



HELSINGIN YLIOPISTO

Lärares uppfattningar om maskuliniteter och könat beteende i klassrumsdiskussioner

Helsingfors universitet
Magisterprogrammet i pedagogik
Studieriktning för klasslärare
Pro gradu-avhandling 30 sp
Pedagogik
Maj 2024
Alina Drake

Handledare: Birgit Schaffar-Kronqvist



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Pedagogiska fakulteten, Magisterprogrammet i pedagogik		
Tekijä - Författare - Author Alina Drake		
Työn nimi - Arbetets titel Lärares uppfattningar om maskuliniteter och könat beteende i klassrumsdiskussioner		
Title Teachers' perceptions of masculinities and gendered behaviour in classroom discussions		
Oppiaine - Ämne - Subject Pedagogik, lärarutbildning		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu-avhandling / Birgit Schaffar-Kronqvist	Aika - Datum - Month and year Maj 2024	Sivumäärä - Sidantal - Number of pages 56 s. + 2 s. bilagor
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Diskussionen kring pojkars skolprestationer i Finland har länge varit präglad av oro för pojkarnas sjunkande resultat. Efter de senaste PISA-resultaten har denna oro återigen tagit fart i och med de stora skillnaderna mellan flickors och pojkars prestationer. Medan flickor i medeltal presterar bättre i skolan än pojkar, har undersökningar visat att allt fler flickor upplever svårigheter i att uppträda muntligt i klassen och delta i klassrumsdiskussionerna. Enligt forskning tenderar ordet att fördelas ojämnt mellan pojkar och flickor i klassrumsdiskussioner, vilket lärare ofta är omedvetna om.</p> <p>Den här studien undersöker könat beteende i klassrumsdiskussioner och lärares uppfattningar om beteendet. Maskuliniteter och pojkars könade beteende är i särskild fokus, i och med tidigare forskning som antytt att pojkar tar oproportionerligt mycket utrymme i klassrumsdiskussioner. Syftet med denna studie är att ge perspektiv på hur elevernas beteende kan tolkas ur ett genusperspektiv, samt undersöka hur lärares tankesätt om kön kan påverka deras undervisning och uppfattning om eleverna.</p> <p>Denna studie genomfördes som en kritisk kvalitativ undersökning. Forskningsmaterialet bestod av fem intervjuer med klasslärare samt observationer av lärarnas undervisning. Analysen utfördes med hjälp av tematisk analys.</p> <p>I enlighet med tidigare forskning visar resultaten att pojkar i genomsnitt frågar fler frågor och tar fler talturer i klassrumsdiskussioner än flickor. Alla klasser som observerades var olika, men könade mönster i elevernas beteende uppfattades i varje klass. Många lärare uppfattar mångfald i pojkars maskulinitetsuttryck, men fortsätter samtidigt den könsnormativa diskursen om hurdana pojkar tenderar vara. Lärare ser kopplingen mellan könat beteende och elevens kön, men förklarar även beteendet på andra sätt.</p>		
Avainsanat - Nyckelord maskuliniteter, könat beteende, klassrumsdiskussioner, könsmedveten undervisning		
Keywords masculinities, gendered behaviour, classroom discussions, gender-conscious education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helda/E-thesis		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Innehåll

1	INLEDNING	1
2	TEORETISK BAKGRUND	4
2.1	Kön och genus	4
2.2	Könsnormer	6
2.3	Könsansvarstagande, -medvetenhet, -sensitivitet, och -neutralitet	7
2.4	Intersektionalitet.....	9
2.5	Maskuliniteter	10
2.5.1	Definition	10
2.5.2	Hegemonisk maskulinitet.....	11
2.5.3	Maskuliniteter i skolan	12
2.5.4	Feltolkade pojk kategorier i forskning och skolkontext.....	15
2.6	Störande beteende i klassrummet.....	17
2.7	Diskussioner och frågor i klassrummet.....	18
3	FORSKNINGSUPPGIFT OCH FORSKNINGSFRÅGOR	21
4	GENOMFÖRANDE	22
4.1	Kritiskt kvalitativ forskning.....	22
4.2	Urval och materialinsamling.....	25
4.2.1	Observationer av undervisningen.....	26
4.2.2	Intervjuer med lärarna	27
4.3	Tematisk analys	28
4.4	Tillförlitlighet	29
4.5	Etiska överväganden	30
5	FORSKNINGSRESULTAT.....	32
5.1	Könat beteende i klassrumsdiskussioner som rapporteras av lärarna	32
5.2	Observationer om könat beteende i klassrummen.....	38
5.3	Lärares förklaringar till könsskillnaderna i elevernas beteende	41
5.3.1	Förklaringar kopplade till kön och könsnormer	41
5.3.2	Förklaringar kopplade till annat än kön	43
6	DISKUSSION	46
6.1	Tolkning av resultat.....	46
6.2	Könsnormernas påverkan i undervisningen	48
6.3	Lärares sätt att uppfatta och tala om kön och könat beteende	50
6.4	Förbättringsmöjligheter och förslag till vidare forskning	54
7	KÄLLOR	57
8	BILAGOR	61

1 Inledning

Redan under en längre tid har diskursen kring pojkars skolgång i Finland präglats av en oro för pojkars sjunkande skolprestationer (Lahelma, 2009; Paananen, 2023). Efter de senaste PISA-resultaten (2022) har oron för de stora skillnaderna mellan flickors och pojkars prestationer blivit aktuell igen. Medan flickor presterar väl i PISA-testen, är det allt fler pojkar som kategoriseras i undersökningen som lågpresterande elever.

Detta "pojkkproblem" i skolan har undersökts ur flera perspektiv, och en del forskning hävdar att oron för pojkarnas skolgång är till en viss grad överdriven (Lunabba, 2018). Majoriteten av pojkar klarar sig bra eller medelmåttigt i skolan och är nöjda med sina liv (Lunabba, 2018; Institutet för hälsa och välfärd [THL], 2023). Ändå är den ökande mängden lågpresterande pojkar något som inte bör negligeras.

Trots att flickorna i medeltal presterar bättre än pojkarna i test som PISA, har deras allt sämre psykiska hälsa väckt oro (Palkoaho, 2023). I THL:s undersökning om elevers hälsa i skolan rapporterades att 51,8 % av flickorna i årskurs 8–9 känner social ångest (THL, 2023). Bland pojkarna var andelen betydligt mindre (20,0%). Redan bland yngre elever hittades liknande skillnader mellan flickor och pojkar, då 35,5% av flickorna i årskurs 4–5 kände lindrig eller svårare ångest, medan andelen pojkar var 18,0%.

THL:s undersökning av hälsa i skola (2023) rapporterade stora skillnader i känsla om tillhörighet och trygghet i klassrummen bland flickor och pojkar i årskurs 8–9. 65,8% av pojkarna upplevde stämningen i lärgemenskapen som god, medan andelen flickor var endast 37,9%. Av flickorna var det 39,9% som upplevde svårigheter att svara under lektionerna, medan andelen pojkar var 16,7%. Flickorna upplevde inte lika ofta som pojkarna att atmosfären i klassen stödde åsiktsyttring (F=60,7%, P= 86,6%). Nästan hälften av flickorna (49,8%) upplevde svårigheter att uppträda muntligt, medan pojkarnas andel var 25,7%. Liknande tendenser kunde uppfattas redan bland yngre elever. Bland elever i årskurs 4–5

upplevde endast 42,2% av flickorna att de vågade säga sin åsikt i klassen, medan 61,9% av pojkarna gjorde det.

Denna sociala ångest och svårigheten att muntligt delta i undervisningen reser hinder för skolans demokratiska uppgift. I ett demokratiskt samhälle ska allas röster få höras. Det är även en av läroplanens (2014) grundprinciper. Enligt läroplanen har diskussionerna som förs i klassrummet en central roll i att forma eleverna till aktiva demokratiska samhällsmedlemmar (Utbildningsstyrelsen, 2014). Med tanke på dagens polariserade politiska läge, är det viktigt att varje elev lär sig lyssna på andras åsikter och presentera egna åsikter på ett etiskt sätt.

Tyvärr har tidigare forskning visat att jämställd delaktighet i diskussionerna i skolan inte har uppnåtts. I genomsnitt ges pojkar mer talutrymme i undervisningen än flickorna (Mamnoun & Nfissi, 2023). Som orsaker till denna ojämställdhet har angetts pojkarnas självständiga tagande av ordet, samt lärarnas tendens att oftare ge ordet till pojkar. Enligt forskningen är lärare ofta omedvetna om den ojämna fördelningen av talturer (Mamnoun & Nfissi, 2023).

Läraren är den som delar ut ordet i undervisningen och har därför ansvaret att se till att varje elev får sin röst hörd och uppmuntras till att delta i klassrumsdiskussionen. Dessvärre kan omedvetna förutfattade meningar påverka lärarens syn på eleverna, vilket kan bidra till en ojämn fördelning av talturer. Karaktärsdrag som lärare kopplar samman med pojkar kan påverka lärarens syn på pojkar som elever, samt påverka hur läraren behandlar dem (Lunabba, 2013; Heyder & Kessels, 2017).

Samtidigt som pojkar hörs mer i undervisningen, presterar de i genomsnitt sämre än flickorna. Detta väcker frågan om vilken slags yttranden som kan uppfattas som normtypiska för pojkar, och hurdan uppmärksamheten som riktas mot dem är. I denna avhandling undersöks könat beteende som kan uppfattas i klassrumsdiskussioner och hur lärarna förhåller sig till beteendet. Det könade beteendet undersöks med intervjuer med fem lärare och observationer från lärarnas undervisning. Med intervjuerna undersöks lärarnas uppfattningar om könat beteende och synsätt på genusfrågor i skolkontexten.

Det könade beteendet i klassrumsdiskussioner undersöks med särskild fokus på maskuliniteter. Oron för pojkarnas skolprestationer, flickornas osäkerhet i klassgemenskapen och den tidigare forskningen om flickornas låga deltagande i klassrumsdiskussioner var orsaken till att fokusera på pojkar och normtypiskt maskulint beteende. Ifall pojkar aktivare deltar i undervisningen och känner sig säkrare i klassgemenskapen, väcks frågan varför pojkar i medeltal presterar sämre än flickorna. Hurdant är normtypiskt maskulint deltagande i klassrumsdiskussioner, och vilka reaktioner väcker det bland lärare och elever? Vilka könsuttryck får utrymme i klassrumsdiskussionerna, och vem blir i skymundan?

2 Teoretisk bakgrund

I det här kapitlet presenteras centrala begrepp och teorier som avhandlingen tar avstamp i. Olika perspektiv på kön, könsnormer och maskuliniteter lyfts fram. Tidigare forskning kring klassrumsdiskussioner och störande beteende i klassrummet beskrivs, samt vad läroplanen säger om temat.

2.1 Kön och genus

Kön är ett begrepp som påvisar individens identitet som exempelvis man, kvinna eller genderqueer. Könet skapas i ett samspel av genetiska, hormonella, fysiologiska, psykologiska, sociala och kulturella dimensioner (Terminologicentralen, 2023). I Finland finns det två juridiska kön, kvinna och man. Det juridiska könet bestäms vid födseln eller i samband med könsbekräftande behandling (Institutet för välfärd och hälsa [THL], 2024).

Termen kön delas ofta in i biologiskt kön, socialt kön och kulturellt kön (Svaleryd, 2002). Det biologiska könet bestäms enligt människans fysiska utgångspunkter; kromosomer, hormoner och könsorgan. Det sociala och kulturella könet tar bättre i beaktande att alla inte identifierar sig med det kön de tillskrivits vid födseln, och pekar på hur kulturen och individens sociala sammanhang påverkar könsuppfattningen (THL, 2024).

Kön och dess innersta väsen är något som har forskats och debatterats under en lång tid. Enligt ett könsessentialistiskt perspektiv är ett könsnormativt beteende länkat till människans biologi (Stanley, 2002). Enligt detta synsätt existerar könsrollerna hos individen redan innan individen utsätts för samhällets socialisation. Ur ett biologiskt reduktionistiskt synsätt har människans biologi en mer indirekt påverkan på människans kön, där evolutionära faktorer fortfarande påverkar individens könsuttryck (Stanley, 2002). Som motsats till dessa teorier finns socialkonstruktivismen som menar att kön byggs upp och konstrueras i samspel med andra människor (Stanley, 2002).

I genusforskning ses kön som något man gör, snarare än något man är (West & Zimmerman, 1987; Butler, 1999). Enligt West & Zimmerman (1987) är kön något som konstrueras genom interaktion. Människor tolkar och kategoriserar varandra i olika könskategorier (*sex category*), vilket kräver att den berörda individen betar sig och uppehåller rollen inom den könskategori hen upplever sig tillhöra. Denna performans kallar West & Zimmerman (1987) *gender*.

Inom queer-teorin, som haft en stor inverkan på genusforskningen, betonas att förväntningar på kön och tanken om dess "inre essens" är det som skapar fenomenet (Butler, 1999). Den poststrukturalistiska queer-teorin betonar att genus inte är prediskursivt, utan fungerar i sig som en diskursiv mekanism som producerar tanken om en binärt könad natur med en naturlig könsordning (Butler, 1999).

Genus är ett begrepp som ofta används synonymt med ordet kön, särskilt i sammansatta ord som till exempel genusvetenskap (Svaleryd, 2002). Begreppet genus brukar ändå ha en annan fokuspunkt än ordet kön, och betonar starkare det kulturella och sociala könet. Det engelska begreppet *gender* översätts ofta till genus, medan det biologiska könet översätts som den engelska termen *sex* (Terminologicentralen, 2023).

I denna studie undersöks kopplingen mellan elevernas kön och deras beteende, och hur lärarna upplever sammankopplingen. Elevernas kön betraktas ur ett binärt synsätt, trots att man i dagens läge vet att kön inte går att dela in i endast flickor och pojkar. För att nå avhandlingens syfte på ett ändamålsenligt sätt fokuserar denna studie mest på dessa två kategorier. Detta görs inte för att påvisa hur olika flickor och pojkar är, utan för att lyfta fram könsnormernas påverkan i skolan och betona att detta inte är en "naturlig" ordning som inte kan påverkas. Beslutet att använda denna binära uppdelning motiveras vidare i kapitel 6.

2.2 Könsnormer

Könsnormer är handlingsregler som signaleras i olika sociala sammanhang (Svaleryd, 2002). Könsnormerna består av uppfattningar om hur personer av ett visst kön ska bete sig eller se ut (Cislaghi & Heise, 2020). I de flesta kontexter råder fortfarande en binär könssnorm som inkluderar två kön; kvinnor och män (THL, 2024). Könsnormerna bidrar till att uppehålla det binära könssystemet som innefattar makthierarkier och könsroller (Cislaghi & Heise, 2020). Beteende som följer könssnormerna kan kallas könat beteende (European Institute for Gender Equality, 2016).

I en pedagogisk kontext kan könssnormer märkas i hur pojkar och flickor förväntas uppföra sig i och utanför klassrummet, hur de ska klara av olika uppgifter och umgås med varandra. Elever som inte följer könssnormerna utsätts sannolikare för mobbning (Rosen & Nofziger, 2018). Ifall en elev avviker från normen, kan hen uppfattas som konstig eller problematisk (Svaleryd, 2002). Särskilt pojkar som inte är normtypiska riskerar att bli mobbade, medan flickor har lite mer utrymme att bryta könssnormerna utan att bli socialt sanktionerade (Rosen & Nofziger, 2018; Adams & Coltrane, 2005).

Barns uppfattning om könssnormer bildas i tidig ålder. Redan under det första levnadsåret kan föräldrarnas könsuttryck och beteende påverka barnets framtida uppfattning om könens roller (Halpern & Perry-Jenkins, 2016). Vid treårsålder börjar barnets uppfattning om det egna könet utvecklas. Vid 5–6 års åldern är barnets könssnormer som starkast. I samband med utvecklingen av det kritiska tänkandet börjar synen på könssnormerna nyanseras (Halpern & Perry-Jenkins, 2016).

Enligt den socialkognitiva teorin om hur könssnormer utvecklas hos barn överförs uppfattningarna om könens roller och beteenden i samband med mångsidiga sociala interaktioner (Bussey & Bandura, 1999). Till skillnad från exempelvis Freuds psykologiskt betonade teori där familjen är i fokus, framhäver den socialkognitiva teorin betydelsen av alla sociala interaktioner barnet tar del av. Barnets föräldrar, vänner, andra viktiga personer i omgivningen och olika medier

fungerar som modeller för hur kön kan uttryckas (Bussey & Bandura, 1999; Cislaghi & Heise, 2020). Ju fler individer som följer samma könsmodeller i barnets omgivning, desto sannolikare är det att barnet själv kommer ha ett könsnormativt beteende (Bussey & Bandura, 1999).

I den socialkognitiva teorin är modellerna inte den enda faktorn som påverkar hur barnets uppfattning om könen byggs upp, utan även direkta och indirekta reaktioner och sanktioner till olika könsbundna beteenden påverkar barnet (Bussey & Bandura, 1999). Med sanktioner menas negativa reaktioner och kritik barnet utsätts för när hen bryter mot könsnormen. Sanktioner och reaktioner till barns könade beteende är även av betydelse i *expectancy effect*-perspektivet, där könsskillnaderna inte ses som ett resultat av biologiska skillnader, utan skillnaderna menas uppstå i sociala sammanhang där ett visst beteende förväntas (Eccles et. al. 1990).

2.3 Könsansvarstagande, -medvetenhet, -sensitivitet, och -neutralitet

När kön och könat beteende ses främst som något som skapas i samspel med omgivningens förväntningar och rollmodeller, ökar betydelsen av hur vuxna i skolan arbetar med temat. Könsansvarstagande, könsmedvetenhet, könsensitivitet och könsneutralitet är termer som beskriver hur någon arbetar med genusfrågor, samt antyder vilket perspektiv personen har på kön och dess natur. Medan könsmedvetenhet, -sensitivitet och -neutralitet är termer som används i många olika kontexter, används könsansvarstagande främst i forskningssammanhang.

Denna avhandling följer principerna om könsansvarstagande (fri översättning från den finska termen *sukupuolivastuullisuus*). Principerna om könsansvarstagande definieras av Huuki, Kivijärvi & Lunabba (2018) som bestående av fyra principer som används i pojkforskning. I könsansvarstagande forskning uppmärksammas mångfalden inom kön, av vilken anledning termen maskuliniteter kan föredras över maskulinitet i singular. Den andra principen

betonar att ett könsansvarstagande förhållandesätt är medvetet om de samhälleliga könade strukturer som existerar och påverkar pojkars liv. Den tredje principen lyfter fram pojkarnas aktörskap, och betonar pojkarnas möjlighet att leva och påverka sin omgivning, trots de könade strukturer som kan vara begränsande. Som den sista principen i könsansvarstagande forskning betonar Huuki et. al. (2018) forskarens etiska ansvar.

Könsmedvetenhet kommer närmast begreppet könsansvartagande, och används i flera olika kontexter. I ett könsmedvetet perspektiv känns könsskillnader igen och erkänns, samtidigt som en mångfald av könsuttryck lyfts fram (Undervisnings- och kulturministeriet, 2010). Könsskillnader ses inte som biologiskt grundade skillnader utan som kulturellt skapade. Könsmedvetenheten uppfattar hur könen behandlas olika och vill ändra på detta. I en skolkontext betyder ett könsmedvetet synsätt att man känner igen elevernas individuella drag utan att försöka kategorisera dem enligt deras kön, samtidigt som man uppmärksammar hur könsnormer och samhälleliga strukturer påverkar eleverna och verksamheten (Undervisnings- och kulturministeriet, 2010).

Könssensitivitet har en liknande betydelse som könsmedvetenhet, med lite annan betoning (Huuki et. al., 2018). I ett könssensitivt synsätt beaktas könsskillnader och könets påverkan i all verksamhet (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31) Enligt perspektivet ska man uppmärksamma och vara tillräckligt sensitiv för att märka hur könen behandlas. Dock kan könssensitivitet svagt kopplas till en essentialistisk syn på kön, där olika egenskaper och beteenden ses vara naturliga för olika kön (Jääskeläinen et. al., 2015). THL rekommenderar att termen könsmedvetenhet används hellre än könssensitivitet (THL, 2024).

Könsneutralitet kan skiljas åt från de andra termerna. Medan könssensitivitet och -medvetenhet lyfter fram att genusfrågor är något som måste beaktas i all verksamhet, menar ett könsneutralt perspektiv att jämställdhet uppnås när alla behandlas på samma sätt. Ett könsneutralt perspektiv lyckas inte synliggöra de samhälleliga strukturer som påverkar, utan snarare blundar för könsskillnaderna som kan uppfattas i samhället. Med ett könsneutralt perspektiv blir de strukturer

som skapar ojämställdhet undagömda, och därför har perspektivet även kallats könsblindhet (Undervisnings- och kulturministeriet, 2010).

Könsskillnader kan vara svåra för lärare att prata om, i strävan efter att behandla varje elev jämlikt, rättvist och samtidigt individuellt (Syrjäläinen & Kujala 2010). Därför har många lärare ett könsneutralt förhållandesätt till sina elever, och förklarar och beskriver elevernas könade beteenden som individernas personligheter. Ett osynliggörande av könsnormernas påverkan i skolan i strävan efter könsneutralitet kan orsaka en blindhet för ojämlikheter som existerar i skolan (Syrjäläinen & Kujala 2010).

2.4 Intersektionalitet

Ett intersektionellt perspektiv beaktar många olika faktorer när exempelvis en persons identitet eller ställning i samhället diskuteras (Collins & Bilge, 2020). Enligt Collins & Bilge (2020) är en grundläggande tanke i ett intersektionellt perspektiv att en enskild kategori som t.ex. kön, etnicitet, samhällsklass, ålder, funktionsförmåga eller sexuell läggning, inte kan analyseras skilt från andra kategorier. Dessa kategorier hänger ihop och påverkar varandra i frågor som behandlar en persons identitet eller ställning i samhället (Collins & Bilge, 2020; THL, 2024).

I denna avhandling riktar jag fokus på kön utan att bortse från möjliga andra faktorer som har en roll i elevens och lärarnas samspel. Trots fokus på elevernas kön finns det en förståelse för att könet inte är den enda eller alltid den viktigaste identiteten som påverkar elevernas beteende. Eleverna är mycket mer än bara en representant för sitt kön. Ändå är fokuset just på kön, i och med att det länge rapporterats om olikheter mellan flickors och pojkars beteende i klassrumsdiskussioner, samt lärarnas förhållningssätt till denna fråga (Mamnoun & Nfissi, 2023). Medan det är viktigt att vara medveten om att många olika identiteter påverkar elevernas beteende och samspel i klassrummet, är det också viktigt att kunna undersöka ett mönster som återskapas om och om igen kring en viss identitet.

2.5 Maskuliniteter

2.5.1 Definition

Termen maskulinitet har under olika tidsperioder sammankopplats med olika teorier. I tidig maskulinitetsforskning användes termen för att beskriva könsrollen som förväntades av män och pojkar (Huuki et. al., 2018). Under 1980-talet övergick forskningen till att se maskulinitet som en sociokulturell konstruktion (Huuki et. al., 2018). R. W. Connell, central maskulinitetsforskare och teoretiker, framställde maskuliniteter som något som skapas i interaktion och ständigt ändras enligt kontexten, existerar i hierarkier och omfattar en mångfald av uttryck (Connell, 2006). Enligt Connell existerar maskuliniteterna i både yttre och inre hierarkier; i relation till femininitet och till andra maskulinitetsuttryck. Högst i hierarkin placerar Connell hegemoniska maskuliniteten, som beskrivs närmare i nästa underkapitel.

Maskulinitet produceras ofta som en motpol till femininitet, vilket betyder att karaktäristik som associeras med den ena, ses som motsatsen till den andra (Vantieghem, 2015). Exempelvis kan maskulinitet associeras med aktivitet, dominans, logiskt tänkande, fysisk kraft och självständighet, medan femininitet sammankopplas med passivitet, underlydande, känslsamhet, lugn och samarbetsvillighet (Vantieghem, 2015).

Forskningen har inte hittat någon fysisk och biologisk ständigt varande, från evolutionen härstammande form av maskulinitet som skulle existera före människan utsätts för socialisation av samhället (Huuki et. el., 2018). Maskulinitetsidealet har även varierat i tid och rum, och därför har det argumenterats för att maskulinitet ska ses som en sociokulturell konstruktion (Butler, 1999), som produceras på individ-, samhällelig- och institutionell nivå (Connell, 2005).

Genom att använda termen maskuliniteter i stället för att prata om pojkar eller män, kan man ta distans från tankesättet där kön ses vara bundet till det

biologiska (Huuki et. el., 2018). Fastän maskulinitet och manlighet ofta används synonymt, framhäver maskulinitets-begreppet normerna och förväntningarna som ställs på män i stället för att mena att dessa beteenden är medfödda. Genom att tala om maskuliniteter i plural, kan man öppna upp tanken om pojkar och män som en enhetlig grupp (Huuki et. el., 2018).

Vissa studier tyder på att maskulinitetsuppfattningen skulle ha blivit allt öppnare. Enligt Andersons (2009) teori om en mer inkluderande form av maskulinitet (*inclusive masculinity theory*) finns det nuförtiden mer utrymme för "mjukare maskuliniteter" som inte följer de hårda maskulinitetsnormerna. Denna syn på maskuliniteternas bredare inkludering har fått kritik av forskare som menar att teorin ger en alldeles för rosig bild av verkligheten (Huuki et. el., 2018). Ändå är det tydligt att det inom forskningen blivit alltmer påtagligt hur mångfacetterade maskulinitetsuttryck kan vara, med många olika sätt att uppfatta underkategorier av maskuliniteter (Lunabba, 2023).

2.5.2 Hegemonisk maskulinitet

Hegemoni innebär övervalde, herravälde och ledarskap enligt Svenska Akademiens ordlista (Svenska Akademiens ordlista, 2015). Hegemonisk maskulinitet är en term som beskriver formen av maskulinitet som placeras högst upp i könsmaktsordningen (Connell, 2005). Termen myntades år 1983 av R. W. Connell i en text om mäns och pojkars kroppar i en patriarkal kontext (Connell, 2005). Efter att ha fått en del kritik, återkom Connell år 2005 till teorin med en fördjupad analys och en del justeringar. Den hegemoniska maskuliniteten är enligt Connell den normenligt ideala formen av maskulinitet (Connell, 2005).

Termen hegemonisk maskulinitet används både i kontexter där det diskuteras maskulinitetens ställning i samhället och den maskulina performansen som förväntas av män (Lunabba, 2018). Populärmaskulinitet eller patriarkal maskulinitet är termer med liknande betydelse som hegemonisk maskulinitet (Lunabba, 2018, hooks, 2004). Genusforskare använder termen hegemonisk maskulinitet för att beskriva strukturer som rättfärdigar männens överordnade

position i samhället (Lunabba, 2018). Mångsidiga vetenskapliga grenar har haft stor användning av termen i och med att den både påvisar maskuliniteternas ställning i samhället och den "ideala mannens" performans (Connell, 2005).

Teorin om hegemonisk maskulinitet utgår från att det finns många olika maskuliniteter (Connell, 2005). Endast en liten grupp maskulina individer kan räknas uppnå kraven som hegemoniska maskuliniteten ställer på män. Resten av maskuliniteterna, exempelvis homosexuella män, blir underordnade i könsmaktsordningen tillsammans med kvinnorna (Connell, 2005).

När det talas om maskulinitet utgås det ofta från den hegemoniska maskuliniteten, där det maskulina alltid är överordnat det feminina. Detta betyder att en stor del av forskningen och samhällsdebatten bygger kring tanken att pojkar och män alltid är i en maktposition över flickor och kvinnor. Detta har problematiserats av exempelvis Harry Lunabba (2023), som menar att tankesättet där pojkar och män alltid ses som privilegierade kan göra det svårt att upptäcka sårbarhet hos pojkar och män. Genom att synliggöra på vilka olika sätt de hegemoniska maskulinitetsnormerna i själva verket kan vara ofördelaktiga för pojkar kan man komma åt maskuliniteternas sårbara sidor.

2.5.3 Maskuliniteter i skolan

Enligt teorin om könsmaktsordningen är män överordnade kvinnor i samhället, vilket betyder att männen får åtnjuta privilegier av olika slag (Connell, 2005). När man undersöker pojkars ställning i olika kontexter måste man påvisa att pojkar och män innehar olika positioner i samhället (Huuki et. al., 2018). Ur ett genusperspektiv kan pojkar i viss mån ses som privilegierade, men de är fortfarande barn och åtnjuter därför inte samma privilegier som vuxna män (Huuki et. al., 2018).

Könsnormerna för pojkar omfattar ofta följande kännetecken: sportighet, tuffhet, styrka, sinne för humor, heterosexualitet, fysisk aktivitet, tävlingsinstinkt och att undvika feminina drag (Manninen, 2010). I en skolkontext kan dessa könsnormer

skapa problem för maskulina elever, i och med att den ideala eleven ofta inte karaktäriseras med de tidigare nämnda dragen (Lunabba, 2023). Samhället har vissa förväntningar på hurdana pojkar ska vara, medan skolan har andra förväntningar på sina elever. Denna oenighet i förväntningar kan uppfattas i lärares sätt att tala om pojkar som elever och hurdana förväntningar de har på pojkarnas prestationer och arbetsinsatser (Lunabba, 2015; Heyder & Kessels, 2017).

Allt fler pojkar underpresterar i skolan och blir efter flickorna i exempelvis PISA-mätningarna. Pojkarna är överrepresenterade i kategorin av elever som inte klarar sig bra i skolan (OECD, 2023). Detta har skapat en oro för pojkars skolgång (Lunabba, 2023). Många förklaringar till pojkarnas uppfattade svaga skolresultat har angetts i den samhällsliga debatten, exempelvis överfeminiseringen av skolan (Lahelma, 2009). Vissa menar att skolan är för feminin med en majoritet av kvinnliga lärare. Ur ett genusperspektiv kunde man tänka att problematiken i denna fråga uppstår med maskulinitetsnormen som tvingar maskulina individer till att frångå från det feminina för att uppehålla sin maskulinitet. Ifall maskulinitetsnormen skulle vara öppnare, och mindre reflexivt stötte bort allt som uppfattas som feminint skulle skolans påstådda feminina karaktär inte vara ett problem för pojkelever (Lahelma, 2009).

En annan möjlig förklaring till en del pojkars underpresterande i skolan kan hittas i deras attityder till skolarbete. I en undersökning om elevers ansträngning i skolarbetet och dess påverkan på elevens status rapporterades det att en elev som visar låg ansträngning tenderar vara populärare än de elever som anstränger sig med skolarbetet (Heyder & Kessels, 2017). Populärast visade sig de elever som klarar sig bra i skolan utan att anstränga sig hårt. I undersökningen visade det sig också att lärarna kopplade låg ansträngning i skolarbetet samman med pojkar, medan flickorna sammankopplades med hög ansträngning. Elever som klarade sig bra med låg ansträngning sågs av lärarna som de mest intelligenta eleverna (Heyder & Kessels, 2017).

Enligt Heyder & Kessels (2017) gynnas pojkar mest av att visa låg ansträngning i skolarbetet. Aktivt skolarbete och att följa skolans regler uppfattas ofta inte som

maskulint normenligt och tufft bland kompisarna (Manninen, 2010). I skolan umgås pojkar ofta i stora grupper där hierarkierna är tydliga (Manninen, 2010). Ifall en pojke blir utanför gruppen kan det vara svårt att hitta vänner och uppleva att man hör till någon gemenskap. Därför menar Heyder & Kessels (2017) att det för pojkar kan vara viktigare att vara populär bland sina klasskamrater, vilket kan göra svårare för dem att bryta normerna.

Pojkars vänskap har konstaterats att främst utspelas i större grupper som inkluderar nya medlemmar ifall personen verkar vara "en bra typ" (Manninen, 2010). Pojkars vänskap präglas av humor, skämt, och förmågan att ta emot skämt även om de sker på ens egen bekostnad (Peltola, 2020). Dessa vängrupper samlas ofta kring någon aktivitet för att ha det roligt (Virtanen, 2018).

Medan forskningen har lyft fram att det kan vara lättare för pojkar att gå med i en vängrupp, kan vänskapernas fördjupande försvåras av den maskulina hierarkin (Virtanen, 2018). Enligt maskuliniteternas grundprinciper definierade av Connell (2006) existerar maskuliniteter i hierarkier. Denna hierarki skapar en tävlan bland maskulina personer, där man ständigt måste visa sig normenlig enligt de hegemoniska maskulinitetsnormerna för att inte placeras lägst i hierarkin (Connell, 2006). Enligt dessa normer förväntas pojkar och män vara starka, självständiga och i kontroll, vilket inte ger mycket utrymme för sårbarhet som behövs för att fördjupa en vänskap (Virtanen, 2018). Den maskulina tävlan, och beteendet det framkallar benämns ofta machokultur i vardagsspråk.

Pojkar som följer maskulinitetsnormerna måste försvara sin maskulinitet för att uppehålla sin ställning i hierarkin. Enligt forskning måste pojkar försvara sin maskulinitet hårdare än flickorna sin femininitet (Adams & Coltrane, 2005). Det trånga maskulinitetsidealet är svårt att uppnå, och en persons maskulinitet är därför lättare för andra att ifrågasätta (Adams & Coltrane, 2005). Exempelvis fungerar skämtande på någons bekostnad som ett sätt att särställa sig från andra maskuliniteter och flickor, samt höja sin position i gruppens hierarki (Peltola, 2020). De pojkar som är högst upp i makthierarkin har makten att definiera vilken verksamhet som är uppskattad och accepterad i gruppen (Manninen, 2010). Egenskaper som inte följer den hegemoniska maskulinitetsnormen, exempelvis

fysiska egenskaper eller homosexualitet, ökar pojkars risk att bli mobbade (Rosen & Nofziger, 2018; Renold, 2004; Lunabba, 2018). Homofobiska skällsord används för att reta pojkar som inte har rätt könspresentation och heteronormativt beteende (Rosen & Nofziger, 2018).

Dessa höga krav som ställs kan skapa stress för många pojkar. I en forskning gjord av Renold (2004) uppgav två tredjedelar av pojkarna som deltog i undersökningen att de kände maktlöshet och ångest över att inte kunna uppnå kraven som den hegemoniska maskulinitetens normer ställer på dem. En tredjedel av pojkarna upplevde mobbning ifall de inte ville eller inte passade in i hegemoniska maskulinitetens ideal (Renold, 2004). Ett snällt och lydigt beteende i skolan kan därför vara en social risk för pojkar (Lunabba, 2023).

Ändå följer inte alla pojkar könsnormerna. En del uppnår inte kraven, och en del väljer själva att inte följa dem. En grupp pojkar som inte följer de hegemoniska könsnormerna i en skolkontext är tysta pojkar. Lunabba (2015) observerade att tysta pojkar sågs i en skolkontext som "annorlunda pojkar", och väckte oro bland lärare och andra elever på ett annat sätt än tysta flickorna. Tysthet sågs som naturligt för en flicka, men ifall en pojke var tystlåten sågs det som oroväckande. Andra grupper av pojkar som kan bli kategoriserade som "annorlunda pojkar" är exempelvis icke-heterosexuella pojkar, transpojkar, rasifierade pojkar och pojkar med en funktionsvariation (Manninen, 2010; Rosen & Nofziger, 2018).

2.5.4 Feltolkade pojkkategorier i forskning och skolkontext

Inom maskulinitetsforskningen har det ofta fokuserats på pojkar som störande elever när skolkontexten behandlas (Lunabba, 2015). Medan pojkar kan bete sig dåligt, tillåts ta mer utrymme än flickor eller på annat sätt vara privilegierade, är det även viktigt att granska på vilket sätt denna ställning påverkar pojkarnas liv (Lunabba, 2015). Harry Lunabba (2023) menar att pojkar kan vara både privilegierade och utsatta samtidigt, beroende på kontexten de granskas i.

I sin etnografiska studie identifierade Harry Lunabba (2013) tre olika pojk-kategorier som han menar att feltolkas i forskningen, samhället och i skolan. I en artikel (Lunabba, 2015) där dessa tre kategorier undersöks ur ett relationellt perspektiv beskriver Lunabba hur pojkar uppfattas i skolan, och hur dessa uppfattningar kan vara ofördelaktiga för dessa pojkar och deras framtid.

Den första kategorin av pojke som Lunabba menar att inte uppfattas på rätt sätt är gruppen av pojkar som Lunabba benämner "pojkar som inte tas seriöst". Dessa pojkar beskriver Lunabba som normtypiska pojkar som betar sig på ett oönskat sätt i skolan och visar lågt engagemang i skolarbetet. Dessa pojkar kan ha problem som inte tas på allvar i och med deras normtypiska beteende som ses som naturligt för en pojke. Lunabba lyfter fram att dessa pojkar ofta underpresterar i sina studier, och tillåts göra det av lärarna som inte förväntar sig mera av eleverna. Dessa lärare kanske utgår från en tanke om "boys will be boys" (pojkar förblir pojkar), och därför medvetet eller omedvetet sänker sina krav och förväntningar på pojkarna som de är vana vid att se som svagare och stökigare elever. Dessa pojkar, beskriver Lunabba, är elever som tar mycket utrymme i klassrummet och får mycket uppmärksamhet av läraren. Uppmärksamheten dessa pojkar får är ändå inte alltid positivt laddad eller byggande, och därför kan det ifrågasättas om denna uppmärksamhet verkligen gynnar dessa pojkar (Lunabba, 2015).

Den andra kategorin benämns "pojkar som väcker negativa känslor". I den kategorin placerar Lunabba pojkar som i klassrummet är dominerande och tar mycket utrymme, men får för det mesta negativ uppmärksamhet av läraren i försök att tysta ner dem. Dessa elevers problem kan vara självklara, men lärarens negativa tolkning av eleven gör det svårt att ta tag i problemen på ett ändamålsenligt sätt. Lunabba nämner att pojkarna i kategori ett och två ofta kan vara samma pojkar. Problematiken i lärarnas sätt att uppfatta dessa elever uppstår när läraren ger upp hoppet om elevens möjlighet att klara sig bra i sin inläring. Läraren anammar ett synsätt där pojkarna främst ses som ett problem för undervisningen, vilket gör det svårare för läraren att se elevens egna problem. Med en mer omfattande granskning av pojkarnas kontext, menar Lunabba att man ofta hittar sårbarhet i andra aspekter i pojkarnas liv. Enligt Lunabba är dessa

pojkar särskilt utsatta för våld i hemmet, drogmissbruk och för att falla efter i studierna (Lunabba, 2015).

Den tredje gruppen pojkar som Lunabba (2015) beskriver är "pojkarna som inte väcker känslor". Denna grupp beskriver Lunabba som medelmåttiga pojkar som varken är särskilt stökiga eller tysta, klarar sig medelmåttigt i skolan, och därför försvinner in i gruppen. I forskningen blir dessa medelmåttiga pojkar ofta i skymundan, i och med att de varken väcker positiva eller negativa känslor. Ändå är dessa pojkar viktiga att nämna för att undvika att måla en bild av en pågående "pojkkris" i skolorna som medierna och forskningen ofta koncentrerar sig på (Lunabba, 2015).

2.6 Störande beteende i klassrummet

Vad som klassas som störande beteende i klassrummet är bundet till lärarens subjektiva upplevelse (Lanas, Kiilakoski & Alasuutari, 2022). Om läraren väljer att definiera en viss elevs beteende som störande, finns risken att barnet stämplas som en störande elev och att barnet i sig självt ses som problemet. Den här stämpeln kan påverka hur eleven ses av lärare och klasskamrater, vilket kan påverka hur eleven bemöts i skolan (Lanas, Kiilakoski & Alasuutari, 2022).

Könsskillnader har hittats i hur elevernas störande beteende upplevs av lärare. Lärare förknippar störande beteende och lågt engagemang i skolarbetet starkare med pojkelever än med flickelever (Beaman, Wheldall, & Kemp, 2007; Lunabba, 2015; Heyder & Kessels, 2017). Enligt Beaman et. al (2007) ökar särskilt pojkarnas störande beteende med elevens ålder under elevens låg- och högstadietid (Beaman et. al., 2007).

Ifall en pojkelev beter sig på ett oönskat sätt, kan det ses som naturligt beteende av vissa lärare (Lunabba, 2015). Detta leder till att pojkar kan komma undan med beteende som inte skulle på samma sätt tillåtas för flickor. Det oönskade beteendet kan även påverka lärarens förväntningar på elevens skolprestationer (Lanas et. al., 2022). När läraren slutar förvänta sig ordentligt beteende och aktivt

skolarbete av eleverna, blir det lättare för dem att fortsätta med det oönskade beteendet (Lunabba, 2015). Detta kan leda till att eleverna stämplas som "störande elever", vilket även kan sprida sig över hela elevkategorin, i detta fall kategorin pojkar.

Störande beteende förknippas ofta med en diagnos eleven kan ha. ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) har blivit en allt vanligare diagnos som allt fler elever får. Enligt Huttunen (2019) i Läkarboken Duodecim är ADHD en neuropsykiatrisk störning som försvagar ens funktionsförmåga. 4–7% av barn och unga har diagnostiserats med ADHD. Diagnosen är vanligare hos pojkar än hos flickor. En tydlig förklaring till vad som förorsakar störningen har ännu inte klargjorts, men ärftlighet har konstaterats i och med den ökade sannolikheten att en person har ADHD ifall en släkting har diagnostiserats (Huttunen, 2019). ADHD-diagnosen görs på basis av symptomen och hur de påverkar personens liv, inte på basis av en fysiologisk mätning (Huttunen, 2019).

De snabbt ökande ADHD-diagnoserna har väckt uppmärksamhet och förundring (Tiessalo, 2024). Kritik mot en ökad diagnostisering har även uppstått i relation till skolkontexten. Juho Honkasilta (2022) hävdar att ADHD-diagnostisering kan ses som en normativt värdeladdad handling som berättar om existerande normer, värden och maktstrukturer. Enligt Honkasilta (2022) är ADHD-diagnosen en kulturellt och socialt skapad beskrivning av symptomen, inte en förklaring till varför symptomen finns. Därför vill Honkasilta (2022) problematisera diagnosens funktion i skolkontext, och ifrågasätta ifall skolsystemet på ett bättre sätt kunde acceptera och stöda eleverna som de är, även utan diagnos.

2.7 Diskussioner och frågor i klassrummet

I grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (2014) lyfts olika slags diskussioner fram som ett viktigt pedagogiskt verktyg som bör användas i undervisningen. Diskussioner som arbetssätt presenteras som en central del av undervisningen, och enligt läroplanen "sker lärandet genom kommunikation". Diskussionerna kan ske i elevgrupper, mellan elev och lärare eller i helklass.

Enligt läroplanen ska diskussionerna vara öppna och interaktiva, där alla får vara delaktiga. Med hjälp av sådana diskussioner menar läroplanen att uppskattning och förtroende för varandra byggs upp (Utbildningsstyrelsen, 2014).

I läroplanen (2014) understryks i enlighet med FN:s barnkonvention att varje elev har rätt att uttrycka sin åsikt och bli hörd. Denna rätt att bli hörd kräver att eleverna också lär sig att lyssna på andra elever och deras åsikt. Eleverna ska lära sig att se på saker ur andras perspektiv och respektera dem. De ska även uppmuntras till att ifrågasätta, förhandla och söka lösningar på olika konflikter. Eleverna ska få öva på att argumentera och debattera, med ändamålet att lära sig hur de kan påverka i ett demokratiskt samhälle (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Liknande upptäckter om könsskillnader i elevers deltagande i klassrumsdiskussioner har gjorts i tidigare forskning. Mamnoun & Nfissi (2023) påvisar tydliga skillnader mellan flickors och pojkars deltagande i klassrumsdiskursen samt interaktioner med läraren. I sin artikel går Mamnoun & Nfissi (2023) igenom relevant forskning från åren 1970 till 2023. En stor del av forskningen som behandlas är gjord i USA och Storbritannien. Majoriteten av artiklarna som behandlas återger likartade resultat där pojkarna tar mer utrymme i klassen än flickorna, både i mängden talturer och interaktioner med läraren. Enligt flera källor (French & French, 1984, Aukrust, 2008) tar pojkar fler talturer, även om den inte blivit tilldelad dem.

Mamnoun & Nfissi (2023) lyfte fram att lärarna ofta är omedvetna om skillnaderna i hur mycket uppmärksamhet flickor och pojkar får i klassrummet. Dale Spender (1982) demonstrerade detta i sin forskning där hen bandade in sin undervisning. Från inspelningarna märkte Spender att när hen trodde att hen interagerade mer med klassens flickor än pojkar, visade det sig att interaktionerna fördelade sig 42% till flickor och 58% till pojkar. Dessa procentantal var de mest fördelaktiga för flickorna, medan medeltalet för fördelningen av interaktionerna var 38% till flickorna och 62% till pojkarna.

Könsskillnaderna i elevernas deltagande i klassrumsdiskussionerna varierar även med åldern. Bland elever i grundskolan tenderar skillnaderna bland yngre

elever vara mindre, medan ju äldre eleverna blir desto större blir könsskillnaderna i deltagandet (Aukrust, 2008).

Elevernas villighet att delta i klassrumsdiskussionen påverkas av många olika faktorer. Könsnormer är en, men även elevens skolprestationer, socioekonomiska status, psykologiska egenskaper och sociala ställning i gruppen påverkar hur mycket eleven deltar i klassrumsdiskussionen (Sedova, 2022). Eleverna kan uppleva att man endast ska svara i klassen ifall man kan svara korrekt, vilket kan tysta ner en del elever (Sedova, 2022). Det har påvisats att flickor tenderar ha lägre självförtroende i sin inläring än pojkar (Nobre & Valentini, 2019), vilket kan påverka villigheten att svara på lärarens frågor.

Flickors aktivitet i klassrumsdiskussioner har visats vara mindre än pojkars (Mamnoun & Nfissi, 2023). En stor del av talturerna som flickorna får initieras av läraren, medan pojkarna betydligt mer tar talturen även om den inte tilldelas till dem (Aukrust, 2008). Könsskillnaderna bland elevernas deltagande tenderar vara mindre när läraren är kvinnlig (Aukrust, 2008).

Medan pojkars deltagande i undervisningen ofta händer inför klassrumsgemenskapen, har det påvisats att flickor oftare är i direkt kontakt med läraren, i stället för att ställa en fråga eller kommentera inför klassen (Mamnoun & Nfissi, 2023). Tävlan om lärarens uppmärksamhet kan dock vara hård, och det har antytts att flickor har det svårare att få lärarens uppmärksamhet i klassen (Lahelma, 2009). Det betyder att flickor tenderar ha det svårare att få hjälp av läraren, varför flickelever ofta vänder sig till sina vänner för hjälp. Lahelma (2009) menar att det kan betyda för vissa flickor att de blir utanför hjälpens krets, ifall de inte har tillräckligt nära vänskapsrelationer med sina klasskompisar. Särskilt tysta flickor som inte klarar sig bra i skolgången och inte har nära vänskapsrelationer är i en sårbar position, menar Lahelma (2009). Dessa flickor är sällan heller i fokus i diskursen om elevernas skolprestationer, i och med att flickorna ofta kategoriseras som duktiga elever, medan pojkarnas svagare skolprestationer väcker oro (Lahelma, 2009).

3 Forskningsuppgift och forskningsfrågor

Forskningsuppgiften i den här avhandlingen är att beskriva könat beteende som kan observeras i olika klassrumsdiskussioner och hur lärarna uppfattar detta beteende. I avhandlingen undersöks med hjälp av observationer och intervjuer vilket beteende lärarna förknippar med elevens kön och lärarnas attityder kring genusfrågor i skolan.

I denna avhandling läggs särskild fokus på pojkar och maskuliniteter i skolan. Tidigare forskning visar att pojkar tenderar ta oproportionerligt mycket utrymme i klassrumsdiskussioner (Mamnoun & Nfissi, 2023). Denna ojämna fördelning är något som många lärare är omedvetna om (Mamnoun & Nfissi, 2023). Med detta i tankarna växte följande forskningsfrågor fram:

1. Vilket beteende uppfattar lärare som könat i klassrumsdiskussioner?
2. Hurdant könat beteende kan observeras i klasserna?
3. Vilka orsaker ser lärarna för det könade beteendet?

För denna avhandling intervjuades fem lärare som jobbar i finlandssvenska skolor. Observationer från dessa fem lärares undervisning används även som material i denna avhandling. Forskningsfrågorna besvaras med en tematisk analys av intervju svaren och observationerna.

Syftet med denna avhandling är att lyfta fram ett tema som kan vara svårt för en lärare att hantera. Många lärare har en vilja att främja jämställdhet i sin undervisning. Ändå kan detta vara svårt att förverkliga i och med frågans komplexitet. Denna avhandling ger perspektiv på hur elevernas beteende kan tolkas ur ett genusperspektiv, samt hur omedvetna tankesätt kan påverka lärarens sätt att uppfatta sina elever.

4 Genomförande

I kapitel fyra presenteras avhandlingens forskningsstrategi, ansats och metodologi. Forskningsprocessen beskrivs och val av tillvägagångssätt motiveras. I slutet av kapitlet övervägas hur tillförlitlig denna avhandling kan anses vara. De etiska frågor som framkom under arbetetprocessen presenteras och reflekteras över.

4.1 Kritiskt kvalitativ forskning

Forskningsuppgiften i denna avhandling är att beskriva könat beteende i klassrumsdiskussioner och lärarnas uppfattningar om detta beteende. Med forskningsuppgiften som utgångspunkt valdes en kvalitativ forskningsstrategi med en kritisk forskningsansats.

Kvalitativ forskning undersöker individernas tolkningar av den sociala verklighet de uppfattar (Bryman, 2018, s.61). Kvalitativ forskning ämnar generera teorier med ett induktivt synsätt, och har inte samma positivistiska kunskapssyn som kvantitativ forskning (Bryman, 2018, s. 61). Kvalitativ forskning vill undersöka den sociala verkligheten som individerna uppfattar på ett djup, snarare än en stor bredd som eftersträvas i kvantitativ forskning (Kärkkäinen Terian, 2003, s.2). För denna avhandling lämpar sig en kvalitativ forskningsstrategi då betoningen är på individernas tolkningar av den sociala verkligheten.

Med avhandlingens forskningsuppgift och syfte som utgångspunkt valdes en kritisk forskningsansats. Med kritisk forskning menas forskning som tar avstamp i det materiella och objektiva, men fortsätter till det subjektiva och sociala för att förstå individernas sociala verklighet (Kärkkäinen Terian, 2003, s.12). Den kritiska forskningens uppgift är att synliggöra makten i de materiella och kulturella strukturer som begränsar människors frihet och autonomi, samt undersöka asymmetriska maktrelationer (Kärkkäinen Terian, 2003, s. 12–13; Alvesson, 2000, s.16). Kritisk forskning undersöker normerade sätt att kategorisera och se

den sociala verklighet som rättar sig efter språkliga och kulturella konventioner (Alvesson, 2000, s.12–13).

Enligt kritisk teori formas verkligheten i en helhet av sociala, politiska, kulturella, ekonomiska, etiska och genusrelaterade faktorer (Metsämuuronen, 2006, s.86–87). Kritisk teori ser att kunskap är socialt konstruerat, kontextuellt och beroende av vem som gör tolkningarna (Morrow et. al., 1994). Därför betonas det i kritisk teori att forskning inte kan göras utan en viss värdegrund (Kärkkäinen Terian, 2003 s. 12–13, Metsämuuronen, 2006, s.86–87). Forskarens värden påverkar det som undersöks och upptäcks, och därför ska dessa värden vara explicita och tydliga för läsaren (Metsämuuronen, 2006, s.86–87).

Den kritiska forskningen har som mål att frigöra människan från strukturer som påverkar dem omedvetet (Kärkkäinen Terian, 2003 s. 12–13). Forskarens roll är att göra människorna medvetna om dessa krafter och skapa möjligheter för en öppnare diskurs om temat (Alvesson, 2000, s.16).

Ur ett kritiskt teoretiskt synsätt är utbildningens uppgift att lära och stärka människans förmåga att använda sin makt till att skapa ett system där människan får njuta av sin frihet och kreativitet (Kärkkäinen Terian, 2003). Undervisningen ska stöda människans frigörelse från samhällsstrukturerna som förhindrar detta. I pedagogisk forskning har kritisk teori som uppgift att påvisa hur barns rättigheter inte uppfylls (Kärkkäinen Terian, 2003, s.13).

Kritisk teori innefattar empirisk undersökning, tolkning och kritik av verkligheten som undersöks (Morrow et. al., 1994). I kritisk forskning används ofta både kvantitativa och kvalitativa metoder; kvantitativa metoder för att påvisa kontexten och förutsättningarna, kvalitativa metoder för att förstå och tolka forskningssubjektet (Kärkkäinen Terian, 2003, s.13). Det kritiska perspektivet betonar att forskaren och forskningssubjektet är i dialog med varandra, alltså ska undersökningen inte enbart bestå av att forskaren extraherar kunskapen från sitt forskningsobjekt (Metsämuuronen, 2006, s.86–87).

För denna avhandling betyder ett kritiskt perspektiv en granskning av lärarnas uppfattningar, diskursiva praktiker och handlingsätt gällande genusfrågor i skolan, samt den ojämna fördelningen av ord bland eleverna. Kritisk forskning har som uppgift att lyfta fram brister i sociala institutioner och påvisa på vilka sätt de inte lever upp till sina mål (Alvesson, 2000 s.12–13). Som tidigare forskning har visat uppnår skolorna kanske inte målen om jämställdhet som fastställts i läroplanen. Därför undersöks dessa frågor för att motarbeta att dessa sociala och kulturella normer och hierarkier fortsätter reproduceras i skolorna.

I kritisk forskning undersöks ofta asymmetriska maktrelationer (Morrow et. al., 1994). I denna avhandling undersöks två maktrelationer, lärare-elev och pojke-flicka. I undervisningen är det läraren som har makten och ansvaret att bestämma över hur undervisningen ska se ut och vem som får utrymme i klassen. Därför undersöks det på vilket sätt lärare handskas med frågan och hur de ser flick- och pojkelever. Lärarens diskursiva praktiker är ett sätt att utöva makt, och därför undersöks även hur lärarna pratar om pojkar och flickor.

Maktrelationen mellan pojkar och flickor i skolan undersöks med forskningen om den ojämna fördelningen av talturer i undervisningen som utgångspunkt (Mamnoun & Nfissi, 2023). Dock utgår denna avhandling inte från att alla pojkar har det bättre ställt än alla andra, utan använder ett mer intersektionellt perspektiv för att förstå de strukturella skillnaderna som påverkar eleverna. Avhandlingen uppfattar elevernas kontext i ett patriarkalt samhälle där en viss sorts maskulinitet värdesätts på ett annat sätt än andra könsuttryck. Av denna samhällsordning gynnas endast de pojkar som lyckas uttrycka den önskade formen av maskulinitet. Trots att hegemonisk maskulinitet kan ses vara i en särställning, granskas frågan i denna avhandling i en skolkontext. Med pojkarnas allt lägre prestationer i åtanke är det angeläget att undersöka ifall denna särställning verkligen gynnar dem.

Kritisk forskning har ofta ett förändringsinriktat perspektiv och det syns även i denna avhandling i betoningen av att läraren kan påverka undervisningen och elevernas beteende i klassrumsdiskussioner. Denna avhandling vill påvisa hur lärare kan se på genusfrågor i skolan och vilka strukturer som bör

problematiseras. På så sätt kan avhandlingen bidra till att främja en mer rättvis och inkluderande lärmiljö.

4.2 Urval och materialinsamling

Denna avhandling gjordes i samband med forskningsprojektet *Trygga klassrumssamtal* som är en del av utvecklings- och forskningsprojektet *MångSam* vid pedagogiska fakulteten i Helsingfors universitet. När materialinsamlingen för denna avhandling gjordes under höstterminen 2023, var projektet *Trygga klassrumssamtal* i början av sitt arbete. I den första delen av projektet *Trygga klassrumssamtal* undersöktes klassrumsdiskussioner och frågorna som ställs i klassrummen. Projektet leddes av forskarna Birgit Schaffar-Kronqvist och Raisa Ahtiainen.

I den första fasen av projektet *Trygga klassrumssamtal* deltog fem klasslärare som jobbade i tre olika svenskspråkiga skolor i Nyland. Lärarnas deltagande i projektet var frivilligt och de hade själv fått anmäla sig till projektet. Lärarna jobbade i årskurserna 2, 3 och 5. Tre av klasslärarna undervisade en klass i årskurs 5. Alla lärare antogs vara kvinnor på grund av deras utseende och namn, men deras könsidentitet eller prefererade pronomen frågades aldrig. Under projektets gång nämnde ingen av lärarna att de föredrog ett annat pronomen än "hon", så forskarna antog lärarnas kön. Det skulle ha varit bra att fråga lärarna om deras könsidentitet för att med säkerhet kunna säga att alla lärare var kvinnor.

För denna avhandling samlades ett forskningsmaterial som bestod av intervjuer med lärarna och observationer av deras undervisning. Valet att använda ett mångsidigt forskningsmaterial är i enlighet med kritiska forskningens praxis. I kritisk forskning används ofta både kvantitativt och kvalitativt data för att förstå kontexten och individernas upplevelser (Kärkkäinen Terian, 2003, s.13).

Observationerna som utgör en del av forskningsmaterialet i denna avhandling gjordes i samband med de kartläggande observationerna som gjordes inom ramen för forskningsprojektet *Trygga klassrumssamtal*. Observationerna

utfördes av *Trygga klassrumssamtal*-teamet. Självt gjorde jag observationer i fyra av fem klasser. Allt som allt observerades 18 lektioner, varav 9 lektioner observerades av mig. Under observationerna nedtecknades frågorna som ställdes i undervisningen enligt olika kategoriseringar och andra intressanta iakttagelser som observatörerna gjorde.

Under höstterminen 2023 då observationerna och intervjuerna som används i denna avhandling gjordes, var projektet ännu i kartläggningsskede. Observationerna gjordes i syfte att testa observationsverktyget och kartlägga vilka teman vore viktiga att fokusera på. Observationsverktyget utgick från en kategorisering av frågor och granskade vilka frågetyper var mest frekvent förekommande i undervisningen. De tre huvudkategorierna som kartlades var ordningsfrågor, innehållsfrågor och tankeväckande frågor. Enligt tidigare forskning är 57% av frågorna som läraren ställer ordningsfrågor, 32% repetitionsfrågor och endast 10% tankeutvecklande frågor (Wraggs & Brown, 2001; Mohr Lone & Burroughs, 2016). Frågekategoriseringen användes för att undersöka vilka frågor som kunde användas mer frekvent för att fördjupa elevernas tänkande i undervisningen.

4.2.1 Observationer av undervisningen

Observationerna utfördes under lektioner med varierande tema, alla i lärarnas hemklassrum. Observatören positionerade sig på ett ställe där det fanns utrymme och där man såg klassrummets händelser, oftast längst bak i klassrummet. I observationerna kartlades frågorna som ställdes i klassen med hjälp av en kategorisering av frågorna. Frågorna räknades och med hjälp av en karta på klassrummet antecknades vem som ställde frågorna och till vem. Forskarna inom forskningsgruppen antecknade sina observationer på varierande sätt, vilket ledde till att informationen som samlades var av lite varierande slag. Vid alla observationstillfällen antecknades exempelvis inte vem frågorna ställdes till.

Eftersom observationerna som gjordes var i kartläggande syfte var observationsverktyget inte färdigutvecklat. Därmed blev det data som samlades

in ofullständigt, i och med att varje observatör gjorde anteckningar på varierande sätt. I denna avhandling används observationerna som material trots deras bristfällighet. Ifall endast intervjuer hade använts som forskningsmaterial, skulle forskningsfrågorna inte ha besvarats. Tidigare forskning har visat att lärare ofta är omedvetna om hur olika de behandlar elever beroende på elevens kön (Mamnoun & Nfissi, 2023). Därför var det relevant att även använda observationerna för att iaktta lärarens beteende samt undersöka hurdant könat beteende kunde uppfattas bland eleverna när undervisningen observerades ur ett genusperspektiv. Valet att använda observationerna motiveras vidare i kapitel 6.

För denna avhandling gjordes det även observationer ur ett genusperspektiv. För att kunna utföra betydelsefulla observationer ur ett genusperspektiv, läste jag litteratur kring temat som förberedande åtgärd. Lärarens och elevernas beteende och attityder till olika händelser observerades. Som riktgivande frågor för observationerna som gjordes för denna avhandling nertecknades följande:

- *Hurdan diskussionskultur är det i klassen? Vem pratar? Vem pratar inte?*
- *Hurdana maskulinitetsuttryck ser man i diskussionerna?*
- *Hurdana frågor ställer de olika maskuliniteterna?*
- *Hur reagerar läraren på de olika maskulinitetsuttrycken, svåra frågor eller provokation?*

Fastän det fanns riktgivande frågor för observationerna, antecknades även händelser och observationer som upplevdes som intressanta och relevanta. Anteckningarna skrevs ner i ett häfte som förvarades på ett säkert ställe.

4.2.2 Intervjuer med lärarna

För denna avhandling utförde jag även enskilda intervjuer med varje lärare. Intervjuerna gjordes i skolorna där lärarna jobbade. Alla utom en av intervjuerna utfördes efter lektionerna som observerades. En lärare hade inte möjlighet att kombinera observationer och intervju, och därför gjordes intervjun fristående från observationerna.

Intervjuerna var semistrukturerade intervjuer, med en intervjuguide som bas. Intervjuguiden finns som bilaga 1. Intervjuerna var semistrukturerade, eftersom det gav utrymme för intervjupersonen att leda temat till det som hen upplevde som relevant (Bryman, 2018, s. 561). Den semistrukturerade intervjuens flexibla karaktär möjliggjorde även frågor om lektionerna som observerades innan intervjuerna.

I intervjuerna berättade lärarna om klassrumsdiskussionerna i deras klasser, svåra diskussionsteman och deras tankar kring genus och maskulinitet. För att ge lärarna en kontext och tydliggöra avhandlingens utgångspunkt, beskrevs avhandlingens syn på maskuliniteter och könsnormer kort i mitten av intervjun. Intervjuerna varierade i längd, mellan 15–40 minuter.

Intervjuerna bandades in med en telefon. För att följa datasäkerhetsanvisningar förvarades inspelningarna bakom lösenord. Intervjuerna transkriberades för senare analys.

4.3 Tematisk analys

Som analysmetod för denna avhandling valdes tematisk analys. Den tematiska analysens syfte är att identifiera och tolka mönster eller teman som kan uppfattas i forskningsmaterialet (Kärkkäinen Terian, 2003). Genom noggrann granskning av forskningsmaterialet upptäcks relevanta teman som anknyter till forskningsfrågorna (Bryman, 2018, s. 706). Enligt Bryman (2018) är det viktigt att påvisa kopplingen mellan teman som lyfts fram ur materialet och forskningsfrågorna. På så sätt kan urvalet av resultat motiveras (Bryman, 2018, s.707). Bryman (2018) menar även att det vanligaste kriteriet för att fastslå ett tema är repetitioner. Ifall ett tema förekommer flera gånger i materialet är det sannolikt värt att lyfta fram som ett mönster. Särskilt teman som förekommer i flera olika källor är värda att ta fasta på (Bryman, 2018, s.707).

För att underlätta utförandet av den tematiska analysen användes programvaran Atlas.ti. Forskningsmaterialet matades in i Atlas.ti och kodades enligt de tre steg som Kärkkäinen Terian (2003) beskriver som relevanta steg för att utföra en lyckad tematisk analys. I den första omgången av kodning lästes materialet igenom och intressanta delar markerades. Detta steg kan kallas öppen- eller analytisk kodning (Bryman, 2018, s. 707; Kärkkäinen Terian, 2003). Det andra steget benämns axial kodning, där kopplingar mellan koderna söks. I det sista skedet av kodningen, den selektiva kodningen, identifieras övergripande teman från de sammankopplade koderna (Kärkkäinen Terian, 2003). I slutet av kodningen fanns det en sammanställning av teman som var relevanta för forskningsfrågorna.

4.4 Tillförlitlighet

Enligt Bryman (2018) består tillförlitlighet av fyra delmoment; *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och *möjligheten att styrka och konfirmera*. Kärkkäinen Terian (2003) betonar att kvalitativ forskning kan ses som tillförlitlig när annan forskning kring temat kommit till liknande resultat.

Trovärdigheten i denna avhandling har stärkts genom att följa de forskningsetiska principerna formulerade av Forskningsetiska delegationen (2023) och lyfta fram både egna observationer och lärares synvinklar. *Överförbarhet* definierar Bryman (2018) som beskrivandet av djupet i den sociala verklighet som undersöks när det är fråga om kvalitativ forskning. *Överförbarheten* i denna avhandling syns i beskrivningarna av resultaten som utförligt lyfte fram det som uppfattades vara relevant i forskningsmaterialet.

Pålitligheten i denna avhandling byggs upp med beskrivningar av forskningsprocessen och definieringar av termerna som använts. Det sista delmomentet *Möjligheten att styrka och konfirmera* beskriver Bryman (2018) utgå från tanken att forskaren aldrig kan vara fullständigt objektiv, men att forskarens ska kunna ses agera i god tro. I den kritiska forskningsansatsen lyfts samma tanke om forskarens subjektivitet fram, med betoningen att forskning som görs

med en tydlig värdegrund som även uttrycks tydligt till läsaren kan ses vara mer transparent än forskning som försöker nå objektivitet (Metsämuuronen, 2006).

Resultaten i denna avhandling var till en stor del likartade med resultaten i tidigare forskning som presenterades i kapitel 2, och kan därför ses som mer tillförlitliga (Kärkkäinen Terian, 2003). Resultaten skrevs kritiskt, men med hänsyn till lärarna som deltog i forskningsprojektet.

4.5 Etiska överväganden

Denna avhandling har följt de forskningsetiska principerna för god vetenskaplig praxis (Forskningsetiska delegationen, 2023). De fyra grundprinciperna för god vetenskaplig praxis är *tillförlitlighet*, *ärlighet*, *uppskattning* och *ansvarstagande* (Forskningsetiska delegationen, 2023). Enligt dessa principer är det viktigt att deltagarna i forskningen är medvetna om sina rättigheter. För att säkerställa detta skrev lärarna under samtyckeblanketter för projektet *Trygga klassrumssamtal* som denna avhandling var en del av. Lärarnas deltagande var frivilligt och de hade möjligheten att lämna projektet och intervjun utan given orsak.

Lärarnas anonymitet i denna avhandling krävde extra eftertanke. I forskningsprojektet *Trygga klassrumssamtal* ordnades möten med lärarna där olika frågor diskuterades. Under mötenas gång fick lärarna veta mer om situationen i de andra lärarnas klasser. För denna avhandling utgjorde detta ett dilemma angående anonymiteten i intervju svaren. I och med att lärarna var få till antal och de undervisade i olika årskurser, kunde det vara möjligt att någon av lärarna skulle känna igen en annan lärares svar i denna avhandling. För att minimera denna risk har texten formulerats på ett sätt som gör det svårt för lärarna att med säkerhet kunna tolka vem av lärarna svarat vad, trots att lärarnas namn självfallet inte nämns.

Valet att fokusera på kön och genusfrågor i denna avhandling har även krävt en hel del reflektion och läsning i ämnet. I pedagogisk forskning kan det hända att forskare väljer att undvika att undersöka en fråga ur ett genusperspektiv, i och

med att det kan fortsätta reproducera de könsskillnader som upptäcks och i misstag få en könsessentialistisk underton. Meningen med denna avhandling har inte varit att lyfta fram hur olika pojk- och flickelever är, utan betona hur könsnormer påverkar deras beteende.

Jag har valt att använda mig av ett könsansvarstagande perspektiv i denna avhandling, i och med att det tydligt betonar samhällsstrukturernas betydelse samt tar en aktiv ställning till genusfrågor. Med ett könsansvarstagande synsätt betonas forskarens ansvar i genusforskningen (Huuki et. al., 2018). Könsansvarstagande i denna avhandling har betytt en granskning av frågorna från en mångfald av synvinklar, för att undvika en orättvis presentation av eleverna och de intervjuade lärarna. Det har även krävts reflektion kring hur man kan skriva om kön utan att göra onödiga eller i värsta fall felaktiga kategoriseringar, men ändå få rapporterat det som undersöks.

I den här avhandlingen har termerna flickor och pojkar använts, trots att det finns fler kön än dessa två. Medan det finns elever som inte identifierar sig som någondera, är dessa elever särskilt få till antal i lågstadieskolor. Skolvardagen i många skolor är fortfarande väldigt präglad av en binär könsindelning, fastän medvetenheten om frågan har ökat. Detta syntes även i skolorna där observationerna gjordes, där eleverna för det mesta följde de binära könsnormerna. För att komma åt problematikerna som uppstår i skolorna och beskriva den sociala verklighet som undersöktes, användes ett språk som reflekterar denna verklighet.

En risk i kritisk forskning enligt Alvesson (2000) är "hyperkritik". För denna avhandling skulle hyperkritik betyda en överdrivet negativ skildring av undervisningen som observerades eller en förvrängd rapportering av lärarnas intervjuer. För att undvika detta närmas forskningssubjekten med en förståelse för att frågorna de handskas med kan vara knepiga. Rapporteringen har även gjorts på ett sätt som lyfter fram en mångfald av lärarnas perspektiv och tankar.

5 Forskningsresultat

I det här kapitlet redovisas resultaten som kom fram i forskningsmaterialet. Forskningsfrågorna besvaras med en analys av olika teman som uppkom i intervjuerna med lärarna, samt med en redogörelse för hurdant könat beteende hittades i observationerna.

5.1 Könat beteende i klassrumsdiskussioner som rapporteras av lärarna

I intervjuerna fick lärarna reflektera över sina elevers sätt att diskutera och bete sig i klassgemenskapen. Temat behandlades även ur ett genusperspektiv med fokus på maskuliniteter och könsskillnader i klassrumsdiskussioner. Lärarna reflekterade över temat på många olika plan och ur olika synvinklar. Ur dessa intervjusvar lyfts i detta kapitel fram hurdant könat beteende lärarna såg i sina klassrumsdiskussioner, med särskilt fokus på hurdant beteende lärarna kopplade samman med maskulinitet och pojkar.

I sina intervjusvar talade lärarna om flick- och pojkelever. Lärarna nämnde ingen elev som skulle identifiera sig annorlunda än det kön de tilldelats vid födseln. Vid observationerna i klasserna märktes heller ingen elev som utseendemässigt bröt de rådande könsnormerna. Med detta i åtanke, samt det faktum att skolvardagen i de flesta skolor fortfarande präglas av ett väldigt könsbinärt tankesätt, är resultatdelen skriven med ett språk som reflekterar denna skolvardag. Fastän dessa resultat fokuserar på flickor och pojkar, är det väsentligt att komma ihåg att det finns elever som inte passar in i dessa kategorier.

I intervjuerna uppkom vissa teman som nästan alla fem lärare såg i sina klassrumsdiskussioner. Ett tema som varje lärare lyfte fram var svårigheten att få eleverna att vänta på sin taltur. Detta såg de särskilt bland pojkarna, som betydligt oftare än flickorna uttryckte sina tankar fastän någon annan talade. Lärarna upplevde att det var pojkarna, med några undantag, som var mest högljudda och

tog mest utrymme i klasserna. Flera lärare beskrev hur vissa pojkar inte har ett filter utan ropar ut sin fråga när den uppstår. Några lärare tolkade detta som att pojkarna tycker att deras åsikt är viktigare än andras, och därför ropar ut den. Andra lärare lyfte fram att vissa av dessa pojkar ofta inte menar något illa, men inte kan stoppa sig själva.

”Nå, det kanske maskuliniteten kommer fram där att, att dom [klassens ”ledare”, pojkar] som jag tänkte på just var fysiskt starka, dom, dom är mest högljudda kanske också. Kanske inte alltid orkar heller vänta på sin tur. Tycker att dom har, deras åsikt är värd mera än andra, att jag måste få säga min, att vet du, sådär var det inte, eller kanske ropar ut.”- Intervju 1

I intervjuerna betonade en del av lärarna att eleverna, särskilt pojkarna, hade det svårt att acceptera åsikter som skilde sig från den egna. I vissa klasser kunde elevernas olika åsikter leda till gräl eller kränkande kommentarer om andra. Enligt lärarna var det svårt för eleverna att anamma tanken om att det kan finnas flera rätta svar på en fråga. I mina observationer från klasserna fick jag se liknande beteende när en grupp pojkar diskuterade sina åsikter om ett spel. Diskussionen utgick från att de måste vara av samma åsikt för att vara av rätt åsikt. Ifall ens åsikt var motstridig med de andras, måste åsikten antingen försvaras eller sannolikare ändras för att pojken skulle accepteras av gruppen.

”Att du har en egen värdering som ska godkännas av alla och om den värderingen är inte lika med min, så då blir det hemskt ofta, man blir som påhoppad. För att du har int samma värderingar och du är inte lika värd och därför är du skit. -- Eller nörd, det beror på vem som kommenterar.”- I2

Machokultur och en viss jargong normtypisk för pojkar var något som alla andra lärare förutom en med yngre elever såg i sina klassrumsdiskussioner. Lärarna beskrev jargonen som tävlande, fysisk, skämtande och frän. Alla lärare förutom en var ense om att frågor som kunde uppfattas som provocerande eller känsliga oftare ställdes av pojkar. I vissa klasser tyckte lärarna att det var enbart pojkarna som ställde sådana frågor eller kommenterade på ett provocerande sätt, medan det i andra klassrum fanns flickor som enligt lärarna ”också kunde ställa knepiga frågor”.

"Nå kommentarerna är nog nästan för det me-, eller det är så gott som alltid en pojke som som har de här mer kränkande. Och inte alltid mot mig, men det kan också vara mot liksom elever i klassen." -I3

En lärare beskrev att pojkarna ofta ställde frågor som ifrågasatte läraren eller skolans betydelse. En fråga som "*Varför måste vi göra det här?*" eller "*Måste man?*" yttrades oftast av en pojke. Endast en lärare med yngre elever tyckte att det inte fanns könsskillnader i vem som frågade känsliga eller provocerande frågor.

Två lärare lyfte fram att särskilt de provocerande och negativa kommentarerna var ett problem för diskussionskulturen i klassen. Lärarna upplevde att många diskussioner dödades av elaka kommentarer från en del av klassens pojkar. Lärarna menade att en del av eleverna inte ville utsätta sig för att bli målet för en elak kommentar, och därför valde att inte delta i diskussionen. I en del klasser manifesterade sig detta i att flickorna ställde betydligt färre frågor och tog mindre utrymme än pojkarna. En lärare beskrev flickornas situation i klassen på följande sätt:

"Och det syns med att flickorna inte vågar säga. De vågar inte berätta, om dom har något, framför klassen. Jag har alternativa sätt att visa kunskap. Vi bandar in och berättar i smågrupp och utvärderar på andra vis. Att de som, det har på något sätt blivit så för att här har varit så starka pojkar som har styrt och ställt. Inte alltid positivt. Att man har helt enkelt dragit sig undan. Att det är enklare att bara vara tyst för att har varit tyst nu, vi säger till exempel i två år. Så det syns nog ännu en stund framåt. -- Att de har börjat våga ta lite mera rum åt sig. Men den vägen tycker jag är hemskt tydlig där. Att för att man ska vara macho så sen har man förstört för andra." -I2

Enligt några lärare uppstod det ofta en tävlan mellan pojkarna. En likadan tävlan observerade lärarna inte bland flickorna. Ifall flickorna tävlade om något, menade lärarna att deras tävlan var tystare eller utanför undervisningen. Lärarna upplevde att pojkarnas behov att tävla härstammade från behovet att visa sig som tuffa och kapabla.

”De är liksom på nåt sätt det som jag säger nu, så tävlar mer med varandra. Och kanske det är också det att de [pojkar] hörs mera [läraren skrattar]. Då kanske flickorna också tävlar men på ett annat sätt och mera tyst, tystare.” -I4

En del lärare berättade att de i sin klass hade några pojkar som tog rollen som chef eller ledare i gruppen. Enligt lärarna följde eller åtminstone lyssnade de andra eleverna på det som de ledande pojkarna ville. Lärarna sa att det var vanligt att dessa pojkar ledde diskussionerna i klassen.

”Stereotypiskt maskulina, så, så det är nog också dom som är lite ledarna i klassen och de andra kanske följer efter eller inte vågar säga ifrån. Kanske inte alltid följer efter, men liksom är där, och säger den personen vi ska göra så här så är det det som gäller.” -I1

”Ska vi säga att de vill lite ta över ibland makten, du vet att de vill gärna tala och liksom lite tala på och lite tala över. Att de är liksom, vet du? De är lite kanske maskulina, alltså chefer. Att de tar en sån här chef-roll.” -I4

Några lärare kommenterade hur stor skillnad det blev i klassrumsdiskussionerna och samarbetet i klassen när vissa pojkar i klassen var frånvarande. En lärare berättade att klassrumsdiskussionerna var möjliga på ett helt annat sätt när några dominerande pojkar var frånvarande. En annan lärare nämnde att eleverna jobbade bättre i blandade grupper med flickor och pojkar ifall de ”ledande” pojkarna var frånvarande. Läraren menade även att det bland eleverna skulle finnas flickor och pojkar som bra kunde trivas tillsammans på rasten. Enligt henne var klassen för starkt uppdelad i flickor och pojkar för att sådana vänskaper skulle kunna utvecklas.

Läraren som inte såg machokulturen i sin klass lyfte fram att hennes elever var så unga att det ”ännu inte fanns tuffisar” i klassen. Ändå menade läraren att det i klassen fanns en skämtande jargong som hon lite mer kopplade till klassens pojkar. Läraren berättade att hon då och då kunde uppfatta tecken av tuffhet hos pojkarna, men att diskussionskulturen och gemenskapen i klassen eventuellt gjorde det lättare för pojkarna att bete sig på ett mjukare sätt och att delta i diskussionerna med en sårbarhet. Läraren lyfte fram att eleverna vågade prata

om känslor tillsammans i klassen och berätta om sina egna erfarenheter. Enligt läraren var den täta klassgemenskapen en grundläggande förutsättning för öppna diskussioner i klassen.

”De är så pass små ännu att det här med att vara tuff inför andra och sånt kanske syns på ett annat sätt i så fall än att det sku vara direkt. Sen, gråter de här likaväl oberoende kön och de liksom vågar nog som sagt säga rätt så mycket. Men att beror det på ålder eller beror det på diskussionskulturen? Här är ganska många också sådana typer som är ganska små ännu. De är liksom är, jämfört med. Den här gruppen har inte så många såhär tuffisar, att skulle du fråga i en annan grupp så tror jag det skulle komma mera ännu fram den biten.” -15

Alla lärare förutom en betonade i intervjun att alla pojkar inte är högljudda eller följer den hegemoniska maskulinitetens könsnormer. Många lyfte fram att det finns pojkar i klassen som är lugna och tysta. Dessa pojkar lyftes fram som en motpol till den stereotypa pojken. De här pojkarna beskrevs som vänliga, aktivt deltagande i undervisningen, säger sakliga kommentarer, och är ”psykiskt smarta” i motsats till ”fysiskt starka”. De stereotypa pojkarnas beteende sammanknippades ofta med en fysisk rörlighet och aktivitet.

”Om man tänker på de här unga maskulina individerna här i klassen så de är väldigt, väldigt olika hur de uttrycker sig att. Här finns någon som aldrig skulle säga något kränkande eller fult utan ställer väldigt artiga och trevliga frågor.” -13

”Och det är nog inte, det finns liksom starka flickor så att säga. Och det finns också av pojkarna sådana som är starka och också sådana som är ängsliga.” – 15

Några lärare ansåg att det i deras klass till en viss grad fanns utrymme för pojkarna att bryta könsnormerna. Läraren med yngre elever lyfte fram pojkarnas öppenhet och sårbarhet i klassrumsdiskussionerna. En annan lärare med äldre elever berättade om en diskussion där eleverna hade fått fundera på könsnormer och klädsel:

”Så den där maskuliniteten kanske kom fram hos någon att de var så där; ’Nej, int kan pojkar ha klänning.’ Men sen när jag frågade kan pojkar ha rosa kläder? Vem här tycker om rosa kläder? Då var det dom mest

maskulina som sa att de gör det. Men då vet jag inte var det för att dom var så självsäkra, att de vågar säga så?” -I1

Endast en lärare betonade inte mångfalden bland pojkarna. Hon beskrev pojkarna i sin klass som en enhetlig grupp fysiskt aktiva barn med en stor passion för fotboll. Läraren ansåg att skillnaderna mellan könen var starkt kopplade till människans biologi. Läraren beskrev pojkarnas och flickornas intressen på följande sätt:

”Det här med krig och Putin är pojkarnas grej mera. Och flickorna, de är nog helt, flickor och pojkar är nog jätteolika. Flickorna tycker mer om musik och Barbien och så här mjuka värden och pojkarna talar mer om krig och brottning, och vem vann och fotboll och vem är bäst? Så det är en stor skillnad.” -I4

Trots att nästan alla lärare såg mångfald bland pojkarna, var utgångspunkten ändå att pojkarna till viss grad var mer stökiga, fysiska, skämtsamma, macho, tävlingsinriktade och sämre på att följa instruktioner än flickorna. Dessa egenskaper, som inom skolvärlden ofta upplevs som oönskade egenskaper, förknippades med maskulinitet och klassens pojkar.

”.. att här finns, är nog helt självgående individer [pojkar] också men. Flickorna har ofta kommit igång och sen blir det någonting som blir oklart. Medans pojkarna inte ens hinner komma igång, och sen ska de ren fråga en gång till för instruktioner.” -I2

En lärare berättade att flickorna i klassen sammankopplade liknande karaktäristik med klassens pojkar:

”Och flickor då förstås som pratar så här 'Pojkarna är alltid så stökiga. Men då kanske inte den här och den här, men alla andra är stökiga.' Så stackars pojkar då som alltid blir då klassade som stökiga automatiskt. De är som den där gruppen på något vis, fast man inte sku vara det.” -I1

En lärare lyfte fram att maskuliniteten kunde uppfattas i klassrumsdiskussioner i en självsäkerhet som möjliggjorde att eleven kunde säga till sina klasskamrater att vara tysta och lyssna när eleven skulle hålla presentation. Det var ett av de få

maskulina beteenden som ur lärarens synvinkel beskrevs som önskvärt beteende. Andra positiva maskulinitetsuttryck beskrevs som alternativa till den "vanliga" maskuliniteten.

5.2 Observationer om könat beteende i klassrummen

I observationerna som genomfördes inom ramen för forskningsprojektet *Trygga klassrumssamtal* framkom överraskande tydliga beteendeskilnader mellan flickorna och pojkarna i de olika klasserna. Skillnaderna mellan de olika klasserna var stora, men i många klasser tog pojkarna oproportionerligt mycket utrymme. Enligt den riktgivande statistiken som samlades i kartläggningsskedet av projektet *Trygga klassrumssamtal* ställde pojkar 152 frågor under lektionerna, medan flickorna ställde 74 frågor. Under lektionerna som observerades ställde eleverna allt som allt 10 frågor som observatörerna klassade som störande. Alla dessa frågor ställdes av pojkar. Frågor som ställdes av läraren direkt till en enskild elev visade sig även delas ojämnt mellan könen, med 81 frågor ställda till enskilda pojkar och 38 frågor ställda till flickor.

I flera av klasserna som observerades fanns det flera pojkar än flickor, vilket till viss del förklarar skillnaderna i mängden frågor eleverna ställde. Dock var könsrepresentationen inte så ojämn att frågornas mängd skulle vara proportionerlig. Frågorna som frågades delades i de flesta klasser heller inte jämnt mellan eleverna, utan ofta var det en liten grupp elever som ställde en stor del av frågorna.

I observationerna uppkom det även ett könat mönster i hur eleverna bad om taltur eller hjälp. I de flesta fallen bad flickorna om taltur med att räkka upp sin hand och hålla den där tills läraren märkte. Flickorna kunde i vissa fall sitta långa stunder tysta med handen uppräckt ifall läraren inte märkte eleven. Pojkarna o andra sidan frågade betydligt oftare verbalt om hjälp. Detta ledde till att lärarna snabbare märkte pojkarnas förfrågan om hjälp och därmed gav i genomsnitt snabbare hjälp till pojkarna. En lärare reflekterade kring detta i intervjun, och lyfte

fram att man som lärare snabbare reagerar på pojkarna för att uppehålla lugnet i klassen.

”Och också med det här att prata eller så här, så tror jag ju att man reagerar snabbare på på dem, på pojkarna, för att det är oftare dom som börjar, sinsemellan också.” -15

Under observationerna kunde man i flera klasser upptäcka en negativ attityd bland pojkarna mot skolarbetet och läraren. ”Måste man?” eller ”Ihan vammasta” (*”helt skadat”*) var kommentarer som yttrades i olika klasser. Pojkarnas anti-plugg kultur uttrycktes även som negativa kommentarer till andra pojkar som klarade sig bra i undervisningen. En pojke som klarade sig bäst i en frågesport fick höra suckar från andra pojkar när de fick veta vem som vunnit.

Samma motvillighet till att göra skolarbetet syntes betydligt mindre bland flickorna. Under några lektioner som observerades jobbade eleverna i grupp med diverse uppgifter. I grupper där det fanns både flickor och pojkar var det sannolikare att flickorna gjorde arbetet, medan pojkarna exempelvis spelade på sina datorer. Arbetsfördelningen varierade bland grupperna, men betydligt fler pojkar gjorde något annat än vad läraren hade instruerat. Pojkarna som inte följde lärarens instruktioner gjorde det oftare högljutt, medan en del flickor satt tyst i grupperna. Ifall en flicka gjorde annat än vad hon skulle, gjorde hon det på ett mindre märkbart sätt.

I några klasser förbisågs vissa pojkars frågor eller kommentarer. I vissa fall var frågorna eller kommentarerna störande för undervisningen, i andra fall var de frågor om något utanför lektionstemat. I en del situationer valde lärarna att inte uppmärksamma frågorna. Vissa kommentarer sades högt i klassen utan några konsekvenser. Dock skulle en del av frågorna och kommentarerna ha varit viktiga att ta fasta på, i och med deras elaka karaktär. I en av intervjuerna menade läraren att vissa diskussioner hade upprepats så många gånger utan att resultera i något positivt, att hon inte såg någon mening i att föra diskussionen flera gånger. Läraren berättade att en elev ofta uttryckte sina rasistiska åsikter och vägrade diskutera dessa åsikter på ett konstruktivt sätt. Därför valde läraren att ignorera elevens kommentarer och styra uppmärksamheten till något annat.

I genomsnitt var flickorna lugnare än pojkarna under lektionerna som observerades. Det fanns några högljudda flickor i klasserna, men inte en märkbar mängd, och inte i alla klasser. I några klasser hade flickorna blivit helt nertystade av pojkarna som tog allt utrymme i klassen. I dessa klasser präglades undervisningen av en negativitet i klassandan.

De största könsskillnaderna i elevernas beteende hittades i två klasser med äldre elever. I klasserna var fördelningen mellan antalet pojkar och flickor ojämn med en större andel pojkar. Enligt läraren hade pojkarnas överrepresentation lett till att flickorna med tiden hade tystats ner. Detta syntes i undervisningen på så sätt att flickornas deltagande i klassrumsdiskussionerna var minimal eller obefintlig.

I flera klasser ställde flickorna färre frågor. Frågorna som ställdes var ofta riktade enbart åt läraren, exempelvis när eleverna jobbade med uppgifter. Flickorna ställde mer sällan frågor till läraren när resten av klassen lyssnade. Bland flickorna fanns det mer samarbete, där eleverna hjälptes åt när de stötte på ett problem i sitt arbete.

I några klasser blev det tydligt att elevernas kön på ett sätt eller annat påverkade klassens sittordning. Två lärare reflekterade kring detta tema i sina intervjuer. Båda lärarna placerade eleverna medvetet så att de lugnare eleverna placerades nära stökigare elever. På det sättet skapade de mer lugn i klassen. En av lärarna tyckte att det var ett behändigt sätt att skapa harmoni i klassen, medan den andra reflekterade kring en möjlig problematik som uppstår:

”Men där har vi lyckats bra med att alla köer är flicka-pojke. Maten är, matplatserna är flicka-pojke, platser i klassen är flicka-pojke, grupparbeten är flicka-pojke. Så jag jobbar mycket för att blanda. Och då tycker jag att då visar, de båda visar sin bästa sida. Då blir det liksom harmoni i samarbetet. Och så blir det ju väldigt mycket lugnare. Och det är främst det som jag jobbar med att det ska vara ett lugn, lugnt i klassen och vi har en klassrum som vi jobbar för.” -I4

”Fast jag inte vill säga flicka, pojke, men det blir flicka pojke i min klass för att flickorna är betydligt lugnare, mycket mer ordentliga, det är inget bråk bland flickorna eller något sånt. Så att dom är lätta att placera liksom dit emellan, tyvärr och sen några enstaka pojkar också. Så det är lite utmanande ibland att hur ska jag inte förstärka den där rollen, men ändå ha arbetsro i klassen? Och ja. Och just det där också, att

inte alltid den här ordentliga eleven ska behöva sitta nära och ta hand på något vis om någon stökig elev. Lugna ner den, att det är en utmaning.” -I1

Trots att det fanns stora könsskillnader i vem som störde i klasserna, var det inte alla pojkar som störde. Medan största delen av det störande beteendet var pojkarnas beteende, och kunde ses som ett hegemoniskt maskulint beteende, är det viktigt att framhäva att alla pojkar inte betedde sig på det sättet. En stor del av pojkarna var medelmåttiga elever, som inte väckte så mycket uppmärksamhet. Vissa pojkar var särskilt aktiva i undervisningen på ett positivt sätt. I observationerna om det könade beteendet i klasserna uppstod det mest anteckningar om pojkars ljudliga beteende. Tysta eleverna var det betydligt svårare att ta fasta på, i och med deras begränsade roll i klassrumsdiskussionen.

5.3 Lärarnas förklaringar till könsskillnaderna i elevernas beteende

I intervjuerna undersöktes även lärarnas tankar kring varför det fanns könsskillnader i elevernas beteende och sätt att delta i klassens diskussionskultur. I intervjuavaren berättade lärarna hur de ser på elevernas könade beteende i klassrummet. Eftersom en del av intervjufrågorna hade könsskillnader som tema, nämndes könet och könsnormer automatiskt som en förklarande faktor till beteendet. Beteendet förklarades dock också på andra sätt.

5.3.1 Förklaringar kopplade till kön och könsnormer

En stor del av lärarna såg att elevernas könade beteende var sammanknutet med könsnormerna som existerar i vårt samhälle. Lärarna tyckte att den normtypiska jargongen som förekom bland pojkarna skapades av ett grupstryck som pressade pojkarna att visa sig tuffa. Några lärare funderade om det starka behovet att ses som tuff härstammade från någon osäkerhet. Enligt lärarna tenderade dessa elever vara sämre på exempelvis att läsa eller räkna, och därför hade ett behov att bevisa att de ändå är kapabla.

”Det är grupptryck, man ska vara på ett visst sätt, man ska visa sig tuff inför andra, platsa in, kanske man själv är lite mindre eller sämre på att läsa och skriva och då måste man, liksom, verka större än vad man är inför de andra, så jag tror att det är samhällets normer som har på något vis skapat det.” – I1

”Sen finns det de här som av en orsak eller annan inte har ett intresse, och som bara ska jutta hela tiden. Och försöka få kontakt med andra för att få bekräftelse av de andra för att dom nog är helt okej, fast de nu inte kan det här.” -I2

Några lärare reflekterade kring hurdana rollmodeller eleverna ser i samhället och människorna omkring, och hurdan påverkan dessa har på elevernas beteende och språkbruk. En lärare lyfte fram online-spelens betydelse. Läraren tyckte att jargongen och språket pojkarna använder tar efter äldre spelares språkbruk i spel-chattarna. En annan lärare lyfte fram att sociala medier starkt påverkar eleverna.

”Möjligtvis deras umgänge, vem de umgås med, lite kanske vad de har för sånhäna fritidshobbyn. Många av dem spelar och jag tror att man får i chatten där, så kanske man får roll-, modeller från andra, andra äldre spelare sen att hur man ska uttrycka sig.” -I3

En lärare lyfte fram hur könsnormerna även kan komma hemifrån som en följd av föräldrarnas försök att skydda sitt barn från att bli retad. Läraren berättade om en pojke som var en av ”ledarna” i klassen. Pojken tyckte om att lacka sina naglar och var intresserad av att ha på sig accessoarer som inte följde de hegemoniska maskulinitetsnormerna.

”Då vet jag att den här eleven, som jag då pratar om, tycker om att ha halsband hemma ibland och liksom, men i skolan vågar eleven inte kanske helt vara sig själv och, det har varit så där att föräldrarna nästan pratar att sätt inte på dig det där imorgon att du kommer bli retad. Att, att det finns, jag tror inte att personen kanske skulle bli retad, men det finns en rädsla ändå. Från föräldrar då, och kanske då hos också barn.” -I1

En lärare såg på könsskillnaderna främst som något biologiskt. Läraren menade att könet främst är något man föds med och skillnaderna mellan flickor och pojkar är naturliga. Samma lärare var den enda som inte lyfte fram skillnaderna som

fanns bland pojkarna i klassen, utan tenderade att koppla ihop alla elever av samma kön inom en viss ram. Läraren betonade ändå att hon vill främja jämlikhet.

”Och flickorna, de är nog helt, flickor och pojkar är nog jätteolika. Flickorna tycker mer om musik och Barbien och så här mjuka värden och pojkarna talar mer om krig och brottning, och vem vann och fotboll och vem är bäst? Så det är en stor skillnad.” -I4

”Jag är väldigt, -- liksom alla, jag bemöter dem lika i klassen. Precis på samma sätt. Men det bara, det är bara någonting, som händer. Men jag tror också att det, jag personligen tror att det är nog så som vi är födda. Så jo. Så jag tror att vi är bara födda och vi är alla olika, och förstås uppfostran, kulturen, DNA, allting, sen så inverkar.” -I4

Läraren betonade i slutet av intervjun att alla barn är olika, men främst lyfte fram att könsskillnaderna ändå existerar fastän man skulle jobba på ett jämlikt sätt.

”Ja, hur vi än gör det så ser jag att barn är olika, fast jag är jätte, -- Jag kör för jämlikhet, och lika för alla. Och ändå är de, är de jätteolika och jag tycker det är bra det. Alltså det är en en. Det är en bra sak, tycker jag vi ska liksom hålla för det, vi är olika. Och det är okej och, och inte försöka få alla, på något sätt i samma tub eller samma rad eller samma form. Att vi alla, låt alla blommor blomma så att säga, men på ett på ett vackert sätt.” -I4

5.3.2 Förklaringar kopplade till annat än kön

Trots att majoriteten av eleverna som betedde sig på ett oönskat och störande sätt i klasserna var pojkar, var lärarna försiktiga med att koppla detta beteende till ett visst kön. I stället lyfte de fram många andra förklaringar till beteendet hos eleverna.

Flera lärare lyfte fram att elevernas personlighet var det främsta som påverkade hur eleverna deltog i klassrumsdiskussionerna och undervisningen. Någon lärare beskrev att de extroverta eleverna i klassen var de som ställde flest frågor, och klarade inte alltid av att vänta på sin tur. En lärare funderade om skämtsamhet kunde kopplas starkare till pojkarna i klassen, men verkade inte bekväm med att göra en sådan generalisering. Några lärare tolkade att pojkarna tycker att deras

åsikt är viktigare än andras, och därför ropar ut den. Andra lärare lyfte fram att vissa av dessa pojkar ofta inte menar något illa, men inte kan stoppa sig själva.

Klassens gruppdynamik lyftes också fram som en påverkande faktor. I några klasser där klassgemenskapen inte var stark, tyckte lärarna att gruppdynamiken var sådan att den gjorde det svårt för vissa elever att delta i klassrumsdiskussionerna. I dessa klasser fanns det en tydlig majoritet av pojkar, så flickorna som var i minoritet fick väldigt lite utrymme i klassen.

I en annan klass där eleverna var yngre, tyckte läraren att klassens gruppdynamik fungerade på ett positivt sätt. Eleverna kände sig trygga att uttrycka sig på ett sårbart sätt inför resten av klassen, och någon särskilt stor tävlan om att vara tuffast tyckte läraren att det inte fanns i den gruppen. Läraren funderade om detta berodde på att gruppen bestod av elever med sådant temperament, eller om diskussionskulturen var något som skapats tillsammans.

”Så då är det ju hur man tänker att det, är det har vi liksom skapat den stämningen att de vågar säga, det är en möjlighet, andra möjligheten att det är den typen av grupp att de har lättare för att, det finns liksom många alternativ.” -I5

En annan förklaring till det störande beteende som i klasserna främst kopplades samman med pojkarna, var diagnoserna eleverna hade. En lärare lyfte fram att de pojkar som i hennes klass störde mest hade diagnoser och förknippade beteendet främst med det. Läraren reflekterade även kring hur elever med samma diagnos men av olika kön kan bete sig väldigt olika. Hon lyfte fram att exempelvis ADHD kan se väldigt olika ut för flickor och pojkar.

”Ja, och jag tror att det är så i det här fallet så handlar det om personlighet eller någon diagnos man har kanske också.” -I1

Något som flera av lärarna sa under intervjuerna var att klassen ”råkade vara” särskilt starkt uppdelad i flickor och pojkar. En lärare funderade på varför det

brukade i hennes klass vara just pojkar som frågade svåra eller provocerande frågor och kommenterade följande:

”Och det, lika bra skulle det kunna vara i någon annan skola så att det är flickorna tänker jag.” -I1

Under intervjuerna uttryckte flera lärare att intervjufrågorna som ställdes var knepiga eller krävde en stund att reflektera över. Detta är förståeligt i och med att temat är mångfacetterat och kräver att olika synvinklar tas i beaktande. I ett intervjusvar om könsskillnader kan det vara svårt att lyfta fram den realitet man ser omkring sig utan att göra generaliseringar som repeterar och reproducerar existerande könsnormer. Lärarna måste gå en balansgång mellan att se varje elev som en individ, men även uppfatta de könade mönster som är synliga i klassen. Ifall läraren går för långt åt någotdera håll, finns risken att läraren uppfattas vara för könsneutral när hen ignorerar könsskillnaderna som tydligt syns i elevernas beteende, eller orättvis om hen tvingar varje elev i en kategori som kanske inte beskriver eleven på ett rättvist sätt.

6 Diskussion

6.1 Tolkning av resultat

Resultaten i denna avhandling var inte överraskande med tanke på tidigare forskning. I enlighet med tidigare undersökningar visade observationerna att pojkelever i genomsnitt talar mer i klassrumsdiskussionerna och frågar fler frågor än flickelever (Mamnoun & Nfissi, 2023). Ofta var det en liten grupp elever som stod för en stor del av frågorna, vilket även tidigare forskning påvisat (Mamnoun & Nfissi, 2023).

På samma sätt som tidigare forskning har antytt, tenderade könsskillnaderna i elevernas deltagande i klassrumsdiskussioner att öka med åldern. Bland de yngre eleverna var flickorna aktivare med i diskussionerna, medan pojkarna i de högre klasserna tog alltmer utrymme. Detta gällde dock inte helt alla klasser, och antalet klasser som observerades för denna avhandling var för knapp för att dra definitiva slutsatser. Dock har tidigare forskning visat att könsskillnaderna i deltagandet i klassrumsdiskussioner ökar med åldern (Aukrust, 2008). Likaså ökar pojkarnas störande beteende under elevens låg- och högstadietid (Beaman et. al., 2007). Dessa resultat reflekterar även statistiken presenterad i THL:s (2023) undersökning där 42,2% av flickorna i årskurs 4–5 upplevde att de vågar säga sin åsikt i klassen, medan mängden pojkar var 61,9%. I årskurs 8–9 upplevde 49,8% av flickorna svårigheter att uppträda muntligt i klassen, medan pojkarnas andel var 25,7%.

Pojkarnas aktiva verbala deltagande i undervisningen betydde att pojkarna fick mycket uppmärksamhet av lärarna under de observerade lektionerna. En stor del av uppmärksamheten var dock inte positiv uppmärksamhet, utan främst lärarnas försök att få pojkeleverna att följa instruktionerna. Även detta fenomen har uppmärksammats i tidigare forskning (Mamnoun & Nfissi, 2023, Lunabba, 2015) och det har väckt frågan om uppmärksamhetens nytta för eleverna. Ifall en elev får mycket uppmärksamhet i klassen, men uppmärksamheten oftast är negativt, stöder det inte elevens uppfattade självförmåga i inläringen på ett önskvärt sätt

(Mamnoun & Nfissi, 2023). I själva verket kan en fortsatt negativ uppmärksamhet påverka elevens självbild som elev, och väcka en motreaktion till läraren och undervisningen.

Motreaktioner mot skolan och anti-pluggkultur bland pojkar kunde uppfattas bland pojkarna som observerades. Beteendet kunde tolkas som pojkarnas sätt att visa sig tuffa för att uppehålla sin ställning i klassens sociala hierarki. Liknande tolkningar hade lärarna gjort, och i intervjuerna funderade några lärare om pojkarnas behov att visa sig som tuffa härstammade från osäkerhet och önskan att bli accepterade av klasskamraterna.

Tuffheten som fick sitt uttryck i provocerande och trotsande frågor och kommentarer kan tolkas som ett uttryck av hegemonisk maskulinitet. Enligt Connell (2005) som definierat termen hegemonisk maskulinitet, är män överordnade kvinnor i könsmaktsordningen. De män som uttrycker hegemonisk maskulinitet är högst upp i makthierarkin (Connell, 2005).

För pojkar kan en sådan uppställning skapa schismer i skolan. Medan varje elev borde följa skolans regler och följa de ofta kvinnliga lärarnas direktiv, kan pojkarna samtidigt tvingas försvara sin maskulinitet för att uppehålla sin plats i den sociala hierarkin. När skolarbetet och skolan i sig sammankopplas med det feminina, kan det skapa en motreaktion hos maskulina individer. Maskulinitet produceras ofta som en motpol till det feminina (Vantieghem, 2015), och detta kan även uppfattas i pojkarnas sätt att separera sig från aktiviteter som de uppfattar som feminina.

För pojkar och deras inläring är en sådan ordning inte optimal. De pojkar som prioriterar den sociala hierarkin före deras skolgång kan ha det svårt att anstränga sig i skolarbetet, eftersom de då riskerar att bryta normerna. Med den anti-plugg kultur som existerar bland pojkar, kan det bli tydliga sociala konsekvenser för de pojkar som klarar sig bra. Detta demonstrerades i observationerna när en pojke vann i en frågesport, vilket väckte negativa reaktioner bland andra pojkar i klassen. Liknande mönster har även observerats i tidigare forskning (Heyder & Kessels, 2017; Renold, 2004).

Ifall normen som i pojkarnas kontext värdesätts högst är ett traditionellt hegemoniskt maskulint könsuttryck, blir pojkarnas uppgift att uppehålla sin maskulina status svårare. Dock är könsnormen inte den enda normen som påverkar i ett klassrum, utan andra sociala normer har betydelse. Ifall de sociala normerna i klassrummet inte präglas av en traditionell syn på kön, kan eleverna få mer utrymme att fritt uttrycka sin identitet. För alla pojkar är den maskulina hierarkins topp heller inte eftersträvansvärd, och därför kan vissa pojkar ha större spelrum att uttrycka sig utan risken att någon ifrågasätter ens könsuttryck.

Vissa pojkars trotsande frågor och kommentarer kan även tolkas ur ett maktperspektiv. Genom att ifrågasätta läraren och hens auktoritet, kan eleven försöka ta åt sig mer makt i klassrummet. I en maskulin social hierarki där dominans över andra eftersträvas, kan detta fungera som ett försök att stiga i hierarkin eller försvara sin plats på toppen (Manninen, 2010). Maktperspektivet kan även användas för att tolka elevernas deltagande i klassrumsdiskussioner. Sättet att inflika och prata på andra elever, som på basis av intervjuerna och observationerna oftast förekom hos pojkar, kan tolkas ur ett maktperspektiv.

6.2 Könsnormernas påverkan i undervisningen

Könsnormenligt beteende och utseende ses ofta som neutralt, vilket kan göra det svårt för pedagoger att märka normstärkande strukturer i skolvardagen. För att uppfatta könade beteenden och deras konsekvenser kan det krävas att man granskar sin undervisning och elevernas beteende från ett genusperspektiv. Utan att aktivt välja att reflektera över temat kan det vara svårt att uppfatta eleverna som representanter för sitt kön. I vardagen närmar sig lärare varje elev som en individ, inte som en flicka eller pojke.

Trots att det kan vara svårt att uppfatta könade mönster, eller hitta sammankopplingen till könsnormer och större samhällsliga strukturer, är det viktigt att hitta denna koppling och uppfatta möjligheterna till förändring. I ett klassrum där maskulint beteende betyder högljutt, tävlande och provocerande

beteende, finns det nackdelar för varje elev. För flickor och pojkarna som inte följer hegemoniska maskulinitetens könsnormer, kan det betyda att de med tiden blir nertystade. Detta observerades i en klass där flickorna tog en minimal del av utrymmet i klassrumsdiskussionen. Om alla elever inte känner sig tillräckligt bekväma att delta i klassrumsdiskussionerna blir undervisningen mer ensidig och mindre demokratisk. En längre tystnad kan påverka elevernas självförtroende och känsla av delaktighet i klassgemenskapen.

I klassrum där pojkarna tar majoriteten av utrymmet finns det även andra nackdelar för flickor. Enligt tidigare forskning tenderar flickor få hjälp i undervisningen långsammare än pojkar (Lahelma, 2009). Samma fenomen kunde uppfattas i observationerna, där vissa lärare hjälpte pojkarna snabbare, delvis för att undvika att pojkarna sinsemellan skulle börja prata och störa andra elevers arbete. I några klassrum placerades flickor bredvid pojkar för att skapa lugn i klassen. En sådan ordning i klassen och en längre väntetid för att få hjälp av läraren kan signalera åt flickorna att det är deras uppgift att orka vänta tyst och ta hand om de stökiga pojkarna. Dessa praktiker stärker könsnormerna och kan på längre sikt påverka elevernas uppfattningar om köns roller.

Lärarens signaler att det inte är förväntat eller normenligt för pojkar att satsa på sitt skolarbete, förstärker bilden av skolan som något feminint och inte menat för pojkar. Dessa signaler kan även göra det svårare för de pojkar som inte följer hegemoniska maskulinitetens könsnormer. Lärarens sätt att kategorisera de pojkar som klarar sig bra i skolan som "annorlunda" pojkar, kan öka risken att pojkarna uppfattas som avvikande bland eleverna. Detta kan öka risken för att eleverna blir mobbade (Rosen & Nofziger, 2018).

Ett klassrum där pojkarna antas vara högljudda, stökiga och lågt presterande stöder heller inte pojkarnas inläring. Ifall det inte förväntas att pojkar ska bete sig ordentligt och prestera bra, blir det svårare för dem att göra det. Enligt Lunabba (2015) tillåts pojkar underprestera, bara för att de är pojkar. Ifall lärare tolkar pojkars beteende enligt tanken "boys will be boys" (pojkar förblir pojkar), kan det leda till att lärarna accepterar pojkarnas sämre uppförande och lägre insats i skolarbetet.

Tidigare forskning har synliggjort hur elevers fortsatta dåliga beteende kan påverka lärarens syn på elevens potential, och hur det kan leda till att läraren ger upp hoppet gällande elevens möjligheter att klara sig i studierna (Lunabba, 2015). Ifall en elev beter sig dåligt under en längre tid, menar Lunabba (2015) att läraren kan börja uppfatta eleven främst som ett pedagogiskt problem för undervisningen, vilket kan göra det svårare för eleven att få den hjälp som skulle behövas. Ett liknande fall som påvisade en uppgivenhet hos läraren kunde observeras i en klass där en pojkelev högljutt och osakligt uttryckte sitt missnöje mot läraren och undervisningen. Läraren ignorerade kommentarerna en stund, men skickade eleven till slut ut ur klassen. I intervjun efteråt berättade läraren att en elev i klassen ofta uttrycker sig rasistiskt, och att diskussionerna med eleven aldrig kommer någonvart. Därför hanterade läraren situationen genom att ignorera eleven och rikta uppmärksamheten annanstans. En liknande ignorering av dåligt beteende kunde även observeras i andra klassrum där vissa elever, oftast pojkar, kommenterade osakligt och högljutt.

6.3 Lärares sätt att uppfatta och tala om kön och könat beteende

I intervjuerna och observationerna blev det tydligt att man fortfarande i skolor långt utgår från ett binärt könsperspektiv. Ifall ingen elev visar tecken på att tudelningen måste ifrågasättas, fortsätter man prata om flickor och pojkar. I klasserna som observerades fanns ingen elev som synligt bröt könsnormerna, så lärarna beskrev sina elever som flickor och pojkar.

I lärarnas intervjusvar kunde även en relativt traditionell maskulinitetssyn skönjas. Lärarna hade antaganden om hurdana pojkar tenderar vara, trots att alla inte kände sig bekväma med att verbalisera dessa antaganden. Även om alla lärare förutom en betonade mångfalden av maskulinitetsuttryck bland pojkeleverna, målade lärarna med sitt språk en traditionell bild av "normala pojkar". Sportighet, stökighet, en tävlande jargong och aktivitet beskrevs som typiskt för pojkar. De pojkar som inte följde dessa könsnormer beskrevs på ett sätt som placerade dem i kategorin "annorlunda pojkar".

"Annorlunda pojkar" har i tidigare forskning benämnts på många olika sätt. *Other-boys* (de andra pojkarna) (Renold, 2004), *hegemonisen maskuliinisuuden pettäjä*t (hegemoniska maskulinitetens svikare) (Manninen, 2010) och *non-hegemonic masculinities* (icke-hegemoniska maskuliniteter) (Connell, 1995) är termer som har använts för att beskriva pojkar och män som inte följer könsnormerna och därför ses som "annorlunda". Mångfalden av namn för denna grupp pojkar demonstrerar att dessa pojkar inte är utgångspunkten, utan de ses som något alternativt. Problematiken uppstår när de snälla, lugna och väl presterande pojkarna inte ses som normen, utan pojkarna förväntas vara motsatsen.

I tidigare forskning har det påvisats att tysta pojkar kan väcka oro bland lärare, medan tysthet bland flickor inte haft samma effekt (Lunabba, 2015). Liknande tankar kunde uppfattas hos en lärare som i intervjun lyfte fram att allt fler pojkar är inåtvända, vilket läraren ansåg vara sammankopplat med psykisk ohälsa. Liknande oro verkade läraren inte ha för flickeleverna, som i hennes klass för det mesta var tysta under lektionerna som observerades. Med sin oro för de inåtvända pojkarna placerade läraren dessa pojkar i kategorin "annorlunda" pojkar.

Intressant nog nämnde endast en lärare ett maskulint beteende hos sina elever som var entydigt positivt. Läraren såg att vissa pojkelever kunde säga till de andra pojkarna att lyssna under elevpresentationer. Resten av beteenden som lärarna klassade som maskulina var inte direkt önskvärda i en undervisningskontext. De positiva beteenden som lärarna såg hos pojkarna tillhörde de "annorlunda pojkarna".

I observationerna hittades vissa mönster som repeterades när man såg på pojkarnas och flickornas beteende i klasserna. Skillnaderna i hur starkt dessa mönster kunde uppfattas var stora, men vissa mönster kunde uppfattas i varje klass. I några klasser handlade det mest om att pojkarna då och då pratade på andra eller sporadiskt störde undervisningen på något sätt, medan det i andra klasser betydde att flickorna helt hade blivit nertystade.

Lärarna som jobbade i klasserna där skillnaderna inte var så tydliga kopplade ogärna elevernas beteende till deras kön, och menade att beteendet främst handlade om elevens personlighet. Gruppdynamiken i klassen och elevernas diagnoser lyftes också fram som förklaring till skillnaderna i uppförande bland flickorna och pojkarna i klassen. Svårigheten att göra kopplingen mellan elevens beteende till elevernas kön kan både ses som positivt och negativt. Med detta könsneutrala förhållningssätt undvek lärarna att reproducera könsnormerna som existerar. Det problematiska med könsneutralitet är dock risken för en blindhet för könsskillnaderna som existerar i klassen. Ifall man inte kan verbalisera skillnaderna man uppfattar bland eleverna, kan det vara svårt att ta tag i de frågor som skulle kräva åtgärder.

I klasserna där skillnaderna mellan pojkar och flickor var störst talade lärarna öppet om könsskillnaderna bland eleverna. Tyvärr kunde man inte uppfatta i lärarnas sätt att tala en förändringsinriktad syn på situationen. Lärarna kände igen svårigheterna som existerade i klassen, men såg inte möjligheter till utveckling kring frågan om könsskillnaderna. I sina svar om elevernas könsskillnader lyckades lärarna delvis lyfta fram mångfalden i maskulinitetsuttryck bland eleverna, men fortsatte samtidigt den traditionella diskursen om pojkars dåliga uppförande.

En av lärarna uppfattade inte könsskillnaderna i elevernas beteende i klassen som särskilt problematiska. Enligt läraren jobbade hon för jämställdhet, men tillvägagångssätten hon beskrev präglades av en könsneutralitet. Lärarens syn på flickor och pojkar var väldigt traditionell och uppfattningen om kön kan beskrivas ha könsessentialistiska drag. Även efter beskrivningen av maskuliniteternas mångfald som var en del av intervjun, fortsatte läraren beskriva pojkar som en enhetlig grupp.

Läraren verkade heller inte uppfatta pojkarnas sätt att "fungera som chefer i klassen" och tala på de andra eleverna som särskilt problematisk. Läraren betonade att hon ville ha arbetsro i klassen, men pratade ändå inte om pojkarnas sätt att tala på andra som en allvarlig fråga. Lärarens sätt att prata om pojkar som

en enhetlig grupp fysiskt aktiva pojkar fortsatte den traditionella diskursen om pojkelevers karaktäristik.

Diskursen om pojkar som högljudda och lågt presterande elever reproducerar fenomenet. Lärarens sätt att prata om elever av olika kön signalerar vad läraren förväntar av eleverna. Medan det är viktigt för lärare att vara medveten om de könade mönster som kan uppfattas bland eleverna, är denna diskurs inte något som ska överföras till eleverna. För att undvika att reproducera könsnormerna som man märker i klassen, måste läraren vara medveten av sina egna förutfattade meningar och tankar om elever av olika kön. Dessa tankar kan påverka lärarens reaktioner och beteende omedvetet. Därför är det befogat att uppmana varje lärare till en kritisk granskning av sina egna beteendemönster och tankar kring genusfrågor.

Syftet med denna avhandling var att ge perspektiv på hur man kan tolka elevers beteende ur ett genusperspektiv, och påvisa hur omedvetna tankesätt kan påverka lärarens sätt att uppfatta sina elever. Avhandlingens resultat påvisade att det fortsättningsvis krävs arbete för att skapa en lärmiljö där varje elev har utrymme att delta och uttrycka sig just som hen själv vill. För att detta arbete ska kunna gå vidare måste lärare och skolpersonal vara medvetna om de könade mönster som kan uppfattas i elevernas beteende och se hur beteendet kopplas till de existerande könsnormerna. En essentialistisk syn på kön och en könsneutral undervisning kan ses som hinder för detta arbete.

Samtidigt som lärarna bör vara medvetna om de könade mönstren, krävs eftertanke i hur dessa frågor behandlas med eleverna utan att könsnormerna reproduceras. Lärarens sätt att prata om kön och visa sina förväntningar om olika elever har en diskursiv makt som kan påverka elevernas uppfattningar om könsnormer. Normerna som existerar är kontextbundna och kan ändras i olika miljöer (Lunabba, 2023; Butler, 1999). Därför är det viktigt att betona att en klassgemenskap som accepterar och uppmuntrar till en mångfald av könsuttryck är möjlig att skapa och är värd att aktivt sträva efter. För att lyckas med detta, behöver läraren anamma tanken om att könsnormer och könat beteende inte är

något biologiskt bestämt och ständigt varande, utan att dessa går att påverka med medvetet arbete.

6.4 Förbättringsmöjligheter och förslag till vidare forskning

Forskningsuppgiften i denna avhandling var att beskriva könat beteende som kan observeras i olika klassrumsdiskussioner och lärarnas uppfattningar om beteendet. För att göra detta samlades ett mångsidigt forskningsmaterial som visade både elevernas beteende och lärarnas tankar kring temat.

Materialet som samlades var inte tillräckligt stort för att resultaten skulle kunna ses vara allmänt representativa för skolor i Svenskfinland. Dock är detta sällan syftet med kvalitativ forskning. Enligt Bryman (2018) ska kvalitativ forskning undersöka en social verklighet på ett djup i stället för att försöka skildra en större generaliserbar verklighet. Därför kan resultaten uppfattas vara av betydelse, även om urvalet av lärare som intervjuades var knappt.

Fastän resultaten kan ses vara värdefulla med fem intervjuer, skulle det ha varit betydelsefullt att intervjua flera lärare, särskilt manliga lärare. Intervjuer med manliga lärare skulle ha gett insikt i hur lärare som själv upplevt skolgången som en maskulin person ser på könat beteende i klassrumsdiskussioner. Fastän det skulle ha varit värdefullt att ha bredare representation bland dem som intervjuades, är det inte överraskande att alla fem deltagare var kvinnor. Enligt Utbildningsstyrelsens statistik från år 2020 är 77,7 % av lärarna i Finland kvinnor.

I fortsatt forskning skulle det vara intressant att undersöka hur lärarens kön påverkar undervisningen och elevernas beteende. Frågan skulle vara intressant att undersökas ur ett kritiskt perspektiv där könsmaktsordningen som Connell (2005) beskrivit tas i beaktande.

För att få en ännu djupare helhetsbild av könat beteende i klassrumsdiskussioner skulle det ha varit givande att göra fler observationer av ett större antal lektioner. För detta kunde en längre tids etnografisk undersökning ha lämpat sig bra. Ändå

var observationerna av värde för denna avhandling, även om de var knappa till antal. Alternativet var att forskningsfrågorna skulle ha undersökts enbart med intervjuvären, vilket hade gjort undersökningen mer ensidig och lärarcentrerad. Mångfalden av material gav en djupare inblick i det som undersöktes.

Denna avhandling gjordes med en kritisk forskningsansats. I avhandlingen kan detta perspektiv skönjas i teoribakgrunden, redogörelsen för maktförhållanden i klassrumssamtal och undersökningen av hur undervisningen inte lyckas uppnå jämställdhet. Ändå kunde det kritiska perspektivet starkare ha tagits med redan i början av arbetet i form av djupare tillägnande av kunskap om teorin. Med ett tydligare kritiskt perspektiv hade intervjufrågorna kunnat formas på ett mer precist sätt för att besvara forskningsfrågorna. Observationerna kunde även ha haft nytta av ett tydligare definierat perspektiv.

De resultat som presenterats i denna avhandling visar att det krävs medvetna åtgärder för att skolan ska bli jämlik för varje elev. Hur det ska gå till svarar avhandlingen inte på. Därför vore fortsatt forskning betydelsefullt för att undersöka hur man kan stärka vissa elevers självsäkerhet och deltagande i klassen, hur man kan få elever att respektera och lyssna på sina klasskamrater och vilka konkreta åtgärder och frågor lärare måste arbeta med för att se inom vilka områden de själva måste utvecklas. Frågorna kan vara besvärliga för lärare att ta tag i, och därför skulle det vara viktigt att undersöka konkreta tillvägagångssätt som kunde tillämpas i undervisningen.

Ett annat perspektiv som skulle vara intressant att vidare utforska skulle vara ett starkare queer-teoretiskt perspektiv på kön i en skolkontext. I denna avhandling har främst flickor och pojkar behandlats, men det utesluter en del elever och kategoriserar dem på ett sätt som inte alltid är rättvist. Därför kunde fortsatt forskning som behandlar könsfrågor kunna använda sig av en mer fluid skala av femininitet och maskulinitet.

Tidigare forskning har haft svårigheter att omfatta alla pojkar, de tysta och medelmåttiga pojkarna har ofta uppmärksamrats mindre. Även denna avhandling kunde ha tagit dessa pojkar i större beaktande. I observationerna tog

de mest högljudda eleverna största delen av uppmärksamheten; de som syns och hörs är lättare att ta fasta på än de som inte väcker uppmärksamhet. De åsidosatta eleverna och deras erfarenheter i skolan vore viktiga att föra fram, för annars finns risken att de förblir osynliga i forskningen.

7 Källor

- Adams, M., & Coltrane, S. (2005). Boys and men in families: The domestic production of gender, power, and privilege. I M. S. Kimmel, J. Hearn, & R. Connell (Red.), *Handbook of studies on men & masculinities*. SAGE
- Alvesson, M. & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. (S. Torhell, Övers.) Studentlitteratur.
- Anderson, E. (2009). *Inclusive Masculinity: The Changing Nature of Masculinities* (1 uppl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871485>
- Arbuckle, C., & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 59–70.
- Aukrust, V. G. (2008). Boys' and girls' conversational participation across four grade levels in Norwegian classrooms: taking the floor or being given the floor? *Gender and Education*, 20 (3), 237-252.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/10300110701189014>
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 45-60.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (B. Nilsson, Övers.; uppl 3.). Liber AB.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cislaghi, B., & Heise, L. (2020). Gender norms and social norms: differences, similarities and why they matter in prevention science. *Sociology of health & illness*, 42(2), 407-422.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. John Wiley & Sons.
- Connell, R. W. (2006). Understanding men: Gender sociology and the new international research on masculinities. *The SAGE handbook of gender and education*, 18–30.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society*, 19(6), 829-859.
- Eccles, J., Jacobs, J., & Harold, R. (1990). Gender Role Stereotypes, Expectancy Effects, and Parents' Socialization of Gender Differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183–201. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x>

European Institute for Gender Equality. (2016). Könad. I *EIGE's Gender Equality Glossary & Thesaurus*. Hämtad 16.04.2024 från https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1290?language_content_entity=sv

French, J. & French, P. (1984). Gender imbalances in the primary classroom: an interactional account. *Educational Research*, 26(2), 127-136.

Forskningssetiska delegationen. (2023). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-04/Forskningssetiska_delegationens_GVP-anvisning_2023.pdf

Halpern, H., & Perry-Jenkins, M. (2016). Parents' Gender Ideology and Gendered Behavior as Predictors of Children's Gender-Role Attitudes: A Longitudinal Exploration. *Sex Roles*, 74(11), 527–542. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0539-0>

Heyder, A., & Kessels, U. (2017). Boys don't work? On the psychological benefits of showing low effort in high school. *Sex Roles*, 77, 72-85.

Honkasilta, J. (2022). ADHD oireisessa koulussa – häiriön sosiokulttuurinen tarkastelu. I M. Lanås, & T. Kiilakoski (Red.), *Häiriö?: Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*. Vastapaino.

hooks, bell. (2004). *The will to change: men, masculinity, and love*. Atria Books.

Huttunen, M. (17.12.2019) ADHD. www.terveyskirjasto.fi. Lääkärikirja Duodecim. Kustannus Oy Duodecim.

Huuki, T., Kivijärvi, A. H., & Lunabba, H. T. (2018). Johdanto: Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta. I A. Kivijärvi, T. Huuki, & H. Lunabba (Red.), *Poikatutkimus* (s. 8–27). Vastapaino.

Institutet för hälsa och välfärd [THL]. (28.03.2024). *Ordlista*. <https://thl.fi/sv/teman/jamstalldhet/kon/ordlista>

Institutet för hälsa och välfärd. (2023). Välbefinnandet bland barn och unga – Enkäten Hälsa i skolan 2023. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/sv/ktk2/lapset/fact_ktk2_lapset?row=952513L&row=95241L&column=alue-886778.&column=vuosi-952479&column=taustatekija-888288&column=sp-888243&fo=1#

Jääskeläinen, L., Hautakorpi, J., Onwen-Huma, H., Niittymäki, H., Pirttijärvi, A., Lempinen, M., Kajander, V. (2015). Tasa-arvotyö on taitolaji: Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Hämtad: 15.4.2024. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji_0.pdf

Kärkkäinen Terian, S. (2003). *Basic guidelines for qualitative research in education*. IMDL Oy.

Lahelma, E. (2009). Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. teoksessa H. Ojala, T. Palmu, & J. Saarinen (Red.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (s. 136–156). Vastapaino.

- Lanas, M., Kiilakoski, T., & Alasuutari, M. (2022). *Häiriö?: näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*. M. Lanas & T. Kiilakoski (Red.). Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Lunabba, H. (2015). Recognizing boys from a relational and emotional perspective. I *Invisible Boy: The Making of Contemporary Masculinities*, 69-78.
- Lunabba, H. (2023). Recognizing Vulnerabilities of Young Masculinities in Youth Work: Three Perspectives on Masculine Vulnerability Linking Social Structures and Agency. *Young*, 31(4), 299-314. <https://doi.org/10.1177/11033088231179552>
- Lunabba, H. T. (2018). Laadullisen tutkimuksen näkökulma poikien koulu- ja hyvinvointikeskusteluun. I A. Kivijärvi, T. Huuki, & H. Lunabba (Red.), *Poikatutkimus* (s. 103–120). Vastapaino.
- Mamnoun, S., & Nfissi, A. (2023). Investigating Classroom Interaction from a Gender Perspective: A Comprehensive Review of Relevant Studies. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 5(2), 17–27.
- Manninen, S. (2010). Poikien respektiresurssit ja paikkaansa hakeva maskuliinisuus. *Nuorisotutkimus* 28(1), 21-38.
- Manninen, S. (2010). *“Iso, vahva, rohkee - kaikenlaista”*: maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Oulun yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2000). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. International Methelp.
- Mohr Lone, J., & Burroughs, M. D. (2016). *Philosophy in education: questioning and dialog in schools*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Morrow, R. A., Morrow, R. A., & Brown, D. D. (1994). *Critical theory and methodology* (Vol. 3). Sage.
- Nobre, G. C., & Valentini, N. C. (2019). Self-perception of competence: Concept, changes in childhood, and gender and age-group differences. *Journal of Physical Education*, 30, e3008.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Paananen, V. (14.08.2023). Miksi pojat jäivät jälkeen?. Helsingin sanomat. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009743899.html>
- Palkoaho, M. (26.10.2023). Helsingissä tytöillä menee huonosti: Häirintää on kohdannut yli puolet. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009948628.html>
- Peltola, M. (2020). Ristiriitainen maskuliinisuuskerronta ja tunteiden jakamisen mahdollisuudet poikien läheisyyksissä. *Sosiologia*, 57(1), 65-120.
- Renold, E. (2004). ‘Other’ boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and education*, 16(2), 247-265.
- Rosen, N. L., & Nofziger, S. (2019). Boys, bullying, and gender roles: How hegemonic masculinity shapes bullying behavior. *Gender Issues*, 36(3), 295-318.

- Sedova, K. (2022). *Student Participation in Classroom Talk*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE147-1>
- Stanley, L. (2002). Should 'sex' really be 'gender' - or 'gender' really be 'sex'. *Gender: a sociological reader*, 31–41.
- Svaleryd, K. (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Liber.
- Svenska Akademiens ordlista. (2015). Hegemoni. I *Svenska Akademiens ordböcker*. Hämtad 16.04.2024 från <https://svenska.se/saol/?id=1087935&pz=7>
- Syrjäläinen, E., Kujala, T. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus - vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. I Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T., Tani, S., (Red.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. (s. 25–40) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Terminologicalentralen. (2023). Ihmistieteet: sukupuoli. I *TEPA-termbank*. Hämtad 03.04.2024 från <https://termipankki.fi/tepa/sv/s%C3%B6k/sukupuoli>
- Tiessalo, P. (23.01.2024). Lasten ja nuorten ADHD-diagnooseissa hurjat alueelliset erot – Pohjois-Karjalassa jo joka viides poika saanut diagnoosin. YLE. <https://yle.fi/a/74-20070570>
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2010). Segregation lieventämistyöryhmän loppuraportti. Hämtad 15.4.2024. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75541/okmtr18.pdf?sequence=3>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2020). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksen opettajat*. (Raportit ja selvitykset 2020:11). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2019_esi- ja_perusopetuksen_opettajat.pdf
- Vantieghem, W. (2015). *Gender goes to school: The influence of gender norms on early adolescents' school functioning*. [Doktorsavhandling, Ghent University].
- Virtanen, I. (2018). Nuorten miesten haavoittuvuus ja tuki ystävyys-suhteissa. I A. Kivijärvi, T. Huuki, & H. Lunabba (Red.), *Poikatu tutkimus* (s. 239–260). Vastapaino.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1(2), 125-151.
- Wragg, E. C., & Brown, G. A. (2002). *Questioning in the primary school*. Routledge.

8 Bilagor

Intervjuguide

Tack redan på förhand att du ställer upp på intervju!

1. Introfråga:

- Skulle du säga att lektionen som jag var med på var en normal lektion? Eller hur skulle du beskriva den om du jämför med andra lektioner?
- Tycker du att lektionen bra reflekterar diskussionskulturen i er klass?

2. Utmanande klassrumsdiskussioner:

Under kartläggningsträffen lyftes det fram några gånger att det finns diskussioner som kan kännas svåra eller opassande att ha i klassen.

- Hur tänker du om det? Finns det teman som inte borde diskuteras i klassen? Hurdana diskussionsteman upplever du att kan vara utmanande eller opassande eller möjligen provocerande/kränkande för någon?
- (Finns det teman som du undviker att prata om eller tystar ner om de kommer upp?)
- Hur reagerar du/ vad gör du om någon ställer en sådan fråga?
- Hur jobbar du med de här teman?
- (Kanske observerade jag någon sådan fråga + reaktion?)
- Vem brukar ställa sådana frågorna eller börja sådana diskussioner?

3. A. Ifall de nämner könsskillnader:

- Varför tror du att just ____ ställer sådana frågor?
- Varför tror du att det finns sådana könsskillnader?
- Hur kan man jobba med det här? / Hur har du jobbat med det här?

B. Ifall de inte nämner något om könsskillnader:

- Märker du några könsskillnader i frågorna som eleverna ställer?
- Märker du några könsskillnader i vem som ställer utmanande eller möjligen kränkande frågor/kommentarer?
- Varför tror du att det finns sådana könsskillnader?
- Hur kan man jobba med det här? / Hur har du jobbat med det här?

Mitt intresseområde för min gradu är utmanande klassrumsdiskussioner och maskuliniteter i skolan. Enligt forskningen finns det många olika maskulinitetsuttryck. Alla pojkar har ett eget sätt att uttrycka sin maskulinitet. Ändå finns det normer om hurdana pojkar är, och där kan man prata om en

stereotyp maskulinitet. I min gradu är fokus mest på den här stereotypa maskuliniteten i skolan.

4. Klassrumsdiskussioner och maskulinitet

- Vilka tankar väcker det? Hurdana frågor/teman kommer du att tänka på när jag säger att det kanske finns olika maskulina uttryckssätt i klassrumsdiskussioner?
- Hur tycker du att maskulinitet syns i klassens diskussionskultur?
- Hur tycker du att maskulinitet annars syns i klassgemenskapen?

5. Avslutande

- Har du ännu något du skulle vilja tillägga eller fråga?

Tusen tack för att du deltog i min intervju!