervjun, vilket accepterades av alla fall utom ett. I det fall där ingen inspelning fick ske, antecknades det särskilt noga och samvetsgrant och formuleringarna godkändes av läraren själv. Det inspelade materialet transkriberades sedan och analyserades.

Studien genomförs med kvalitativ metod, vilket förutsätter öppna frågor och då det först i efterhand konstruerades kategorier av svarsalternativ utifrån de medverkandes åsikter. (Bryman, 2007). Att i efterhand konstruera kategorier innebär förstås risker, då den som kategoriserar gör detta utifrån sin egen tolkning och förståelse av svaren. Till följd kan skevheter i form av övertolkningar, missuppfattningar, utelämnande och liknande uppstå i materialet, som får stora konsekvenser i analysdelen. Svårigheter ligger även i att ställa frågor på samma sätt till alla som intervjuas, vilket naturligtvis kan påverka svaren man får. Ett försök till att kvalitetssäkra intervjufrågorna är att genomföra en pilotstudie. I pilotstudien intervjuades en person, en pedagog, där missuppfattningar, tolkningar av svaren och tvetydigheter särskilt uppmärksammades (jmf. med Bryman, 2007 & Hägg och Kouppa, 1997).

### 4.2 Urval

Denna studie har genomförts med kvalitativ metod, vilket i sig tolererar ett strategiskt urval. Undersökningen genomförs på en mindre kommun i södra Sverige. Detta får till följd att det är högst troligt, för att inte säga sannolikt, att resultatet av undersökningen kommer att färgas av kommunens historia, grad av religiositet, styrande politiskt parti, kommunens rektorer och skolchefers åsikter och övriga invånares utbildningsgrad, typ av arbete och övriga intressen (Bryman, 2007).

Efter en kortare rundringning till samtliga skolor, år 1 – 7, fanns att kommunen har (april 2009) cirka 35 behöriga och undervisande lärare i de naturvetenskapliga ämnena. Av dessa valdes elva stycken ut genom en rundringning till skolorna och NO-lärare tillfrågades om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Eftersom det fanns övervägande äldre kvinnliga NO-lärare i kommunen, frågades det specifikt efter yngre och manliga respondenter. Detta gjordes för att få en jämn fördelning i ålder och kön men tyvärr lyckades det inte att få till en exakt könsfördelning. De utvalda lärarna kontaktades per telefon, och informerades om studiens syfte och ombads ställa upp för en intervju. De informerades även om att de hade full anonymitet och konfidentialitet och att det i studien inte ska framgå vem de är .

### **4.3 Analysmetod**

Underlaget arbetades fram genom intervjuer, analyserades och delades in i lämpliga kategorier, som skapades och namngavs efter hand. Dessa kategorier analyserades. Svårigheten med denna analysmetod är, återigen, forskarens subjektivitet. Det är osannolikt att forskaren, under tiden han/hon framställer kategorier och analyserar samband, inte styrs av förförståelse, hypoteser och förväntningar (Bryman, 2007).

### **4.4 Trovärdighet och analys av trovärdigheten**

Bryman (2007) föreslår begreppet trovärdighet när det gäller kvalitativa undersökningar, istället för de annars normalt förekommande reliabilitet och validitet. Trovärdigheten kan beskrivas utifrån tillförlitlighet, överförbarhet och pålitlighet/möjlighet att styrka och konfirmera.

Bryman (2007) menar att trovärdighet skapas genom att forskare använder vedertagna metoder för forskning och/eller får respons på sitt resultat från de personer som intervjuats. Även triangulering, det vill säga, att man säkerställer de resultat man kommit fram till genom att undersöka dem med en annan forskningsmetod (intervju, observation eller enkät), och jämföra resultaten med varandra, kan användas.

I föreliggande undersökning har vedertagna metoder använts och intervjuerna är ordagrant transkriberade och korrekt citerade och redovisade i intervjudelen. Eftersom denna studie endast syftar till att undersöka respondenternas uppfattning om det socialt konstruerade könet, inte hur de egentligen interagerar i klassrummet, vilket det däremot finns mycket forskat på redan (se Eidevald, 2009; Gens, 2007; Skolverket, 1999), fann jag inte att en triangulering var nödvändig. Inte heller fann jag det nödvändigt med en respons av mitt resultat från respondenterna då allt material finns ordagrant inspelat och avskrivet. Jag anser därmed att undersökningen är tillförlitlig.

Bryman (2007) menar att det i kvalitativ forskning oftast undersöks, eller beskrivs, vissa förekommande fenomen, åsikter eller annat som ska undersökas, i en mindre grupp som har vissa gemensamma nämnare. I det här fallet undersöks till exempel endast elva NO-lärare. Detta, menar Bryman, ger ett djup men ingen bredd. Överförbarheten kan då istället innebära att forskaren kategoriserar respondenternas olika sorters svar, eller kategoriserar forskningsgruppens beteende, uttryck etc. så att databas (ordvalet hänvisar Bryman vidare till Guba & Lincoln, 1985) med en fyllig redogörelse av kategorier upprättas och kan användas för att jämföra med andra likvärdiga grupper. I denna studie har respondenternas olika sorters svar kategoriserats och redovisas tydligt i intervjudelen med karakteristiska citat. Dessa kategorier kan användas till att jämföra andra liknande grupper. Bryman påpekar att det är andra forskare som bedömer hur pass applicerbara och överförbara databasen är i en annan miljö, varför jag inte uttalar mig om denna studies överförbarhet.

Bryman (2007) menar att med pålitlighet menas att andra forskare, eller granskare, ska kunna bedöma hur pass pålitlig en undersökning är utifrån hur omfattande och väl det är beskrivet ”alla faser av forskningsprocessen – problemformulering, val av undersökningsspersoner, fältanteckningar, intervjuutskrifter, beslut rörande analysen av data och så vidare” (s. 261). Emellertid, menar Bryman, att det skulle innebära en alltför stor arbetsbörda för dessa granskare och att materialet tolkas olika, subjektivt, utifrån förförståelse och förväntningar. Däremot ska det framkomma om forskaren framställer sitt resultat färgat av dennes egna uppfattningar och värderingar och därmed presenterar vinklad forskning. I denna undersökning ställs NO-lärares arv- och miljöresonemang mot genusforskning, som ligger till grund för delar i läroplanen, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1994), inte mot forskning om biologiska könsskillnader. I den meningen är denna undersökning vinklad. Däremot har jag agerat i god tro när det gäller tolkningen av respondenternas svar och därmed hur de indelades i kategorier. Jag anser att resultaten, som redovisas i intervjudelen, går att styrka och konfirmeras. Analysen, däremot, är ställd mot genusforskning och forskning om hur flickor och pojkar behandlas, bedöms och bemöts olika med en tydlig värdering i att särbehandling är felaktigt. En tydlig vinklig, med andra ord. Emellertid anser jag att jag har behandlat respondenternas svar pålitligt, vilket torde kunna styrkas och konfirmeras av det insamlade materialet.

## 4.5 Metoddiskussion

Kvalitativ metod och intervjuer har här valts som metod att besvara frågeställningarna. Intervjuerna, och därmed resultatet, är därför direkt avhängiga skickligheten i intervjuförfarandet och därmed också hur frågorna ställdes och vilket innehåll de hade. Jag som intervjuat saknar stor erfarenhet i intervjuförfarande och därför är det högst rimligt att anta att hela studien påverkats av det. Emellertid är frågorna utarbetade utifrån litteraturbakgrunden och ställda så neutralt det bara går. Svårigheten, som jag har upplevt det, har

varit att hitta balansen mellan att hålla sig neutral och uppmuntra. För mig har det känts viktigt att respondenterna känner att deras svar är viktiga och inte ”fel”, oavsett vad de säger. Jag har därför kommit på mig själv att le ofta och uppmuntrande, säga ord som ”intressant”, ”berätta mer” och så vidare. Detta ska sägas, har sagts oavsett om respondenterna har gett svar som kan tolkas som att det strider mot vad forskning om konstruerat kön menar, eller inte. Genus är dessutom ett hett ämne, inte minst i skolan, och är i sig värdeladdat, vilket också torde ha påverkat intervjuaren.

Några av de intervjuade lärarna kände sig något lurade av att de inte på förhand var informerade om att de skulle intervjuas om deras syn på genus. När de tillfrågades om de ville ställa upp på en intervju medgavs endast att det skulle frågas om arvs- och miljöfrågor och detta utifrån att de är behöriga lärare i naturvetenskap. Jag ansåg dock att information om genusproblematiken skulle ha gett lärarna möjlighet att formulera svar som inte nödvändigtvis speglar vad de egentligen tycker i ämnet utan snarare vad som kan anses politiskt korrekt. Detta antagande kan naturligtvis vara helt felaktigt.

Den voicerecorder som använts har tyvärr inte haft ett omfattande ljudupptagningsområde varvid det har varit nödvändigt att sitta relativt nära de som intervjuats. Detta har jag förstått på respondenterna, har uppfattats som jobbigt. Några valde därför att ta voicerecorden i handen och tala i den som en mikrofon för att kunna få lite mer avstånd oss emellan. Det gjorde att följdfrågorna blev något lidande. Detta har inte påverkat resultatet i stort men jag har ändå upplevt det som negativt.

Efter intervjuerna har materialet transkriberats. Ett tidskrävande arbete som först i efterhand upplevdes som en stor tillgång, då det utskrivna materialet analyserades. Under kategoriseringen av materialet var det svårt att hålla sig helt neutral och förutsättningslös. Inför uppsatsen lästes otaliga böcker i ämnet som gav en stor förförståelse inför konstruerandet av frågor men också hur man kunde tolka svaren. Jag medger att intervjuaren är tolkade utifrån förståelsen av konstruerat kön.

## 4.6 Presentation av de intervjuade lärarna

På grund av etiska skäl väljs att inte presentera de intervjuade personerna utförligt. Här nedan följer dock en kortare presentation, notera att namnen är fingerade.

Anders, över 40 år, arbetar utanför tätorten

Anneli, över 40 år, arbetar utanför tätorten

Ann-Kristin, över 40 år, arbetar utanför tätorten

Caroline, under 40 år, arbetar inne i tätorten

Helena, under 40 år, arbetar inne i tätorten

Karl, över 40 år, arbetar inne i tätorten

Lilian, under 40 år, arbetar utanför tätorten

Majvor, över 40 år, arbetar utanför tätorten

Stefan, över 40 år, arbetar utanför tätorten

Susanne, över 40 år, arbetar utanför tätorten

Åsa, under 40 år, arbetar utanför tätorten

## 5 Intervjuer och analyser

I studien presenteras intervjuresultaten med direkt påföljande analys eftersom intervjuresultaten berör en mängd olika frågeställningar som vid en mer sammanfattande analys eventuellt kan uppfattas som rörig eller spretig. Dock under rubriken ”Inkonsekvenser” följer slutligen en analys av en del motsägelsefulla resultat som lyser fram under intervju- och analysdelarna men som inte kan redovisas i de enskilda analyserna var för sig.

I intervjudelen följer en översikt över de kategorier av olika svar som framkommit under de sammanlagt elva intervjuerna. Svarkategorierna som namngivits redovisas med karakteristiska citat, såsom brukligt oftast förekommer (Bryman, 2007) och utgör egna, dock onummerade, rubriker. Huvudrubrikerna följer i huvudsak de frågeställningar som utgör grunden för undersökningen. Observera att namnen är fingerade.

### 5.1 Intervjuer - Kön, genus och dess konsekvenser i betyg

Av de elva som intervjuades kände nio till att flickor har bättre betyg än pojkar. Förklaringarna till detta fenomen ser lite olika ut. Antingen hänvisade lärarna till biologiska eller miljömässiga orsaker.

#### Biologiska orsaker

De flesta lärarna i studien svarade att skillnaderna i betyg grundar sig på biologiska orsaker. En av idéerna var att flickor mognar tidigare än pojkar, vilket gör läsåmnen mer lämpade för flickor. Pojkarna, menade de, har ett större behov att röra på sig, vilket skulle förklara idrottsbetyget.

Det fanns också de lärare som förklarade skillnaderna i betyg med att pojkar och flickor, rent biologiskt, har olika inlärningsstil. På så sätt menar de att evolutionen påverkat män och kvinnor att utvecklas olika, så att även hur vi lär oss skiljer sig. Anneli beskriver dessa tankar genom att referera till ett TV-program som hon tolkade evolutionistiskt.

Jag tror, det var ju en undersökning, ifrån England, jag hörde på BBC, dom hade ju kollat på Cambridge, tror jag det var där, och gjort lite extra om just det här. Och då visade det sig att dom [pojkar] vill veta i förväg exakt vad som ska hända och vad man ska ha varje timme. Och sedan så hade man ju undervisat på det viset och då hade dom ju höjt sina betyg, avsevärt. Så det är ju inte bara i Sverige det är så, utan det är väl så lite överallt. Att dom vill ha lite framförhållning och mer inrutade dagar.

Lilian menade att skolan ”är /.../ rätt så mycket anpassad efter vissa former. Man jobbar på vissa sätt och jag tror ju att vissa sätt passar flickorna bättre. Och idrotten kanske passar killarna bättre”. Med andra ord

tänker Lilian att skolan, bortsett från idrottsämnet, premierar flickors inlärningsstil mer, så att pojkarna på så sätt blir missgynnade.

### **Miljömässiga orsaker**

Några av lärarna menade att det är miljön som i huvudsak är orsak till flickornas studiemotivation. Anders förklarade motivationen utifrån ett underdogperspektiv, att flickor känner av att de inte har samma status och makt som män/pojkar. Som en följd av detta kämpar flickor mer än pojkar vilket i förlängningen ger högre betyg. Han säger att

... det är nog gamla könsmonster som fortfarande lever kvar. Men jag vet inte, kanske att tjejer har fått jobba på nått sätt hårdare för att komma in i, och hävda sig och därför så är de mer inriktade på att satsa på läxor och på lektioner och sådant.

Susanne menar istället att det är olika förväntningar på pojkar och flickor som skapar flitigare flickor. Hon menar alltså att det inte är flickorna som aktivt väljer rollen som flitig, som Anders menade, utan flitigheten blir en följd av hur flickorna behandlas. Susanne uttrycker det som att

Susanne: Jag tror mer det handlar om att flickor bedömer sig utifrån vad dom gör och hur dom ser ut. Inte för att dom "är".

Intervjuare: På grund av?

Susanne: Ja! Det är ju frågan om va?! Alltså att en flicka ska vara till lags, eller en flicka ska vara duktig, man förutsätter att en flicka ska vara duktig, och sköta sig. Men förutsätter inte på samma sätt att en pojke, killar får leka. Ja, alltså det är inbyggt i samhället på nått sätt/.../Från det att dom är väldigt små. Mmm...

Det var inte bara i frågan om orsaker till varför flickor och pojkar har olika betyg som det efterfrågades vad lärarna har för syn på arv och miljö när det gäller hur vi blir som män och kvinnor. När dessa andra frågor ställdes svarade lärarna ibland mer utförligt eller annorlunda än vad de tidigare hade gjort. Kategorierna är dock desamma, med tillägget att arv och miljö kan ha en samverkan, även om vissa lärare bytte kategori.



## **Biologiska orsaker**

Den vanligaste förklaringen var återigen att vi av biologiska orsaker beter oss olika, tänker olika och behandlar andra olika. Ann-Kristin beskriver det så här:

Killar är olika flickor och vi kan inte göra om oss. Vi är mer omhändertagande och vårdande. Det ser jag ju och det ligger i våra gener. Sen får ju vi inte vara för mycket vårdande, det blir ju inte bra det heller.

Liknande tankar har Anneli gällande den spatiala förmågan hos flickor. Hon säger att ”en sak som jag har tänkt på genom alla dessa år, är att tjejer har svårt att lära sig kartan. Det, det har varit så alltid, under alla år, så det måste vara någonting genetiskt, just den biten...”. Susanne menar också att det finns biologiska orsaker till skillnaderna i beteende hos män och kvinnor och att dessa finns ”... för att vi ska attrahera varandra/.../Det finns ju ingenstans i djurvärlden där vi inte attraherar varandra och vi har ju olika sätt att attrahera. Och tar vi bort det, vad blir det kvar då?”

## **Biologiska och miljömässiga orsaker**

Också en samverkan mellan arv och miljö kan påverka hur vi blir, menade bland annat Caroline. Man föds med vissa biologiska förutsättningar som i sin tur kan påverkas av bland annat uppväxtmiljön. Hon beskrev det som att sen ”förstärker man gärna dom egenskaper som dom [barnen] fått genom arv/.../ Som förälder och även i skolan naturligtvis” .

## **Miljömässiga orsaker**

Ingen av dem som intervjuades menade att det bara är miljö som påverkar hur vi är som män och kvinnor, bortsett från de mest uppenbara skillnaderna i anatomin. Ett fåtal intervjuade menade dock att miljön har mycket stor inverkan på våra könsroller. Karl menar att barn får olika stimulans beroende på om barnet är en kille eller tjej. Han säger ”absolut, att man dämpar flickorna eller du ska inte bete dig på det där viset. Pojkar är det lite roligt att dom är lite busiga och lite slagsmål och slarviga och lite... det är vad jag tror.”

## **5.2 Analys**

Utifrån intervjusvaren kan man utläsa, grovt indelat, att de lärare som intervjuats antingen tror på biologiska orsaker, miljömässiga orsaker eller en samverkan mellan de båda, när det gäller hur vi blir som män och kvinnor.

När det gäller biologiska orsaker föreslås att pojkar och flickor har olika inlärningsstil, är i olika hög grad omvårdande, har olika spatial förmåga och att flickor och pojkar är mer eller mindre lämpade för att sitta

still. Dessa tankar härrör från föreställningen att vi skiljer oss åt som män och kvinnor på grund av biologiska könsskillnader som mejslats fram under evolutionens gång (Robert & Uvnäs-Moberg, 1994).

Annelis tankar om flickors oförmåga att lära sig kartan, till exempel, stämmer väl överrens med vad Soro (2004) menar, nämligen att lärare tolkar matematisk förmåga olika, beroende på om man är kille eller tjej. Det är därför fullt rimligt, enligt Soro, att Anneli på så sätt oftare noterar när flickor läser kartan felaktigt och ser det som bevis att män och kvinnor har olika fallenhet när det gäller spatial förmåga. Anneli tänker sig att denna oförmåga kommer sig av genetiska faktorer, inte att det har med miljöns påverkan att göra, såsom Arrhenius (1999) menar. Arrhenius poängterar att forskning som mäter pojkar och flickors spatiala förmåga endast mäter *hur* den är, inte *vad* som påverkat den. Faustino-Sterling (1995) har hittat att i de kulturer där man inte gör skillnad på pojkar och flickor när det gäller att röra sig i ”rummet”, finns ingen skillnad i den spatiala förmågan.

Biologiska orsaker åberopas även som skäl när det sägs att pojkar och flickor har olika inlärningsstilar. Trots att det finns otalig forskning som problematiserar skillnader mellan könen och påvisar hur stor skillnad det är i miljön för flickor och pojkar i skolan (Bronwyn, 2003; Eidevald, 2009; Skolverket, 1999) anses ändå biologin vara orsak till betygsskillnader, menade en del intervjuade lärarna.

Några av lärarna påpekade att pojkar har svårt att sitta still och att flickor mognar tidigare. Att pojkars stök ofta förklaras med biologi, menar också Berge (1997). Robert & Uvnäs-Moberg (1994) skulle förklara att pojkar har svårt att sitta still genom att pojkar är mer fysiska i sin natur, mer aggressiva på grund av sitt testosteron och därför också mer tävlingsinriktade, vilket i så fall skulle förklara det bättre betyget i idrott och hälsa.

Det är värt att notera att ingen av de intervjuade lärarna som menar att det är biologiska könsskillnader mellan män och kvinnor förklarar på *vilket sätt* flickornas förmodade moderliga natur hjälper dem på traven i teoretiska ämnen. Samma teoretiska ämnen som biologer tidigare menat att kvinnors hjärnor inte klarar av (Lennerhed, 2006). Det kan knappast allena, tänker jag, räcka med att klara av att sitta still och inte avbryta för att få bra betyg, eller ha av naturen given modersinstinkt.

Ingen av de intervjuade lärarna menade att miljön påverkar helt hur vi blir som män och kvinnor, det finns alltid en liten biologisk skillnad som skiljer oss åt, menar de. Karl och Caroline, till exempel, menar att elever blir behandlade på olika sätt under uppväxttiden och i skolan, beroende på om de är pojkar eller flickor. Det finns gott om forskning som är samstämmiga med deras utsagor (Eidevald, 2009; Gens, 2007; Skolverket, 1999). Elvin-Nowak & Thomsson (2003) menar till och med att vi inte kan relatera till någon om vi inte vet vilket kön det har. Detta uttalande grundar de på den omfattande forskningen som har gjorts på hur vuxna (oftast föräldrar, men inte alltid) interagerar

med spädbarn (Einarsson & Hultman, 1984; Elvin-Novak, 1999; Haavind, 1992; Seavey, m.fl., 1975).

### **5.3 Intervjuer - Källor och källkritik**

I intervjun tillfrågades lärarna om vad de grundar sina tankar om arv och miljö på. Vilka källor återopas när de uttalar sig om biologiska och/eller miljömässiga förklaringar på hur vi blir de vi är, både som människor men också som män och kvinnor? Hur pass uppdaterade är lärarna i genusforskning? Lärarna svarade att de baserade sina åsikter på egna reflektioner, egna observationer, böcker, forskning eller på sin egen studietid

#### **Egna reflektioner och egna observationer**

Egna reflektioner och egna observationer är helt klart det vanligaste förekommande svaret på vilken källa som de intervjuade grundar sina tankar om genus/kön och personlighet på. De som observerats är främst egna barn och elever de haft genom åren. Anders svarar att han har ”en så pass stor erfarenhet nu, genom att jag är så här pass gammal, så är det /.../egna observationer. Som får ligga till grund för detta”. Det är alltså ur en lång erfarenhet som lärare Anders bygger sina slutsatser på. Stefan, å sin sida, menar att det han har grubblat så mycket på frågan som privatperson att han har kommit fram till hur arv och miljö samverkar och gör oss till de människor vi är. Han säger att ”Jag tror det handlar om personliga erfarenheter. Mest. Att jag har funderat mycket kring varför har jag hamnat här? Varför har jag blivit sån? Hur har det kommit sig att mina barn blev såna?”

#### **Böcker och publicerad forskning**

Caroline har också funderat mycket på egen hand och observerat i sitt klassrum men har även läst mycket böcker, ...både läroböcker och vanliga”. ”Naturligtvis...” har hon också ”tagit del av forskning...” och publiceras forskning ”...kring det [om genus], då sug jag ju dit. Om det kommer ett program på vetenskapsradion eller ett program på kunskapskanalen som skulle handla om manligt och kvinnligt i undervisningen skulle jag ju, liksom, skulle jag planera det i tre veckor i förväg”. Forskningsintresset delar Caroline med Helena. Helena arbetar i ett ambitiöst arbetslag. Hon säger att arbetslaget ”har själva tagit tag ganska mycket och läst och diskuterat, alltså sån [forsknings-] litteratur som varit intressant, för vår del då”.

#### **Egen studietid**

Helena är också den enda som på denna fråga om källor, uttalat, svarar att hon använder sig av det hon lärde sig under sin studietid. ”Jag har 20 poäng psykologi, det bidrar!” och av det hon studerar för tillfället: ”jag pluggar lite efterhand medan jag jobbar” .

## 5.4 Analys

Samtliga lärare som intervjuats har själva läst NO-ämnena under sin lärarutbildning och undervisar ämnena själva. Det är högst rimligt att anta att lärarna har fått ta del av naturvetenskapligt arbetssätt och att de har socialiserats in i det (se Andrée, 2007; Mead, 1976). Det är därför intressant att se hur de intervjuade lärarna förhåller sig, vetenskapligt eller inte, till genusvetenskapen. Inte bara för att det är en vetenskap, utan för att den innehåller forskning som ligger till grund för delar i lärarnas styrdokument och lagar (Lag 1985: 1100; Utbildningsdepartementet, 1994)

I undersökningen framkommer det att de allra flesta baserar sin syn på hur vi är som män och kvinnor och flickor och pojkar på egna observationer och egna reflektioner. Observationerna, som de beskrivs, har inte skett på något uttalat vetenskapligt sätt, utan är endast en sammanfattning av vad dessa lärare har uppfattat under åren. Särskilt intressant blir det när man betänker att lärarnas uppdrag är att utbilda eleverna "till ett förhållningssätt till kunskaps- och åsiktsbildning som står i samklang med naturvetenskapens och demokratins gemensamma ideal om öppenhet, respekt för systematiska undersökningar och välgrundade argument" (Skolverket, 2000), som det står i kursplanen för de naturorienterade ämnena.

Det är endast Helena som har läst och diskuterat genusvetenskaplig forskning, nyligen, och baserar till viss del sina åsikter på den. Anneli och Caroline baserar sin syn på män och kvinnor på fakta, delvis, även om dessa fakta nu strider mot varandra. Ytterligare någon har läst böcker i ämnet.

Utifrån ovanstående resonemang är det tveksamt om samtliga intervjuade lärare anammar sin naturvetenskapliga identitet i det naturvetenskapliga arbetssättet när det gäller att analysera och tolka människor utifrån kön. Det är även tveksamt om lärarna tar del av genusvetenskaplig forskning. Det går därför att fundera på om lärarna, med några få undantag, baserar sin syn på manligt och kvinnligt på personliga föreställningar om kön och om detta ligger till grund för deras bemötande av eleverna, val att arbeta med genusfrågor och hur de bedömer flickor och pojkars kunskaper i de naturvetenskapliga ämnena.

## 5.5 Intervjuer - Könsmönster i klassrummen

I intervjun fick lärarna svara på frågan om deras klass uppför sig könsstereotypt. Nio personer, av de elva som intervjuades, beskrev att deras elever i mer eller mindre utsträckning betedde sig efter ett stereotypt könsmönster. Övriga två ansåg att deras elever uppför sig efter ett icke stereotypt könsmönster i klassrummet. I intervjun framgår tyvärr inte om de som svarat att deras klass uppför sig mycket stereotypt generaliserar eller om de, av någon anledning, utelämnar en mer nyanserad bild.

## Stereotypa könsmonster

En av dem som målar upp en kraftigt stereotyp klass är Caroline, hon beskriver det så här:

Ja, ja, den klassen jag har nu, det är en sjua. Och dom är oerhört mycket så alltså. Så finns det dels kategorin störiiga tonårstjejer. ”Åh men Gud, Åh, jag blir så Åh, vad jobbigt!” Eh, så har du då kategorin skötsamma tjejer. ”Var det läxa fjorton denna veckan? Om man inte klarar B- uppgiften på elvan ska man hoppa över den då bara eller ska man skriva att jag har försökt men kan inte?” Det är den kategorin tjejer. Sen har vi kategorin killar, skötsamma, eller inte skötsamma... intellektuella killar, eh, vi har ju inte börjat räkna så mycket med algebra än men man skulle kunna tänka sig va ”Ska jag lösa den med en andragradsekvation eller ska jag pröva mig fram?” Mer den typen. Sen har vi kategorin små larviga killar som kastar flygplan och papperstussar och knuffas och bråkas och puttas och leker och larvar sig. Och fnissar. Så dom kategorierna har jag.

I likhet med Caroline uppfattar också Lilian sin klass som könsstereotyp, i alla fall när det gäller talutrymmet.

Killarna pratar jättemycket och tjejerna är jättetysta och går hem till sina föräldrar och pratar och klagar. Istället. Så får man det den vägen/.../Killarna tar, ja.. säg 80 procent av utrymmet. Det är jättemycket så.

Men det finns också de som beskriver att några enstaka elever i deras klassrum inte riktigt passar in i de traditionella könsmodellerna. Anders svarar såhär på frågan om han upplever att hans klass uppför sig efter ett stereotypt könsmonster:

Inte som öh som helhet så att man kan säga, som att 100 procent följer det, det ena eller det andra. Nu är det här en ganska splittrad klass och det finns ju tjejer som, tycker jag, tar lite killroller nu när dom går i slutet på sexan och det finns killar som är väldigt ordentliga och lugna och så och håller kanske en liten mer tjejig stil...

## Icke traditionellt könsmonster

Två av lärarna anser inte att eleverna uppför sig enligt traditionella könsmonster. På frågan om hur det ser ut i hennes klass svarar Majvor

Nej! Om vi tar trean nu så där kan killarna göra sånt som är typiska flicksaker och ... men det finns ju även flickor som är ute och spelar fotboll... så att det är en blandning, men i den här klassen [vi sitter sexans klassrum] finns det några riktiga flickflickor om man så säger, Men det finns också dom som är med killarna. Så att det är uppdelat.

På frågan om det könsstereotypiska är något dessa lärare vill ändra på, svarar majoriteten ”Ja”. De som svarar ”Nej” menar att man aldrig ska försöka ändra på hur man är (till exempel Majvor). Su-

sanne menar att man däremot aldrig ska ”förlora något för att du har ett speciellt kön” men hon vill i övrigt inte heller ändra på det naturen givit oss.

## 5.6 Analys

För att kunna svara på frågor om stereotypier och könsmönster måste man ha sett att pojkar som grupp är på ett sätt och flickor som grupp är på ett annat, generellt sett, och att dessa båda grupper ses på lite olika sätt. Detta är på den grund genusforskningen vilar på (Hirdman, 2002)! Samtidigt som man som, exempelvis lärare, inte får dela in pojkar och flickor i fack och genuskoda saker de gör, eftersom man då gör sig skyldig till att dela upp elever utifrån kön, det vill säga man strider mot läroplanens budskap (Utbildningsdepartementet, 1994). Men det är förstås helt i sin ordning att se igenom strukturerna och försöka att motverka dem (SOU 2006:75; Svaleryd, 2003). Problemet är att det är svårt att beskriva strukturer utan att låta stereotypisk själv. Det hade därför varit en smal sak att göra en poäng av uttalanden såsom ”det finns pojkar som är väldigt ordentliga och lugna och så och håller kanske en liten mer tjejig stil (Anders). ”Tjejig stil” indikerar att det finns en stil som är förbehållet flickor, är genuskodad (se Thyren, 1996), och därför skulle dessa pojkar med ”tjejig stil” vara överlöpare. Poängen skulle bli, att trots att Anders försöker säga att hans elever inte är könsstereotypiska, framstår han själv som en sådan som delar in flickor och pojkar i stereotypiska fack. Emellertid kommer den här problematiken inte att beröras eftersom det inte med säkerhet kan sägas om respondenterna bara uttrycker sig ”olyckligt” eller om de faktiskt inte är medvetna om motsättningen.

Det har forskats mycket inne i klassrummen på hur lärare interagerar, pratar, tillrättavisar, uppfattar och bedömer pojkar och flickor, främst genom observation (Björnsson, 2005; Eidevald, 2009; Soro, 2004; Svaleryd, 2003). Resultat efter resultat visar att pojkar och flickor lever ojämnställt i skolan, vilket även sammanfattas i studien av Calderon (2003) och Skolverket (1999). Därför torde det inte vara så intressant att granska samma saker eller göra uppföljningar, utifrån denna studies syfte och frågeställningar. Vad som däremot syftas undersöka är hur pass medvetna NO-lärare är om genusforskning i skolmiljöer och om de kan applicera den i sitt eget klassrum. Genusforskningen tycks dock, med undantag, möjligen inte ha uppmärksamats eller förkastats, som det gick att utröna från föregående rubrik ”Källor och källkritik”.

Att nio lärare av elva beskrev sin klass som könsstereotypisk kan innebära fler saker. Det kan innebära att lärarna ser igenom de normer och könsmönster, skapade av miljöpåverkan, som bland andra Hirdman (2003) menar finns och beskriver. Det kan också innebära att lärarna bedömer elever, inte utifrån vilka individer de är, utan efter vilket kön de har, och på så sätt tillskrivs eleverna egenskaper som de inte annars skulle ha haft, om de tillhörde det andra könet (Eidevald, 2009). Det kan också innebära att lärarna tolkar eleverna som representanter för det naturen skapat genom evolutionens gång (Robert & Uvnäs-Moberg,

1994), vilket lärarna i så fall skulle känna tveksamhet inför att ändra på. Beroende på vilken av dessa tolkningar man väljer att följa, får man olika konsekvenser.

I det första fallet, att man ser igenom normer och könsmonster, och förutsatt att man vill erbjuda en mer jämställd miljö till eleverna, kan det få till följd att man aktivt och medvetet försöker undervisa och interagera mer könsneutralt och mindre genuskodat. Det kan också innebära att man synliggör strukturer och föreställningar för eleverna så att de kan diskuteras och problematiseras, det vill säga, att arbeta genuspedagogiskt (se SOU 2006:75; Svaleryd, 2003).

I det andra fallet, att man tillskriver elever egenskaper utifrån kön, kan innebära att man, trots goda försatser, är ”könsblind”. På så sätt är lärarna, i så fall, omedvetna om att de själva bemöter och bedömer elever utifrån normer, genuskoder och könsmallar (Eidevald, 2009 och Gens, 2007; Thurén, 1996). Jag tolkar det som att de förskolepedagoger Eidevald (2009) observerade, är en kombination av de två första fallen. Det är också med samma resonemang jag vill förklara de nio lärare som ansåg att deras klass är könsstereotypisk, i någon mån. Lärarna ser att det finns könsstereotypiska mönster, de vill bredda könsrollerna men är relativt omedvetna om att de själva omedvetet genuskodar det mesta i omgivningen.

I det tredje fallet, att man ser skillnader mellan könen men de är av naturen givna och därför inte bör ändras på, kan få till följd att lärare inte aktivt arbetar för att motverka mönstren. Så är troligen fallet med de lärare som ansåg att deras klass uppförde sig könsstereotypiskt men att detta inte är något de vill ändra på.

Två lärare ansåg inte att deras elever passade in i könsmallen. De förklarade detta med att vissa av pojkarna gjorde typiska tjejsaker och att vissa flickorna gjorde typiska killsaker. Om det verkligen är så eller inte, kan inte den här undersökningen svara på, eftersom inga observationer har utförts. Men om man jämför dessa lärares utsagor om klasserna med tidigare studier (Eidevald, 2009; Gens, 2007; Skolverket, 1999 för att nämna några) är det högst orimligt att utsagorna stämmer. Dessa två lärare, Majvor och Anders, arbetar inte aktivt med genuspedagogik (se under rubriken ”Genuspedagogik”) och de tror på biologiska skillnader mellan könen (se under rubriken ”Kön, Genus och dess konsekvenser i betyg”). Eidevald (2009) och Gens (2007) har dessutom hittat att inte ens de lärare som är pålästa om genus och arbetar aktivt med att motverka könsstereotypiska mönster klarar av att behandla barn utifrån individ, inte kön.

## 5.7 Intervjuer - Att förmedla föreställningar om kön

Om man utgår från att alla vuxna, tillsammans med de normer vi har i samhället, skapar de en bild av manligt och kvinnligt som elever/barn uppfattar (se ex. Davies, 2003), kan man fundera över hur lärarna själva tror att de förmedlar synen på kvinnor och män till sina elever. Lärarna svarade att de förmedlade antingen en traditionell könsroll eller en neutral könsroll. Någon var osäker.

### Traditionell könsroll

Anders känner att han till en viss del förmedlar en ganska traditionell syn av mannen. Här svarar han på frågan om vad han tror att eleverna får för syn av ”mannen” när de har honom som lärare:

I och med att det har varit en, som jag nu har, en klass där man har faktiskt har fått använda kroppen en hel del. För att överhuvudtaget få folk in i rätt fälla. [Skratt] Ja, så har det nog påverkat lite granna... att, kvinnor kan kanske inte på samma sätt, i alla fall inte dom som har varit här nu. Vara handfasta, för jag har ju fått hålla elever och liknande grejor för att dom ska lugna ner sig. Och det är inte så lätt för en kvinna att göra, tror jag.

Under intervjun framkommer det inte på något sätt att Anders upplever det negativt att han förmedlar en någorlunda manlig bild av sig självt. Däremot är det viktigt för Susanne att inte framhäver sig som ”traditionellt kvinnlig”. Tvärtom understryker hon motsatsen, och framstår som traditionellt manlig, hon också:

... jag vågar ge mig på saker som... jag backar inte för nått!... I skolan. Om det sen då är äckligt eller om det är... det backar jag inte för! Sen om, jag påverkar nog mycket för att jag är så idrottsintresserad. Och det påverkar ju också mycket naturligtvis. Jag kan snacka... väldigt mycket sport. Och det påverkar, tack vare, att många killar är sportintresserade. Så jag tror det handlar mer om, om jag hade varit tjej och var blyg och tillbakadragen, jag skulle ha kunnat vara en lika bra lärare men, man, man sänder omedvetet signaler! Så en måndag kommer det en kille och säger ”Du, ”namnet”, hur gick det för Bayern- München? Öh? Öh?” [skratt] Och sen kaxar dom lite grann. Man pratar vilket lag man... och sen, man alltså, då har jag ju den rollen här. Och det bara, av en slump... Men jag tror inte man ska backa för att vara lite, bestämd och visa att man kan, fast man är kvinna!

### Neutral könsroll

Helena tänker på sig själv som stark i klassrummet, fast kanske inte i första hand som stark kvinna, utan snarare stark person. Men att vara en stark person i kombination med att vara kvinna får sina konsekvenser, upplever hon.

... en del har väldigt svårt för det och en del blir väldigt utmanande, det gäller både killar och tjejer... och inte minst föräldrar att... så. Och det kan vara väldigt intressant på vissa föräldramöten/.../det kan vara mycket intressanta diskussioner. Många pappor har varit mycket arga på mig och mammor också för att jag tycker att det är självklart att alla hjälps åt till exempel, att alla hjälps åt att städa.



Karl framställer sig också som en stark person i klassrummet. ”Jag är väldigt rak, jag är väldigt tydlig. Jag är rätt så fyrkantig i mitt sätt att jobba.” Men Karl brottas med frågan om det beror på att han är man eller om det rent av är hans personlighet. ”Men det måste ju ha med min personlighet att göra för, det finns ju män här på skolan och jag känner ju att jag är väldigt annorlunda mot dom/.../och då kommer vi ju tillbaka till det, det måste jag ju ha med mig sen tidigare i min miljö.”

Anneli känner inte heller att hon förmedlar varken manligt eller kvinnligt. Hon känner att hon framstår som helt neutral. ”Det får andra bedöma i så fall”, menar hon.

### Osäker

Majvor tänker först att hon framstår som neutral men är osäker på om hon verkligen gör det i alla fall. Hon säger:

Det är svårt för att eh... jag tror inte att jag påverkar... Men det är klart att jag köpte ju ett hopprep till sexan och det hängde jag ju i tjejernas omklädningsrum, eller kapprum... så att lite påverkar man, men jag tror att jag har ganska samma förväntningar både på pojkarna och på flickorna.

## 5.8 Analys

Anders, framkommer det under intervjun, är bekväm i sin roll som traditionellt manlig, till skillnad från Susanne, som gärna vill framställa sig på ett annat sätt än vad hennes eget kön ofta framställs. Att inte vilja framställa sig som manlig, när man är kvinna, menar Hedlin (2004) och Hjalmarsson (2009), är att försöka komma bort från den lågstatusgrupp som man egentligen tillhör. Det framkommer att Susanne delar upp hur man är som man och kvinna under intervjun. Det hon säger är att hon inte tror att man ”ska backa för att vara lite, bestämd och visa att man kan, *fast* man är kvinna” (min kursivering). Här kan tänkas att beroende på vilken syn man har på vad som skapar kön, kan man tolka Susanne på två sätt. Antingen tänker sig Susanne att män och kvinnor skiljer sig åt biologiskt, i någon mening, att hon har uppfattat att kvinnligt beteende skiljer sig från manligt och att det kvinnliga beteendet värderas lägre än det manliga. För att nå högre status vill Susanne framstå som mer ”manlig” (jfr. med Hedlin, 2004). En annan tolkning skulle kunna vara att Susanne menar att miljön skapar skillnader mellan män och kvinnor, att hon ser att dessa uppdelningar görs, vill förändra dem, och att hon därför medvetet försöker bredda sina elevers uppfattning om ”kvinnligt” (jfr med Svaleryd, 2003; SOU 2006:75).

Helena har fått erfara att man som ledare och *stark* bedöms på ett sätt för att hon är kvinna. Hon upplever att hon ifrågasätts mer än om hon hade varit man. Stark, skulle Thurén (1996) mena, är genuskodat till

manlighet, och därför förklaras omgivningens reaktion på att Helena inte passar in i könsmallen. Till skillnad från Karl, som också uppfattas som stark, hämtas aldrig Helena för att lugna ner stökiga klasser och så vidare. Tvärtom så är Helenas starkhet källa till aggressivitet hos elevernas föräldrar och ses inte som en tillgång. Karl däremot passar in i könsmallen, genom att vara stark och man, något som han ofta upplever att han bekräftas positivt för. Men Karl vill inte att hans starkhet och traditionellt sett manliga egenskaper ska ses som ett bevis för att han är man, tvärtom menar han att hans personlighet är ett resultat av hans sammanlagda uppväxtmiljö och denna har behandlat honom annorlunda och olika än om han hade varit en flicka/kvinna.

Anneli och Majvor tänker sig att de framstår som neutrala, även om Majvor under samtalets gång, funderar på om hon verkligen gör det. Thurén (1996) menar att det skulle vara en paradox att framstå som neutral i en omvärld som tolkar allt genuskodat. Däremot kan man ha för avsikt att bredda könsrollerna genom att göra saker som skulle uppfattas som könsöverskridande, i enlighet med vad man skulle kunna kalla för genuspedagogik (se Svaleryd, 2003; SOU 2006:75).

## 5.9 Intervjuer - Genuspedagogik

Lärarna fick under intervjun uppskatta hur angeläget de tyckte att det är att motverka stereotypa könsroller i skolan. Majoriteten av lärarna anser att det är ganska eller mycket angeläget. Detta står till viss del i kontrast med vad de säger under övriga intervjudelar. Antingen svarade lärarna att de arbetar med genuspedagogik eller att de inte ville det. De fick också frågan om de ville lära sig mer om genuspedagogik och om de uppfattar en önskan från rektor, eller annan person i ledningen, att arbeta med genus.

### Ingen genuspedagogik

Man kan i några fall se att lärarna faktiskt inte alls vill arbeta med en uttalad genuspedagogik. Att uttalat arbeta med genuspedagogik har det här definierats som att man på ett för eleverna tydligt sätt diskuterar eller utmanar könsroller. Anders får frågan:

Intervjuare: Om du nu skulle vilja börja arbeta med att försöka motverka eventuella könsstereotypiska mönster, hur skulle du i så fall gå till väga?

Anders: Åh, nej, jag skulle nog ändå vilja presentera hur man som människa ska va, rent allmänt, och låta tjejerna ta till sig utav vad dom känner att dom, ett gäng kunskaper och låta killarna ta till sig av den. Men, men att liksom, nej, jag känner att det är viktigare att bli människa helt enkelt. Och då, då vill jag presentera det på ett ganska neutralt sätt.

Trots detta tycker Anders att det är ”ganska angeläget” att motverka stereotypa könsmonster.

På liknande sätt resonerar Majvor:

Jag skulle aldrig försöka ändra... på hur man är! Jag skulle göra roliga saker som alla kan göra. Men... en del är väldigt flickiga och omhändertagande och leker med dockor och jag skulle aldrig liksom säga att dom inte får göra det. Man, man kan plocka fram saker så att det finns roliga saker att göra som kanske inte bara är pojkiga eller flickiga.

Många av dem som intervjuades nämner olika material som syftar till att arbeta med livsfrågor och hur man ska vara som människa. Susanne nämner bland annat materialet Livsviktigt, Anders gör egna "...psykologiska grejor..." som inte är bundet "...på nåt sätt till tjejer och killar...", men påpekar att om han ritar "...några figurer så är det både tjejer och killar. Så båda är med" och Helena nämner ett lokalt utformat program som även innehåller könsrollsfrågor.

### Genuspedagogik

Caroline känner att det är så viktigt att motverka stereotypa könsroller att hon uttrycker det som att det är inlemmat i hela hennes undervisning och hennes lärarroll. Lite senare under intervjun kommer Caroline dock på att hon kanske inte gör det ändå alltid.

Caroline: Jag talar alltid om, om någon har klippt sig eller är fin i håret, eller har en fin tröja. Det säger jag till dom.

Intervjuare: Även killar?

Caroline. Jag säger det nog mer till tjejerna, mycket mer till tjejerna! Det här märker jag att det är något jag aldrig har tänkt på. Men det gör jag. Det är klart att jag kan säga att "åh vad du är tuff i håret! Men jag säger nog aldrig att "vilken snygg tröja!"

Intervjuare. Vilken söt tröja du har, Christian!

Caroline: Nej, det gör man ju inte.

Att det är stereotypt i Carolines klass har hon berättat och hon fortsätter med att säga att

... om man nu ska tänka könsmässigt, så är det nått som jag verkligen vill hjälpa dom [tjejerna] att bli av med. För dom får ju en bild av sig själva som om dom vore fullständiga idioter. Ja. [skratt] Och då tycker jag lite synd om dom.

Men Caroline kan inte riktigt peka på vad det är hon gör, rent konkret, i undervisningssituationer. Men det är det flera av dem som intervjuas som inte kan. Caroline menar att hennes inställning till frågan, och därmed hennes interagerande med eleverna, i sig självt aktivt motverkar stereotypa könsroller. Det

finns de som aktivt tänker på att utmana könsrollerna och tydliggöra dem för eleverna så att de kan reflektera över dem. Lilian, till exempel, försöker få in diskussioner om vad män/pojkar och kvinnor/flickor får göra och tycka i sin dagliga undervisning och försöker

... vända på sakerna lite och så där. Om dom har kladdat ner sig ute när dom varit ute och lekt; ”Då får pappa mycket att tvätta där hemma!” Så jag försöker vända lite på det så, va. Men oftast får man ju ett skratt tillbaka och ett ”Ah! Det är väl mamma som gör”.

Helena arbetar också aktivt med att bredda könsrollerna genom att

... vara väldigt noga när jag fördelar ordet. Det är inte okej att prata rätt ut, för det gör killarna mycket mer än tjejerna, dom bara vrålar/.../Jag bryter det hårt, kan jag säga. När det gäller uppgifter måste jag följa kursplaner och Läroplanen, det är prioritet ett.

Genuspedagogik, tycks i den här undersökningen, vara starkt förknippat med kill- och tjejgrupper, då i syftet att stärka flickorna. Faktum är att det bara är Helena (se ovan) och Karl (se nedan) som uttrycker att genuspedagogik skulle vara någonting för pojkar också, och inte bara för flickor. Det vanligaste svaret på frågan om hur lärarna kan tänkas arbeta aktivt med att motverka stereotypa könsmonster är, som nämndes ovan, enkönade grupper vanliga svar. Åsa berättar att hon ibland tänker att hon ska

...dela upp killarna och tjejerna för sig. Det har vi inte gjort och kanske inte haft möjlighet till. Just att stärka tjejerna i sin, att dom också får ta plats. Sen är det ju också hur man bemöter dom som tar plats då. Man är mer van att killarna gör det och då säger man ifrån, men om man nu uppmuntrar tjejerna så måste man ju ta det då, så att säga.

Stefan funderar också på att dela upp sina klasser i enkönade grupper, för att stärka flickorna, men funderar på om det inte ”är att gå tillbaka eller om det är att hjälpa dom egentligen. Det finns både för och nackdelar med sånt där”

Karl nämner även att pojkarna mår bra av att utmana mansrollen.

och sen försöker jag tvärtom med killarna att lite vi, visa den här lite, usch nu låter jag väldigt fördomsfull här, men det bryr jag mig inte om, men den här lite mjukare sidan.

När frågan om varför det är så att *flickorna* ska ändra sig och bli bättre, trots att det är de som beskrivs som framgångsrika i klassrummet, har rätt studiemotivation och bäst betyg, medan pojkarna framställs som stökiga, slarviga och svårt att sitta still, menar Stefan

Asså det handlar om våga, så behöver man ju inte vara /.../ barnslig vill man ju inte ha dom. Man vill ju att dom ska ta uppgifterna på allvar/.../Man ska våga testa och pröva för det är det dom lär sig på.

Men han nämner inte något om att pojkarna kan eller bör ändra sig. Helena får samma fråga och svarar att

Helena: jag kan känna så här: /.../ vad vill vi ha för samhällsmedborgare? Vill vi ha Ja-sägare eller dom som tänker själva? Och utifrån det perspektivet vill man kanske ha mer elever, eller människor som vågar säga, tycka tänka./.../Vi uppskattar som pedagoger tjejerna bättre för att dom är lätta, det är smidigt. En elev, oavsett kön då, som tar plats, på gott och ont då, är ju mer arbetsam att hantera, även om det kan vara positivt i sig då ju..../

Intervjuare: Du tycker att skolan cementerar könsrollerna lite ytterligare genom att premiera tjejernas sätt?

Helena: Ja, skolsystemet är ju uppbyggt på det sättet

På så sätt menar hon att tjejer inte är framgångsrika, i egentlig mening, i livet och i samhället, även om de uppfattas så i klassrummen.

Ann-Kristin menar att hon ”Absolut har på fötterna när det gäller kunskap i genuspedagogik” eftersom hon har ”läst mycket böcker, tänkt mycket och har en lång erfarenhet”. Trots detta håller hon fast vid, felaktigt, att stereotypa könsmonster är när tjejer och tjejer leker för mycket med varandra, eller när pojkar bara leker med pojkar. För att motverka detta placerar hon ut eleverna tjej och kille tillsammans i bänkarna och sätter ihop blandgrupper vid grupparbeten.

### **Lära sig mer om genuspedagogik**

Som man kan utläsa ur svaren är inte genuspedagogik helt förankrat i alla intervjuade lärares arbetssätt. Några ogillade att problematisera könsroller tydligt för eleverna, utan föredrar att arbeta ur ett mänskligt perspektiv, hur man ska vara som människa. Frågan är väl då om de intervjuade lärarna känner att de har tillräckligt på fötterna när det gäller *hur* man kan arbeta, sin egen påverkan och om man känner att man har tillgång till metoder, pedagogik eller verktyg för att arbeta med de här frågorna. Utan undantag kan man ur intervjuerna utläsa att de som arbetar aktivt med att utveckla elevernas könsroller också är mest

positiva till att lära sig mer, och tvärtom. Svarsutfallen föll som så att tre respondenter hade inte tillgång till metoder, pedagogik eller verktyg när det gäller genuspedagogik, sex hade det och två hade det nästan.

3 av de 11 intervjuade är klart positiva till att lära sig mer om könsroller, sitt eget agerande i klassrummet och hur man kan arbeta med könsrollsfrågor. Trots detta känner dessa lärare att de redan gör mycket av det som man skulle kunna kategorisera som ”genuspedagogik”. Lilian beskriver det så här:

Vi har pratat om just det att vi skulle faktiskt hela arbetslaget vilja gå nån kurs i, att veta, vad är det vi gör för fel, egentligen, för att veta hur, för man tycker att man är så duktig, man tycker att man är så, man tänker på det ena eller anda. Men gör man det, egentligen?/.../Vad är det vi missar eftersom det inte blir bättre?

4 av de 11 intervjuade är måttligt intresserade av att lära sig mer men är egentligen inte särskilt positiva till det. Anneli menar dock att ”det är aldrig fel att lära sig mer”.

2 av de 11 intervjuade är inte alls intresserade av att lära sig mer om genuspedagogik. Majvor tycker att ”det finns viktigare saker” och Ann-Kristin känner sig fullärd.

Helena känner att hon redan har tillräckliga kunskaper i ämnet men känner starkt att hon vill ha mer tid för reflektion med arbetslaget, tid att själv läsa böcker i ämnet och tid att planera, genomföra och utvärdera hennes arbete i området genus. Hon upplever att kunskapsmålen tyvärr många gånger går före och att ”det inte finns tillräckligt med tid för sådana här viktiga frågor”.

### **Upplevd önskan att arbeta genuspedagogiskt från rektor**

I jämställdhetspolitiska utredningen (SOU 2005:66) kan man läsa att rektorer måste se till att lärare arbetar professionellt med genusfrågor eftersom inte tillräckligt många lärare gör det på egen hand. Frågan är då hur de intervjuade lärarna upplever att deras rektorer vill att de ska arbeta med genusfrågor i skolan? Svaren blev att åtta inte upplevt en önskan och att resterande tre har upplevt en önskan. Men även om inte rektor uttryckligen önskar att dennes lärare ska arbeta med dessa frågor kan det hända att arbetslaget själva tar initiativ till att diskutera genusfrågor. Därför redovisas även sådana eventuella initiativ. Dessutom är det inte säkert att rektors önskan om arbete med genusfrågor utmynnar i diskussioner i arbetslaget, eller får genomslagskraft i lärarens undervisning.

Tabell 1 Rektorer önskar sig mer genuspedagogik i skolan.

Lärarens namn	Upplevd önskan från rektor	Disk. i arbetslag
Anders	Nej	Nej
Anneli	Nej	Nej
Ann-Kristin	Nej	Nej
Caroline	Nej	Nej
Helena	Ja	Ja
Karl	Nej	Sällan
Lilian	Ja, dock mest från spec.ped.	Ja
Majvor	Nej	Nej
Susanne	Ja	Nej
Stefan	Ja	Ja
Åsa	Nej	Nej

Helena beskriver att arbetslaget träffas och tittar på exempelvis NO- läroböckerna. Hon säger att de ”böckerna vi har, vi har inte hittat någon diskriminering, i alla fall. Det har vi inte gjort. Vi går ju igenom det varje år, litteraturen, på ämneskonferens...” Med sina kollegor diskuterar de även, uppstyrt, om genus och det hon upplever, är att ”dom äldre NO-lärarna har nog större könsrollstänk än vad dom yngre har”. Det var dock längesedan hon reagerat över hur någon kollega uttryckt sig om hur tjejer och pojkar ”får” vara.

Stefans arbetslag har också pratat om genus. Han sammanfattar diskussioner de har haft:

Det finns somliga som resonerar som så, lite mer eh om hemkunskap till exempel, då man till exempel, om killarna gör nånting som är ja, nått bra, rör ihop nån kaka så som inte är speciellt svårt, så oh vad bra! Men om en tjej hade gjort det hade dom inte sagt nånting. /.../ om man säger åt nån om dom gör nått fel så tycker killarna ibland att man säger åt dom mycket mer än tjejerna, och det är undermedvetet, och sen kanske det är så också. Och det gör säkert alla utan att man tänker på det egentligen.

Susanne menar att hennes rektor uttrycker en önskan om att lärarna på Susannes skola ska arbeta med genusfrågor men det tycks inte mynna ut i några diskussioner i arbetslagen. ”Vi pratar så lite om det måste jag säga”, säger hon.

Lilian upplever att det finns en önskan från rektorn att arbeta med genusfrågor i klassrummen och diskutera saken i arbetslagen. Det är dock mest specialpedagogerna som driver frågan, upplever hon, eftersom de är ”kvinnosakskvinnor”. Specialpedagogerna och Lilian delar dock inte riktigt samma åsikter om arv- och miljöpåverkan på könen. Lilian säger att hon

... reagerat över att dom [specialpedagogerna] har varit så strikta med det här att kvinnosakstänket att, det i stället blivit tvärtom då va. Att det måste vara så precis och tjejer och killar måste göra så exakt precis på samma sätt. Men man är ju faktiskt olika ändå. Det, så det är mer det jag har reagerat över.

## 5.10 Analys

Utifrån denna undersökning tycks de lärare som tänker sig att kön är styrt av biologiska könsskillnader, i enlighet med Robert & Uvnäs-Moberg (1993), vara minst benägna att arbeta med genuspedagogik. De lärare som anser att kön är konstruerat och beror på den sociala miljön, som bland många andra presenteras av Davies (2003) och Hirdman (2002), är också mest benägna att lyfta och problematisera könsrollerna för eleverna. Utifrån nyss beskrivna resultat är det av vikt att utbilda lärare i genusvetenskap för att kunna nå läroplanens och skollagens krav på att lärare ska bemöta flickor och pojkar utifrån vilka individer de är, inte vilka kön de har (Utbildningsdepartementet, 1994; Lag 1985:1100). SOU (2006:75) menar att kunskap om genus som realiserar med genusmedveten pedagogik är det enda sättet att nå detta. I denna undersökning framkommer att cirka hälften av de intervjuade anser sig ha tillgång till metoder, pedagogik eller verktyg att arbeta med genusfrågor. Att arbeta med genusfrågor är i denna undersökta grupp starkt förknippat med tjej- och killgrupper och att fördela ordet jämnt. Detta är inte tillräckligt enligt Svaleryd (2003) och SOU (2006:75).

Regeringens önskan om ett mer jämställt samhälle kommer sig bland annat i uttryck genom den jämställdhetspolitiska utredningen, SOU (2005:66). I den kan man läsa att det efterfrågas en betydligt större kunskap i genusfrågor än vad utredningen visar att lärare har. Eftersom arbetet med att få lärare kunniga inom genus inte fortskrider i önskad takt föreslår utredarna att rektorer ska driva frågan hårt bland sin personal. Brüde- Sundin (2007) menar dock att rektorer inte är så insatta i genusfrågor som kanske jämställdhetspolitiska utredningen (SOU 2005:66) utgår ifrån. I intervjun tillfrågades därför lärarna om de hade upplevt en önskan om att arbeta med genus från sina rektorer. I undersökningen framkom att hela åtta lärare *inte* hade det. I och för sig kan man därmed inte dra slutsatsen att dessa rektorer inte är insatta i genus, såsom Brüde- Sundin (2007) fann, men man kan nog fundera på hur pass prioriterad frågan är. Säkerligen inte så



prioriterat som regeringen önskar. I de tre fall där rektorerna hade lyft frågan utmynnade detta endast i två fall där arbetslaget diskuterat genus i någon form. I ett av de två fallen mycket beroende på att specialpedagogerna på skolan brann för ämnet. Det kanske inte säger något om hur det ser ut i Sverige i stort, men det kan säga en del om hur det ser ut i den undersökta kommunen.

## **5.11 Intervjuer - Jämn könsfördelning bland lärarkollegor**

Nordberg (2003) har funnit att det finns en stark önskan bland Sveriges lärare att det ska finnas en någorlunda jämn könsfördelning bland dem i kollegiet. Andledningen, menar hon, är att lärarna på så sätt tänkte att man då får en mer jämställd skola, trots att samma lärare tänkte att män och kvinnor är olika till sin natur. Hur är det då bland de i denna undersökning undersökta NO-lärare? Samtliga av de intervjuade lärarna svarade definitivt ”Ja!” på frågan om det är viktigt att man är ungefär lika många män som kvinnor i lärarkollegiet men de motiverar svaret på lite olika sätt. De svarade att män och kvinnor behövs eftersom de skiljer sig åt och tillför olika saker, att män behövs för ge barn en manlig förebild, att det är en paradox att önska sig män och dess manliga egenskaper för att skapa en jämställd skola och att män behövs i skolan så att dessa inte blir så glorifierade.

### **Män och kvinnor tillför olika egenskaper**

Nio av dem svarade att män och kvinnor tillför olika egenskaper till lärarrummet och till eleverna. Åsa får representera detta vanligaste svar, nämligen svaret att det i arbetslaget ”ska vara en blandning. Det blir ju liksom en annan stämning då kanske. Och lite andra diskussioner...”

Anders efterlyser fler män i yrket eftersom han saknar en manlig kollega att prata på manligt vis med. ”För män behöver också kunna få ha lite snack sig lite emellan och på sitt sätt och inte bara att tjejerna har sitt snack ihop. Sådär, för det skiljer sig lite granna åt, ibland kanske, ämnesmässigt”.

### **Manlig förebild**

Att många barn bara växer upp med sin mamma, utan en pappa som manlig förebild i närheten, bekymrar också. Majvor menar att det är viktigt med många män i skolan ”eftersom många barn bor ensamma med sin mamma och inte har så mycket kontakt med sin pappa”

## Paradox

Karls svar är till en början mycket lik de svar som används för att exemplifiera de vanligaste åsikterna ovan. Men efter en stunds reflekterande kommer han fram till att det verkligen är en paradox att skapa ickestereotypiska mönster med stereotypiska män och kvinnor. Till slut säger han

Nu när jag börjar tänka på det ska det ju inte ha någon betydelse om man är 60 män eller 60 kvinnor på en arbetsplats för barnens skull/.../Jag har ju alltid tänkt att här är för lite män, men då har jag ju grävt lite min egen grav [skratt]...

Karl fortsätter att berätta att det i hans arbetslag ofta pratas, ”varje vecka i alla fall”, att kvinnorna ”vill ha i in flera män på skolan” för att det ”tisslas och tasslas, är ingen ärlighet och raket”. Han exemplifierar hur han upplever att kvinnor är, till skillnad från männen, på hans arbetsplats.

Karl: Man ser bindningar mellan kvinnliga kollegor här på skolan, att det/.../alltid ska finnas en backup, bakom sig, i alla grejor. Det är ju hur tydligt som helst. Jag känner, jag har inte en enda backup/.../när det gäller lite känsligare frågor, utan säger man nått då får man såt för det själv. Men kvinnorna har ofta en eller två, sen har dom lobbat för det i korridoren eller inne i personalrummet innan de säger nått. Det är jättetydligt asså. Det backar jag inte en sekund på.

Intervjuare: Är det jobbigt?

Karl: Det är jättejobbigt! Det är jättejobbigt...

## Män blir glorifierade

Endast Susanne sticker ut bland de andra intervjuade i sina åsikter om varför det behövs fler män i skolan. Hon menar att det skulle innebära att män inte skulle bli så glorifierade.

Jag önskar att det vore fler män! Dels för att barn ska möta olika typer av människor, men också för att män idag, dom blir nästan lite glorifierade när dom, ”Han är man! ”Dom vinner halva slaget bara för att han är man! Sen kanske det visar sig att han kanske inte alls är lika bra som tjejen som står bredvid! Som lärare, peda..., bara för att han är man har han vunnit halva slaget. Men är det vanligt att man är man, är det, föräldrar, framför föräldrar, att.. titta på kvalitéerna istället för att bara titta på könet. För som på, här, nu är ju vår manliga lärare jättebra det är ju inte det, det skulle jag verkligen säga, men alla bara åh... det blir så här [ser ”avdyrkande” ut] In med fler män! En blandning!

Förutom Karl, upplever inte övriga lärare att det finns en paradox mellan att önska fler män med av naturen givet ”traditionellt manligt sätt” och att uppnå en könsneutral skola, eftersom ingen av de nio övriga önskar sig en sådan.

## 5.12 Analys

I likhet med Nordbergs (2003) studie om lärares önskan om en någorlunda jämn könsfördelning i lärarkollegiet önskar även de intervjuade lärarna detsamma. Nordberg (2003) och Hjalmarsson (2009) har funnit att bakom denna önskan ligger en föreställning om att män och kvinnor anses tillföra olika saker till arbetsplatsen och att dessa finns där på grund av att män och kvinnor skiljer sig åt biologiskt. Bortsett från Karl, är det samma resonemang (oavsett tidigare utsagor om miljöns påverkan) som ligger bakom de intervjuade lärarnas svar i denna studie. Susannes beskrivning av att män glorifieras utesluter inte att hon anser att män och kvinnor skiljer sig åt biologiskt, vilket hon faktiskt gör. Hon anser däremot att mäns beteende och egenskaper värderas högre än kvinnors och därmed glorifieras mäns närvaro i skolan högre än kvinnors. Att män och kvinnor värderas olika är något som Thurén (1996) och Hjalmarsson (2009) också menar.

Paradoxen, att skapa en könsneutral skola med stereotypiska män och kvinnor, och där också dessa stereotypiska egenskaper efterfrågas och ses som en tillgång, är något som lyfts av både Nordberg (2003) och Björnsson (2005). I den här undersökningen är det endast Karl som ser och upplever paradoxen. Troligen på grund av att han är den som tror mest tror på socialt konstruerat kön, jämfört med övriga intervjuade. Övriga intervjuade menar att det åtminstone finns så pass mycket biologisk skillnad att män och kvinnors medfödda egenskaper skapar ett komplement till varandra. Därför menar dessa lärare att det inte finns en paradox, eftersom en könsneutral skola inte efterfrågas.

## 5.13 Inkonsekvenser

Utmaningen i den här undersökningen har inte varit att sammanfatta vad de intervjuade NO-lärarna svarar på de enskilda frågorna utan att försöka bringa klarhet i när och hur de säger emot sig själva, vilket är fallet för en del. Några av de intervjuade lärarna är ibland mycket inkonsekventa i sitt synsätt på hur mycket av arv och/eller miljö påverkar hur vi är som man eller kvinna och vilka konsekvenser detta får för eleven i skolan.

Lilian, till exempel, menar att skolan passar flickors arbetssätt bättre, samtidigt som hon menar att miljön, i stor utsträckning, påverkar hur vi är som män och kvinnor, samtidigt som hon ogillar att behandla eleverna millimeterrättvist, eftersom vi inte är helt lika, samtidigt som hon aktivt arbetar med att göra könsrollerna synliga för eleverna och dagligen påpekar för eleverna att flickor och pojkar kan göra samma saker. Det är med andra ord beroende av vilken fråga som ställs som avgör om svaret, i vissa fall, blir att arv och/eller miljö påverkar mest. Det vore intressant med vidare forskning om hur lärare uppfattar och tol-

kar intervjufrågorna. Det vill säga om inkonsekvenserna i svarsutfallen beror på att frågan är laddad och att detta gör att svaren också innehåller vad den intervjuade läraren tror att hon/han förväntas svara (jfr med Bryman, 2007) eller om det faktiskt beror på att lärarna själva inte är medvetna om att deras tankar om kön och genus säger emot sig själva. Troligen är det en kombination.

Illustreringen av inkonsekvenserna sker med hjälp av en tabell. Kolumnrubrikerna är namnsatta efter vilket innehåll frågan hade när den ställdes. "Betygsskillnad" härrör från frågan om hur lärarna vill förklara den skillnad i betyg som finns mellan flickor och pojkar, till flickors fördel. "Arv eller miljö" är en sammanfattning av hur lärarna resonerar kring arv eller miljö när det gäller personlighet men även från andra resonemang. "Män i skolan" härrör från frågan om det är viktigt med nästan lika många män som kvinnor i skolan. Om svaren är representerade med ett "arv" betyder det att läraren har uttryckt en önskan om fler män i skolan för att män skiljer sig från kvinnor i beteende, pga. arv, i olika skolmiljöer.

**Tabell 2 Arv och miljö- inkonsekvenser**

Lärarens namn	Betygsskillnad	Arv eller miljö	Önskar manliga lärare i skolan pga
Anders	Miljö	Både miljö och arv	Arv
Anneli	Mest arv	Mest miljö	Arv
Ann-Kristin	Mest arv	Mest miljö	Arv
Caroline	Arv	Mest miljö	Arv
Helena	Mest miljö	Mest miljö	Arv
Karl	Miljö	Miljö	Arv först, sedan miljö
Lilian	Arv	Både miljö och arv	Arv
Majvor	Både miljö och arv	Mest miljö	Arv
Stefan	Miljö	Både miljö och arv	Arv
Susanne	Miljö	Arv	Arv
Åsa	Mest arv	Mest miljö	Arv

Utifrån denna sammanställning kan man utläsa att det egentligen bara är en (1) av de intervjuade, Karl, som är någorlunda konsekvent i sina åsikter om arv och miljö när det gäller hur vi är som män och kvinnor i skolans värld.

Eftersom det inte från intervjuvaren kan ses annat än att respondenterna inte *konsekvent* hänvisar till biologisk könsskillnad (se ex. Lennerhed, 2006; Robert & Uvnäs-Moberg, 1995) eller till socialt konstruerat kön (se ex. Conell, 2002; Elvin-Nowak & Thompsen, 2003), eller något däremellan, är det svårt att besvara frågeställningen ”Hur uppfattar NO-lärare att kön skapas?” på ett klart och entydigt sätt. Svaret skulle kunna bli att de helt enkelt inte har det riktigt klart för sig ännu, ett annat svar skulle kunna bli att det beror på vilken fråga som ställs. Det enda som kan redogöras för är vilka kategorier av svar som förekommer, oavsett fråga. Eftersom underlaget är litet anser jag att det inte finns någon anledning att kvantifiera kategorierna (jfr. Bryman, 2007)

## 5.14 Förslag till vidare forskning

I enlighet med enkultureringsprocessen (se André, 2007) har undersökningen utgått från att de intervjuade lärarna har socialiserats in i naturvetenskapen och dess diskurs. Med andra ord har det utgått från att dessa NO-lärare skiljer sig, i någon mån, från övriga lärare, rörande deras uppfattningar och tankar kring genus. Därför vore det intressant att undersöka om det faktiskt föreligger en skillnad i uppfattningar om genus och om dessa i så fall skiljer sig från andra kategorier av lärare.

I undersökningen framkom att de intervjuade NO-lärarna inte var helt konsekventa gällande deras syn på vad som påverkar hur vi blir som män och kvinnor. Beror detta på att de inte har funderat tillräckligt i frågan eller beror det på att frågor rörande genus i sig innehåller förväntningar, föreställningar och på olika sätt känslomässigt griper tag i de intervjuade och att svaren, i så fall, påverkas av detta?

## 6 Referenser

- Andersson, Björn. (1989). *Grundskolans naturvetenskap. Forskningsresultat och nya idéer*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Andrée, Maria. (2007). *Den levda läroplanen. En studie av naturorienterade undervisningspraktiker i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag
- Arrhenius, Sara. (1999). *En riktig kvinna Om biologism och könskillnad*. Stockholm: Atlas
- Benckert, Sylvia. (1997). Är fysiken könlös? I G. Nordborg (Red.). *Makt och kön. Tretton bidrag till feministisk kunskap*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Benckert, Sylvia & Staberg, Else- Marie. (1998). *Riktat sig läroböckerna i NO-ämnen mer till pojkar än till flickor? Granskning av några läroböcker i naturorienterade ämnen*. Skolöverstyrelsen: Stockholm
- Berge, Britt-Marie. (1997). Styra eller styras: Att skapa kön i klassrummet. I G. Nordborg (Red.), *Makt och kön: Tretton bidrag till feministisk kunskap*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion
- Berner, Boel. (2004). *Ifrågasättanden: forskning om genus, teknik och naturvetenskap*. Linköping: Tema Teknik och social förändring: Linköpings universitet
- Björnsson, Mats. (2005). *Kön och skolframgång Tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling
- Bronwyn, Davies. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber
- Brüde-Sundin, Josefin. (2007). *En riktig rektor: Om ledarskap, genus och skolkulturer*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

- Bryman, Alan. (2007). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Hungary: Liber
- Calderon, Lena. (2003). *Hur är det ställt? Tack, ojämnt. Erfarenheter av jämställdhetsarbete i grundskolor och gymnasie skolor*. Myndigheten för skolutveckling
- Connell, R. W. (2002). *Om genus*. Uddevalla: Daidalos
- Davies, Bronwyn. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Eidevald, Christian. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare – Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Jönköping University
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor: om språk och kön i skolan*. Malmö: Liber.
- Elvin-Nowak, Ylva. (1999). *Accompanied by Guilt: Modern Motherhood the Swedish way*. Stockholm: Stockholm University.
- Elvin- Novak, Ylva & Thomsson, Heléne. (2003). *Att göra kön Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag
- Faustino- Sterling, Anne. (1985). *Myths of gender. Biological theories about women and men*. New York: Basic Books
- Freedman, Jane. (2003). *Feminism*. Malmö: Liber
- Gens, Ingemar (2007). *Myten om det motsatta könet: från förskolepedagogiken vid Tittmyran och Björntomten till det maskulina sambällets undergång*. Finland: Idéimperiet KHL AB

- Guba, E. G. (1985). The Context of Emergent Paradigm Research. Lincoln, Y. S. (Red). *Organization Theory and Inquiry: The Paradigm Revolution*. Beverly Hills, California: Sage
- Haavind, Hanne. (1992). *Liten og stor. Modrers omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamberg, Katarina. (2000). Könet i hjärnan. En kritisk granskning av jakten på den biologiska könsskillnaden. *Läkartidningen*. Volym 97, 45.
- Hedlin, Maria. (2004). *Det ska vara lika för alla så att säga...: en intervjustudie av lärarstudenters uppfattningar om genus och jämställdhet*. Kalmar: Högskolan i Kalmar
- Hedlin, Maria. (2009). *Konstruktionen av kön i skolpolitiska texter 1948-1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. Umeå: Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap, Umeå universitet
- Hirdman, Yvonne. (2002). *Genus: Om Det Stabils Förändliga Former*. Malmö: Liber AB
- Hjalmarsson, Maria. (2009). *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet
- Kemper, Theodore D. (1990). *Social Structure and Testosterone: Explorations of the Socio- bio- social Chain*. New Brunswick: Rutgers University Press
- Hägg & Koupa. (1997). *Professionell vägledning – med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur
- Lannvik Duregård, Maria. (2006). När pojkarna drabbas blir problemen verkliga. *Lärarnas Tidning*, 1,16.
- Larsson, Anna. (2009). Killar har sämre betyg än tjejer men mår bättre. *Svenska Dagbladet*. 2009-02-26
- Lennerhed, Lena. (2006). *Från Sappho till Cyborg: idéer om kön och sexualitet i historien*. Hedemora: Gidlunds



Lif, Jan (red), Radovic, Susanna, Sigurdson, Ola & Svensson, Eva- Maria. (2008) *Allt du behöver veta innan du börjar arbeta med jämställdhet i skolan*. Lund: Studentlitteratur

Lindahl, Britt. (2003). *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*.

Göteborg University

*Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet : Lpo 94 anpassad att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Martinsson, Lena & Reimers, Eva. (2008). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups

Mead, Georg Herbert. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället*. Uppsala: Argos

Molander, Joakim. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder. Historia och begrepp*. Studentlitteratur: Malmö

Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur

Månsson, Annika. (2000). *Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan, Malmö

Nordberg, Marie. (2003). Jämställdhetens spjutspets? Rollmodeller, velournissar och andra män i kvinno yrken. I T. Johansson & J. Kuosmanen (Red.), *Manlighetens många ansikten - fäder, feminister, frisörer och andra män*. Malmö: Liber AB.

Prop. (1990/91:18). *Om ansvaret för skolan*. Stockholm: Riksdagen

Prop. (2005/06:155). *Makt att forma samhället och sitt eget liv- nya mål i jämställdhetspolitiken*.

Stockholm:Riksdagen

- Reimers, Eva. (2008). Asexuell heteronormativitet? Läraren och normer i lärarutbildning. I L. Martinsson & E. Reimers (Red.), *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- Robert, Rigmor & Uvnäs-Moberg, Kerstin. (1995). *Hon & Han: Födda olika*. Halmstad: Brobergs
- Rogers, Lesley. (2000). *Sexing the brain*. London: Phoenix
- Rudhe, Elisabeth (2006) Flickors betyg höjs mest. *Lärarnas tidning*. 2006-10-08
- SCB (2008). *På tal om kvinnor och män*. Örebro: Prognosinstitutet
- SCB (2007). <http://www.scb.se/statistik/UF/UF0506/2008A01a/Tab2.xls> (2009-04-17)
- SFS (1985:1100) *Skollagen*
- SOU (2005:66). *Makt att forma samhället och sitt eget liv*. Stockholm: Fritzes
- SOU (2006:75). *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm: Fritzes
- Seavey, Carol, Katz, Phyllis & Rosenberg Zalk, Sue. (1975). Baby X. The Effect of Gender Labels on Adult Responses to Infants. *Sex Roles*
- Sjøberg, Svein. (2000a). *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Sjøberg, Svein. (2000b). *Kjønn og naturvitenskapens kroppsspråk*. Nordisk pedagogik vol 20, nr 2
- Skogh, Inga- Britt. (2001). *Teknikens värld- flickors värld. En studie av yngre flickors möte med teknik i hem och skola*. Stockholm: HLS Förlag
- Skolverket. (1999). *Olika på lika villkor. En antologi om jämställdhet i skolan*. Uppsala: Trycksaksmäklaren

Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier. Grundskolan.*

Skolverket. (2009). *Utbildningsresultat Riksnivå. Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning. Del 1, 2009. Rapport 325.* Stockholm

Skr. (1999/2000:24). *Jämställdhetspolitiken inför 2000- talet.*

Soro, R. (2004). *Teachers' beliefs about girls and boys and equity in mathematics.* Copenhagen

SOU. (1998:6). *Ty makten är din... Myten om det rationella arbetslivet och det jämställda Sverige.* Stockholm: Fritzes.

Staberg, Else- Marie. (1997). Att gå den naturvetenskapliga vägen. Röster från gymnasieskolan. Nordborg, Gudrun (red): *Makt och kön. Tretton bidrag till feministisk kunskap.*

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

Svennbeck, Margareta, 2003: *Omsorg om naturen – om NO-utbildningens selektiva traditioner med fokus på miljöfostran och genus.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis

Thorne, Barrie. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School.* New Brunswick: Rutgers University Press

Thurén, Britt-Marie. (1996). Om styrka, räckvidd och hierarki, samt andra genusteoretiska begrepp. *Kvinnovetenskaplig tidskrift.*

Utter, Helena (2009) ”Antipluggkultur bland killar”. *Aftonbladet.* 2009-04-28

von Wright, Moira. (1999). *Genus och text. När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel.* Stockholm: Liber

## 7 Bilaga

### Intervju-/samtalsguide

Hej! Jag har förberett lite frågor här som jag har tänkt fråga dig om. En del av frågorna kanske rör saker du inte har formulerat något svar på ännu, eller är saker du fortfarande funderar på, det är helt okej. Samtalet kommer att bli bandat, jag hoppas att det är okej för dig? [Ja] [Nej]

I min rapport kommer jag att göra så att ingen kommer att kunna spåra det du säger till din person, det är med andra ord helt konfidentiellt. Har du några frågor innan vi börjar?

Fyll i: [Kvinna] [Man] Ålder: \_\_\_\_\_ Namn: \_\_\_\_\_

Antal naturorienterade ämnespoäng på högskola: \_\_\_\_\_

Antal år som behörig lärare och undervisande i NO-ämnena: \_\_\_\_\_

1. Känner du till att forskning visar att tjejer har bättre betyg än killar i alla ämnen utom idrott? [Ja] [Nej] Vad tror du det beror på?
2. Kan du berätta lite om hur du ser på vad som påverkar våra personligheter? (Arv, miljö, båda)
3. Kan du ge exempel på när du tycker att arv/miljö visar sig extra tydligt?
4. Vad har påverkat dig att tänka att personligheten är ett resultat av gener/miljö/båda? (Egna observationer, forskning, föreläsning, bok, egna funderingar)
5. Hur tror du dina kollegor resonerar kring arv eller miljö när det gäller hur vi är som män och kvinnor?
6. Hur tänker du då du planerar uppgifter som elever ska göra i skolan. Finns det vissa uppgifter som passar tjejer mer än killar och tvärt om? Utveckla!
7. Har det hänt någon gång att du valt bort att göra något eftersom du tänkte att den inte passar killar, eller tjejer? [Ja] [Nej] Om ja, kan du berätta om det?
8. Har du någon gång reagerat över en kollegas åsikter om hur man ska vara som tjej eller kille? Kan du berätta mer om det?
9. Hur tänker du kring fördelningen mellan män och kvinnor i läraryrket? Är det viktigt att de är ungefär lika många? Varför? Hur tror du att man i skolan påverkas av de förväntningar man har på de olika könen?

10. På vilket sätt tror du att du själv påverkar dina elevers syn på sitt eget kön?
11. Om du tänker på den klass du har (mest/ofta/känner bäst) tycker du dig kunna se att eleverna uppför sig efter ett stereotypt könsmonster? På vilket sätt? Är det stereotypa något du vill förändra? Varför i så fall?
12. Om du nu skulle vilja börja arbeta med att försöka motverka eventuella könsstereotypiska mönster, hur skulle du i så fall gå till väga? Om läraren redan nämnt att denna arbetar aktivt med att motverka det könsstereotypiska: Hur arbetar du med att försöka motverka det könsstereotypiska?
13. I Lpo står det att skolan ”har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster”, hur tycker du att ni gör det här i skolan? Är det här viktigt?
14. Upplever du att det finns en önskan om att arbeta med de här sakerna från din chef/ledningen/uppifrån? Ev. På vilket sätt har du märkt det? Hur reagerade du på det?
15. Hur angeläget tycker du att det är att försöka motverka stereotypiska könsmonster?
16. [Inte alls angeläget] [Lite angeläget] [Ganska angeläget] [Mycket angeläget]
17. Känner du att du har tillgång till metoder, verktyg och pedagogik för att kunna arbeta med de här frågorna? Vad tycker du saknas?
18. Är det något mer du vill tillägga?

Då är intervjun slut. Tack så mycket!