



Pojkars och flickors ögonblickstexter

Hur kan man arbeta för att utveckla mångfalden i texterna och
genom detta främja jämställdhet?

Karin Mansler

Masteroppgave i aksjonslæring (PFF3602)

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Tromsø

10 oktober 2008



Pojkars och flickors ögonblickstexter

Hur kan man arbeta för att utveckla mångfalden i texterna och
genom detta främja jämställdhet?

Karin Mansler

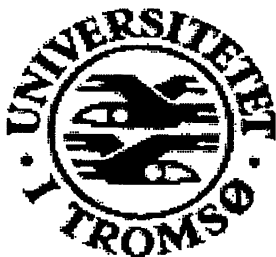
Masteroppgave i aksjonslæring (PFF3602)

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Tromsø

10 oktober 2008



DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Resumé av masteroppgaven

Kandidatens navn: Karin Mansler

Semester: Høst 2008

Uppnådd grad: Master 90 poäng

Fag: Aksjonslæring

Titel på oppgaven: Pojkars och flickors ögonblickstexter -

Hur kan man arbeta för att utveckla mångfalden i texterna och genom detta främja jämställdhet?

Resumé:

Ett av mina uppdrag som lärare i den svenska skolan är att främja *jämställdhet* mellan könen. I mitt masterarbete har jag valt att arbeta med mina elevers *ögonblickstexter* - korta beskrivande texter om ett ögonblick i deras liv. Man kunde lätt se vilka texter som var skrivna av flickor och vilka som var skrivna av pojkar. Jag ville *medvetandegöra* eleverna om detta för att därefter ge dem möjlighet att använda sin nya kunskap till att utveckla sina texter. Språket påverkar och utvecklar tanken. *Språket* är ett *redskap* i jämställdhetsarbetet.

Aktionen bestod av flera delar: *Texter, diskussioner* om texterna, där elevernas förutfattade meningar visade sig, diskussioner om dessa, nya texter. Man kan likna arbetet vid en *spiral* som rör sig i cirkel, hela tiden uppåt. Metodansatsen är *kvalitativ*. Jag lät eleverna efter varje skrivtillfälle undersöka texterna utifrån deras uppfattning huruvida texten var skriven av en pojke eller flicka. Från det material jag då fick från dem lade jag upp de kommande diskussionerna. Jag är inspirerad av *Tom Tillers GLL-struktur*, där G står för Göra (eleverna skriver ögonblickstexter), L för Lära (eleverna reflekterar kring texterna) och det sista L:et för Lista ut (eleverna använder den nya kunskapen för att skriva mer nyanserade texter.)

Resultat: Aktionens pågick från oktober till slutet av mars. När jag jämför texterna från starten med texterna i slutet så ser jag marginella förändringar, inga tydliga resultat. Däremot kan jag konstatera att aktionens syfte, att främja jämställdhet kom ett långt steg framåt i min klass genom de diskussioner som texterna lade grunden till.

Nyckelord: *jämställdhet, medvetandegöra, ögonblickstexter, diskussioner, genus/kön, dubbla dolda läroplanen, genuskodning*

Innehåll

Resumé.....	2
1. Inledning.....	5
1.1. Bakgrund	5
1.2. Problemställning och aktion.....	6
1.3. Så här kommer aktionen att gå till.....	7
2. Teori.....	9
2.1. Begreppen genus och kön.....	9
2.1.1. Genus – den sociala konstruktionen av kön.....	9
2.1.2. Socialkonstruktivismens syn på kön/genus.....	10
2.1.3. Genuskontraktet.....	11
2.2. Språk och genus i skolans värld.....	11
2.2.1. Flickors och pojkars samtalskultur i skolan.....	11
2.2.2. Kön och skolframgång.....	14
2.2.3. Skönlitteratur och genus i skolan.....	16
2.2.3.1. Genusmönster i böckerna.....	17
2.2.3.2. Läser flickor och pojkar på olika sätt?.....	17
2.2.3.3. I vilken utsträckning väljer pojkar och flickor olika böcker?.....	18
2.2.3.4. Betydelsen av samtal och diskussioner kring de lästa böckerna.....	18
2.2.4. Skrivande och genus.....	19
2.3. Vad är aktionsforskning?.....	20
2.4. Aktionsforskning och aktionslärande – hur skiljer de sig åt?.....	21
2.5. Hur kommer jag att använda mig av mitt teoriarbete?.....	23
3. Metod.....	25
3.1. Kvantitativ eller kvalitativ metod – vad skall jag välja och varför?.....	25
3.2. Metoder jag kommer att använda vid dokumentationen.....	25
3.2.1. Observation.....	25
3.2.2. Lärarlogg.....	26
3.2.3. Elevtexter.....	26
3.2.4. Gruppdiskussioner.....	26

3.3.	Konsekvenser av att forska i det egna klassrummet.....	27
4.	Aktionen.....	29
4.1.	Inspirationen.....	29
4.2.	Planeringen.....	30
4.3.	Klassen.....	31
4.4.	Så här kommer jag att redovisa arbetet.....	32
4.4.1.	Några texter i oktober.....	32
4.4.2.	De första diskussionerna.....	34
4.4.3.	De första lurtexterna.....	36
4.4.4.	Biblioteksbesöket.....	37
4.4.5.	Två gruppdiskussioner.....	38
4.4.5.1.	Den första diskussionen.....	39
4.4.5.2.	Den andra diskussionen.....	40
4.4.6.	Nya lurtexter.....	41
4.4.6.1.	Några lurtexter som för mig känns autentiska.....	41
4.4.6.2.	Parodiska lurtexter.....	43
4.4.7.	Samtal om pojkars och flickors intressen.....	44
4.5.	Aktionens slutskede.....	45
5.	Diskussion.....	47
5.1.	Hur gick det?.....	47
5.1.1.	Målsättning med actionen.....	47
5.1.2.	Klassens utveckling under actionen.....	47
5.1.3.	Vad tycker jag mig ha funnit?.....	48
5.2.	Att knyta ihop teori och empiri.....	51
5.2.1.	Hur har jag kunnat använda teorier om genus och språk?.....	51
5.2.1.1.	Några generella reflektioner.....	51
5.2.1.2.	Läser flickor och pojkar på olika sätt?.....	53
5.2.1.3.	Skriver flickor och pojkar på olika sätt?.....	54
5.3.	Kön och skolframgång.....	54
5.4.	Vad har jag själv lärt av min action?.....	54
5.5.	Hur skall jag gå vidare?.....	55
	Referenslista	57
	Bilaga.....	59

Pojkars och flickors ögonblickstexter

Hur kan man främja jämställdhet genom att arbeta för att utveckla mångfalden i ”ögonblickstexterna”

1. Inledning

1.1 Bakgrund

I januari 1972 fick jag min första tjänst som lågstadielärare (åldrarna 7-10 år) Jag har således nästan 37 års erfarenhet av den svenska skolan. Under de senaste nio åren har jag, efter fortbildning, arbetat med åldrarna 10-13 år. Det finns mycket som jag skulle kunna reflektera kring då det gäller vad som hänt under dessa år, vad som förändrats och vad som varit konstant. Den fråga som jag har velat arbeta med i min aktion är hur flickors och pojkars liv i klassrummet på olika sätt skiljer sig åt och hur man kan arbeta med förändring av detta. Dessa funderingar har alltid funnits någonstans i mitt medvetande, men jag har aldrig arbetat så riktat som jag nu gjort i mitt aktionsforskningsprojekt. Projektet handlar om pojkars och flickors olika sätt att skriva texter och hur man kan arbeta med att utveckla texterna, och att detta arbete är någonting mer än bara språkutveckling – meningen är att det ska bli ett redskap för att främja jämställdhet.

Det är framför allt *två faktorer* som gör att jag mer och mer blivit varse flickors och pojkars olika liv i klassrummet. Den ena faktorn som påverkat mig är *tidsfaktorn*. Jag har arbetat i skolan i nästan fyra decennier. Under den tid som förflutit sedan jag började har samhället förändrats på många sätt, och då självklart också skollivet. För mig känns det som om att det på samma gång som det finns en större frihet att skapa sin egen identitet också finns en motsatt utveckling, att de traditionella könsrollerna förstärks – flickor skall vara tilltalande objekt, pojkar alerta subjekt. Den andra faktorn som gör att jag ser mer av skillnader mellan pojkars och flickors liv i skolan än tidigare är att jag *sedan nio år tillbaka arbetar med åldrarna 10-13 år istället för åldrarna 7-10 år*. Det är i den här åldern som man börjar reflektera runt sin identitet. Puberteten kommer ofta igång under den här tiden, man börjar fundera kring sin sexualitet. När jag gjorde mitt första arbete inom aktionsforskning hade jag en mellanstadielklass för första gången¹. Det var påtagligt hur elevernas attityder förändrades under de tre år jag arbetade med dem. Det lades större och större vikt vid det yttre. För

1 Jag använder begreppen mellanstadium (skolår 4-6) och lågstadium (skolår 1-3) trots att begreppen officiellt inte existerar längre, eftersom det syns mig praktiskt

flickorna blev det viktigt att behaga. De blev tystare och tystare. De var gärna publik när pojkarna spelade fotboll eller ishockey, men deltog inte själva så som de gjort då de var yngre. Mitt arbete hette "Hur skall man se ut för att duga? Vem bestämmer hur man ska se ut?" Det jag kom fram till var att det yttre spelade större roll för flickorna än för pojkarna, och att det var pojkarnas reaktioner som styrde hur flickorna ville se ut (Mansler 2002)

Jag skall göra några jämförelser mellan åldersgruppen 7-10 år som jag arbetat med under större delen av min lärarbana och åldersgruppen 10-13 år, som jag arbetat med de senaste åren. Det är hela tiden glidande förändringar, inte vattentäta skott mellan grupperna. Min erfarenhet, som bekräftas i litteraturen (se följande kapitel) är att under lågstadiet är det mer kontakt mellan könen på lika villkor än senare. Det är mindre fokus på det yttre än senare. Flickor håller gärna på med det som anses som pojkaktiviteter, men det är inte likadant för pojkar. Det förekommer, men inte så ofta. Flickor hörs och syns mer än senare, de tar för sig mer. De är redan verbalare än pojkar, hjälper gärna läraren i klassrumssituationen, blir lätt "hjälpfröknar" och har då ofta dialoger med den vuxne. Pojkar har större frirum än flickor. Pojkars ofog får inte lika stark reaktion som flickors. När barnen kommer till mellanstadiet förändras efter hand kontakten mellan könen. Nu handlar kontakten om att synas och att attrahera, och detta gäller flickorna i högre grad än pojkarna. Flickorna blir mindre fysiska, stillsammare, de blir tystare, tillåter att pojkarna dominerar mer och mer.

I den svenska skolans styrdokument Lpo 94 (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet) står tydligt att mitt uppdrag som lärare är att främja jämställdhet mellan könen: *"Människovärdets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män...är de värden som skolan ska gestalta och förmedla"* (s.3) I vår kommun finns en jämställdhetsplan där det står: *"Jämställdhet i arbetslivet innebär lika rättigheter och möjligheter för kvinnor och män ifråga om arbete, anställnings- och andra villkor samt utvecklingsmöjligheter i arbetet."* (Jämställdhet i arbetslivet – Jämställdhetspolicy 2004-2005 för Gotlands kommun)

1.2. Problemställning och aktion

Hur skulle jag kunna få tydligare fokus på genuskillnader? Vid den här tidpunkten hade klassen börjat ett nytt skrivprojekt "Ögonblick". I senare kapitel skall jag gå in närmare på varifrån idén härstammar. Tills vidare säger jag bara att det innebär små texter om ett ögonblick, fyra till sju meningar. Tillsammans med genuspedagogen i kommunen studerade jag de skrivna texterna som vi hade hållit på med i några veckor. Vi såg direkt skillnader mellan pojkars och flickors texter. Det blev så tydligt i dessa små, komprimerade texter. Problemställningen växte fram:

Hur kan man främja jämställdhet genom att i diskussioner i elev-gruppen plocka fram könsskillnader i "ögonblickstexterna", och genom detta medvetandegöra eleverna om skillnader för att de sedan skall kunna använda denna medvetenhet till att utveckla sina egna texter?

Mitt mål är att eleverna skall lära av varandra, för att både pojkar och flickor skall få ett mer nyanserat, mindre "genuskodat" sätt att uttrycka sig i skrift. Är detta att främja jämställdhet, kan man fråga sig. Jag anser att det är så: Både flickor och pojkar har att vinna på att utveckla sitt språk. Som vi skall se i teorikapitlet så handlar jämställdhet i det här avseendet inte bara om att flickor skall kunna förändra sin situation utan även att pojkar behöver få möjlighet att förändra det faktum att de generellt har sämre skolresultat än flickor och att de är överrepresenterade inom specialundervisningen. Förhoppningsvis kan mitt skrivprojekt vara ett steg i den riktningen.

1.3. Så här kommer aktionen att gå till

Från och med oktober månad år 2007 till och med mars månad år 2008 skriver eleverna ögonblickstexter två till tre gånger i veckan. Efter varje skrivtillfälle läses texterna upp, men inte av författaren utan av någon annan. Eleverna får föreslå om texten är skriven av en pojke eller flicka och motivera sina svar. Alla svar noteras på blädderblock, och används i gruppdiskussioner, som handlar om huruvida det finns könsskillnader som man kan se i texterna, eller om det mesta sitter i elevernas huvuden, alltså vilka förutfattade meningar som pojkar har om flickor och tvärtom, samt, lika mycket, de förutfattade meningar som man har om sitt eget kön.

Diskussionernas mål är två. Det ena är, att genom att se skillnader kunna ta till sig dem i sitt eget skrivande och på så sätt få ett mer utvecklat språk. Det andra målet är att eleverna blir varse sina fördomar om det andra könet och om sitt eget kön och att de genom detta få möjlighet till förändring. Parallellt läser eleverna ungdomslitteratur som valts ut av mig på det sättet att pojkar får läsa traditionella "flickböcker"² och tvärtom. De får reflektera över språk och innehåll, både enskilt och i grupp. Detta ser jag som en aktivitet som bidrar till att upptäcka skillnader i både hur språket ofta är genuskodat i barn – och ungdomslitteratur, och hur författare utgår ifrån att pojkar och flickor vill läsa om olika saker. Man kan kalla detta en

2 Jag använder mig av begreppen «flickböcker» och «pojkböcker» som verktyg. De används inte så mycket längre, har bytts ut mot det mer neutrala «ungdomsböcker» (Wikipedia), men för mig är de praktiska. Definitioner: Flickböcker är skrivna för flickor, med flickor som huvudpersoner och ofta med teman som kärlek och relationer. Pojkböcker är skrivna för pojkar med pojkar som huvudpersoner. De handlar mestadels om äventyr och sport. Wahlströms böcker är legendariska: Flickböckerna hade röd rygg och pojkböckerna grön (Wikipedia)

underaktivitet i aktionen. Målet med den är att den skall bidra till en medvetenhet hos eleverna om språkets betydelse för förhållandet av genus.

2. Teori

Först tänker jag presentera olika perspektiv på begreppen "kön" och "genus". Därefter kommer jag att fördjupa mig i språk och genus i skolans värld, där jag undersöker samtalskultur, kön och skolframgång, vad litteraturen säger om pojkars respektive flickors förhållande till *skönlitteratur*. Jag har letat efter forskning om skillnader i flickors och pojkars *skrivande*, men funnit att detta område är väldigt lite utforskat. Det innebär för mig att min aktion blir ännu viktigare än jag först förstätt.

I detta kapitel ger jag en presentation av aktionsforskning och aktionslärande, och vari skillnaderna består. I slutet av kapitlet kommer jag att reflektera kring hur jag kommer att använda mig av teorierna i mitt aktionslärandeprojekt samt konsekvenser av att forska i det egna klassrummet.

2.1. Begreppen genus och kön

2.1.1. Genus – den sociala konstruktionen av kön

Det kan förefalla som att varje genusforskare har sin egen definition av begreppen kön och genus. Jag ämnar använda Moira von Wrights definitioner (1999:18). Hon definierar begreppet **genus** som den term som syftar till den sociala konstruktionen av kön. Begreppet **kön** använder von Wright för att referera till en biologisk aspekt, **genus** för att referera till en social aspekt, en ständigt pågående process. Översatta till engelska blir kön "sex" och genus "gender". Det senare används ibland även i vårt land istället för begreppet genus.

Begreppet "kön" är för von Wright den biologiska utrustning som människan är född med. Till skillnad från vissa forskare, som jag kort kommer att beröra nedan, ser hon det biologiska könet som givet. Det som är samhälleligt påverkbart kallar hon "genus". Hon diskuterar med hänvisning till Harding (1986) tre processer vid den sociala konstruktionen av genus. Det är en process som sker samtidigt på tre nivåer: *strukturellt, individuellt och symboliskt genus*. De tre nivåerna samverkar, men det är fullt möjligt att en nivå kan förändras medan de andra är konstanta. Individuellt genus handlar om den socialt konstruerade individuella identiteten. Symboliskt genus handlar om den mening som institutioner och värdesystem uttrycker och framstår tydligast genom språket. Man beskriver samma företeelse på olika sätt om det handlar om en man eller kvinna (Exempel: en driftig man/en gåpåig kvinna) Förhållandet mellan individuellt och symboliskt genus kan illustreras av när vi talade om mormödrar och farmödrar i klassen. Eleverna fick i uppgift att rita och måla far- och morföräldrar. En flicka ritade en bild av en äldre kvinna i gungstol, stickande. Jag frågade om det var hennes farmor.

”Nej”, svarade flickan, ”min farmor jobbar på dagis. Men när man tänker på en farmor så ska hon se ut såhär.”

Strukturellt genus handlar om arbetets organisering och uppdelning. Ett exempel på detta är hur det ser ut beträffande vilka vuxna eleverna träffar i skolan: En total majoritet av lärarna i den svenska grundskolan är kvinnor. Chefer, rektorer, är i större utsträckning än tidigare kvinnor, men det är fortfarande procentuellt fler manliga chefer inom grundskolan i förhållande till hur fördelningen ser ut bland lärarna. Vaktmästare är praktiskt taget alltid män.

I elevernas analyser av ögonblickstexterna bör man kunna ha användning av de här begreppen. Deras uppfattningar om varför en text skulle vara skriven av en flicka/pojke borde ge en bild av skillnaden mellan individuellt och symboliskt genus i den här gruppen. Eleverna visar i sina kommentarer att de bedömer samma ord olika om de tror att en pojke eller flicka skrivit texten.

Teorin om de olika nivåerna visar att det är möjligt att arbeta med jämställdhet på flera plan. Jag kan som lärare arbeta med elevernas föreställningar om kvinnligt och manligt, den symboliska nivån. Jag kan förändra min verksamhet så att den blir så jämställd som möjligt, den strukturella nivån. Genom detta kan jag hjälpa till att stötta en förändring av den individuella identiteten, som ju också är socialt konstruerad.

2.1.2. Socialkonstruktivismens syn på kön/genus

Inom socialkonstruktivismen³ finns alla varianter på definitioner av kön och genus, där postmodernister⁴ (t ex Judith Butler⁵) anser att både genus och kön är en konstruktion. Andra forskare tycks för mig använda begreppen synonymt, oreflekterat. Man anser att kön/genus uppkommer i kommunikation mellan människor. Kategorin finns inte i ett tomrum. Genom handlingar och upprepade praktiker uppstår den betydelse som kön har i en viss kontext. Därför skiljer sig t ex uppfattningar om kvinnlighet och manlighet i olika tider och olika sammanhang. Några allmänna sanningar finns inte. Forskaren Penelope Eckert (1992) har undersökt hur språkliga företeelser kan förbindas med kön. Hon har framhållit vikten av att språkbruk studeras utifrån de agerandes handlingar och praktiker. Det är hon som har myntat begreppet ”doing gender” - att göra kön. Forskaren Alison Jones (Kåreland 2005:10) menar att flickor blir ”flickor” och pojkar ”pojkar” genom att delta i ett socialt spel av betydelser och sätt att vara och bete sig. De lär sig tidigt att anpassa sitt beteende till gällande könsmonster

3 Socialkonstruktivism: Samhället skapas av människorna i samspel med varandra (Wikipedia)

4 Postmodernismen – en reaktion på modernismen – det finns inga fasta värden, allt är relationellt och kontextuellt (Wikipedia)

5 Professor i retorik och litteraturvetenskap vid University of California, Berkeley: ”Människans sexualitet är konstituerad av språket.” (Wikipedia)

och blir snabbt medvetna om könskoderna. Som vi skall se i kapitlet "Aktionen" har eleverna mycket tydliga förutfattade meningar om varför de anser att en text med ett visst innehåll är skriven av en pojke eller flicka. Är texten känslös tror ingen att en pojke skrivit den, är den faktaspäckad tror alla att det är en pojktext. Detta stämmer väl med vad Jones säger om att tidigt anpassa sig till gällande könsmonster och snabbt bli medveten om könskoderna.

2.1.3. Genuskontraktet

I Sverige är Yvonne Hirdman (1988) tongivande inom genusforskningen. Hirdman använder ordet "genus" hellre än "könsroller" och "socialt kön". Hon anser att begreppet "könsroller" ger sken av att kvinnor och män frivilligt väljer vissa roller. Men varje människa föds och växer upp i ett *genusystem* som redan definierat vad som är kvinnligt och manligt. Hirdman har skapat ett teoretiskt ramverk kring stereotyper, *genuskontraktet*. Hon använder det för att förklara relationsmönster mellan män och kvinnor. Ur detta kontrakt skapas förutsättningar för genusbunden rationalitet och bekräftelse av den "naturliga" ordningen i samhället. Genuskontraktet innehåller regler för de bägge könen rättigheter, skyldigheter och ansvar. Genuskontrakten är inte statiska, de förändras om omständigheterna runtomkring gör att det inte längre är rimligt att följa kontraktet. I mitten av 1900-talet fanns ett genuskontrakt som man kan kalla "husmorskontraktet". Det såg ut så här: Mannen skall ta hand om kvinnan som skall ta hand om barnet. Mannen har i genuskontraktet rollen som beskyddare och försörjare, medan kvinnans ansvarsområde består av barnafödande och barnomhändertagande. Idag, på 2000-talet, har vi ett kontrakt som vi kan kalla "jämställdhetskontraktet". Officiellt är män och kvinnor jämställda i det svenska samhället. Men, säger Hirdman (2007), strax under den jämställda ytan lurar "husmorskontraktet". Vem är det som fortfarande har huvudansvaret för hemarbete och barn? Vem är det som utnyttjar den största delen av föräldraledigheten? Varför är det så? Kan en av orsakerna vara att mäns inkomster är högre än kvinnors?

Begreppet *genuskontraktet* skall jag kunna använda vid analys av livet i klassrummet – hur rättigheter, skyldigheter och ansvar ser ut för pojkar och flickor, i mitt fall hur deras uppfattningar om varandra och sig själva visar sig vid diskussionerna runt ögonblickstexterna.

2.2. Språk och genus i skolans värld

2.2.1. Flickors och pojkars samtalskultur i skolan

Min aktion handlar om att jag vill ge pojkar och flickor möjlighet att utveckla sitt språk. Jag ser en skillnad i hur pojkar respektive flickor använder språket i sina texter, både till formen

och till innehållet. År 1984 kom Jan Einarssons bok "God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan" ut. (Som synes använder Einarsson endast begreppet "kön". Om man ser vilket år boken är skriven så ger det en förklaring. Begreppet "genus" användes inte då.) Boken var en grundläggande inom fältet. Einarsson ser att när barnen börjar skolan har de redan klara föreställningar om vilka beteenden som hör ihop med de olika könen. Flickelevrollen förknippas med harmonisk välanpassning till skolans kultur, pojkelevrollen med utlevelse och bråk, alltså stark respektive svag självkontroll. Den dolda läroplanens budord⁶ verkar inte gälla i lika hög grad för pojkar som för flickor. Sammanfattningsvis handlar den dolda läroplanen om att skolan i realiteten lär ut helt andra saker än det som står i läroplanen. Det som eleven i praktiken skall lära sig och acceptera är, säger Jackson, till exempel att vänta, att underkasta sig makt, att ständigt bli avbruten, att undertrycka egna åsikter, att arbeta med sådant som man inte är intresserad av, för att ta några exempel. När Donald Broady introducerade Jacksons begrepp i KRUT (Kritisk utbildningstidskrift) år 1980 kommer jag fortfarande ihåg vilken ögonöppnare det var. Att flytta perspektivet till en helt annan utgångspunkt – vad är det som **egentligen** händer i klassrummet – var en revolutionerande tankegång. När sedan Einarsson utvecklar begreppen med ett genusperspektiv (han använde inte det ordet, se ovan) och kommer fram till vad han kallar "den dubbla dolda läroplanen" blir det ännu mer spännande. Han menar att flickor är dubbelt utsatta för den dolda läroplanen och refererar (s.75) till forskaren Arno Bellack som i sin "The Language of the Classroom" (1966) använde en undersökningsmodell som byggde på Wittgensteins begrepp "språkspel"⁷ Teorin bygger på att man ser språket i klassrummet som ett spel: Det innefattar en spelare, "läraren", och en eller flera spelare, "eleverna". Spelet går ut på att "läraren" och "eleverna" ska hålla igång ett samtal om ett givet ämne. Spelmetaforen, säger Einarsson, ger oss möjlighet att tydligare se att "spelet" i klassrummet följer en uppsättning regler som är ungefär lika från klassrum till klassrum. I sitt forskningsprojekt "Språk och kön i skolan" där Einarsson arbetat med att kartlägga om det finns två uppsättningar av spelregler för eleverna, en för flickor och en för pojkar, menar han att han kommit fram till att det är så, och det är detta han kallar "den dubbla dolda läroplanen". Efter att ha redovisat ett antal underökningar från grundskolans lägre årskurser kommer han fram till att "*Grundmönstret för flickors och pojkars aktivitet i de olika klassrummen tycks vara ganska konstant oberoende av*

6 Begreppet "Den dolda läroplanen" kommer från Philip Jacksons bok "Life in classrooms" (1968) där han använder ett begrepp som han kallar Hidden Curriculum. I tidskriften KRUT nr 16, år 1980 presenterar Donald Broady begreppet och översätter det till "Den dolda läroplanen"

7 Ett språk, de språkliga handlingarna, språkspelen, präglas in i oss när vi lär oss bemästra den mänskliga verkligheten, alla de situationer där språk ingår (Ur Erson 1992: 43)

undervisningsstil och klassrumsatmosfär. Det är dominanta pojkar som tar ordet och som har huvudrollerna. Pojkarna får generellt mera hjälp än flickorna.” (s.166)

Einarssons bok är skriven 1984, alltså för nästan 25 år sedan. Kan den säga något om klassrumslivet år 2008? Mats Björnsson ger i utredningen ”Kön och skolframgång” (2005:12) ett svar på denna fråga. Han nyanserar bilden av klassrummet som en arena där pojkar tar all plats och flickor är tysta och lydiga genom att påpeka att bilden inte är så enkel. Pojkarna tar visserligen mycket plats, men det innebär också en marginalisering av dem, eftersom platsen de tar ofta är negativ. Flickorna har blivit mycket bättre på att ta för sig. Dessutom gynnas de både av samhällsutvecklingen och av skolkulturen. Man kan sammanfatta sålunda: Det Einarsson har funnit år 1984 är fortfarande relevant, men nu sätts problematiken in i ett större sammanhang: En klassrumssituation där pojkarna får den mesta uppmärksamheten är lika ogynnsam för dem som för flickorna, beroende av faktorer som Björnsson utvecklar. (Se kapitel ”Kön och skolframgång”)

Einarsson ställer frågan hur vi skapar förändring (s.234) och svarar själv: *”Ökad medvetenhet om de problem som finns och en förändrad attityd tillsammans kan medföra en handlingsberedskap hos lärare och föräldrar, alltså att man har ett slags strategi.”*(för förändring, min anm.)

Ett antal år senare, år 2000, kom boken ”Barns språkliga dagar”, där Einarsson gör en studie av fyra åttaåringars och två nioåringars språkmiljö och tal under en av deras levnadsdagar. Det han ser då det gäller samtalskulturer är att flickor mest umgås med flickor och pojkar med pojkar. Kontakter mellan könen är sällsynta, och när de förekommer är de korta. Flickorna ingår gärna i parförhållanden med en bästis och samtalen då handlar mycket om att hantera relationer till flickvänner. Pojkarna verkar inte lika beroende av bästisrelationer. De leker gärna två och två, men de pratar inte om sin relation utan manifesterar den genom att göra saker tillsammans. Einarssons studie bekräftar i stort sett de traditionella, generaliserande föreställningar som ofta förekommer om pojkar och flickor. Han finner en påtaglig skillnad då det gäller språkanvändningen. Flickorna pratar mer än pojkarna, och genom detta blir de mer språkkompetenta, deras språk blir mer nyanserat. Det förefaller, enligt Einarsson, som att olika samtalskulturer utvecklas under en relativt enkönad period i barns uppväxt. Vilka drag som förstärker dessa kulturer kan naturligtvis variera från samhällsklass till samhällsklass och från generation till generation, men en viktig grundläggande funktion har sannolikt den särbehandling efter kön som mindre barn möter i sin tidiga socialisation. Den bidrar till att etablera barns genusidentitet.

Einarssons studier har varit kända i många år. Men har de påverkat skolan? Har skolan

arbetat med de påvisade skillnaderna i pojkars respektive flickors språk användning? Då jag gått igenom vad som finns inom området, så har jag inte hittat mycket. Det arbete som gjorts finns framför allt inom förskolan.

Jennifer Coates (1992) (refererad i Kåreland 2005:43) har undersökt skillnader mellan pojkar och flickor i sättet att föra samtal. Hon har infört två begrepp, *cooperative style* och *competitive style*. *Cooperative style* innebär ett samarbetsinriktat sätt att samtala och *competitive style* ett konkurrensinriktat sätt att samtala. Coates har kommit fram till att flickor har det första sättet att samtala och pojkar det andra. Marie-Louise Hjort (1996) har studerat flickors och pojkars handlingsmönster i förskolan, åldersgrupp 5-7 år. Pojkarna lekte att de var hjältar av olika slag. De deltog gärna i sport- och tävlingslekar, byggde och konstruerade, jämförde sig med varandra, rangordnade varandra efter egenskaper och prestationer. Flickornas lekar hade estetiska dimensioner. De byggde upp vackra scenerier eller utförde eleganta danskonster, lekte att de var prinsessor, stiliga damer, mamma och barn. Hjort studerade speciellt skillnader i sättet att använda språket: Flickornas samspel präglades av ett intensivt samtalande. De pratade i stort sett oavbrutet, ofta i narrativ form. Pojkarna begränsade sitt tal till vissa tillfällen. Deras samtal hade ett specifikt syfte till exempel hur man skulle organisera aktiviteten. (Refererat i Kåreland 2005:68)

För min aktion är de slutsatser jag tagit upp i det här kapitlet viktiga grundstenar. Återigen: Språket är format av omständigheterna runtomkring. Jag vill hjälpa till med att fördjupa och nyansera mina elevers språk genom att göra dem medvetna om hur det ser ut nu och hur man kan förändra.

2.2.2. Kön och skolframgång

Varför har pojkar generellt sämre skolresultat än flickor? Varför är pojkar överrepresenterade i specialundervisningen? Reflekterar lärare överhuvud taget över könsskillnader i sin praktik? Ser de sina elever som just barn eller som pojkar och flickor? Detta är frågor som börjar tas upp nu, både i Norge och i Sverige. I Norge är det författaren Ole Bredesen som i sin bok "Nye gutter og nye jenter – en ny pedagogikk" (2004) lyfter diskussionen. Han reflekterar kring frågeställningar som: Varför blir så många pojkar ansedda som problematiska och bråkiga i förskolan och skolan? Har lärare och förskollärare ett reflekterande förhållningssätt till kön i sin pedagogiska praxis? Bredesen inspirerar läsaren till att våga tänka i nya banor då det gäller kön. I Sverige snuddar Pedagogiska magasinet vid frågan i nr2 år 2008. Numret har specialpedagogik som tema, och där kan man läsa ett antal artiklar som problematiserar specialundervisningen. Man nämner i flera av artiklarna att pojkar är överrepresenterade bland

de elever som får specialundervisning, men fokus i artiklarna är på specialundervisningen som fenomen. En rapport som blev mycket omtalad när den kom för tre år sedan är "Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv. Ett uppdrag för Myndigheten för skolutveckling" av Mats Björnsson. (Augusti 2005) Här är några av frågorna som Björnsson arbetar med:

Är kön verkligen en faktor som i sig har ett tydligt samband med skolprestationerna?

Vilka förändringar kan ha bidragit till flickornas relativt bättre och pojkarnas relativt sämre resultat?

Hur förhåller sig maskulinitet och skola till varandra?

Utgör könsskillnaderna något problem och för vem i så fall?

I sina slutsatser (s.47 ff) hävdar Björnsson fyra saker. Dels menar han att könsskillnaderna i utbildningsframgång är sådana att vi behöver ta dem i beaktande när vi diskuterar jämställdhet och likvärdighet och skolans ansvar för allas lärande. Dels menar han att kön som kategori slår igenom i betyg, provresultat och deltagande i högre utbildning. Hans tredje reflektion är att man skall se flickornas resultat och benägenhet att utbilda sig som en framgång, både för flickorna själva och för utbildningssystemet. Slutligen, säger han, vill han se den bild hans undersökning ger som en utmärkt utgångspunkt för en genomlysning av hur man egentligen arbetar för jämställdhet i skolan.

Vad kan man säga att Björnsson kommer fram till? Det finns ett samband mellan kön och skolprestation. Kön är viktigare som faktor än samhällsklass. Det finns en internationell tendens att flickor får bättre skolresultat och ökar sitt deltagande i utbildning jämfört med pojkarna. Den tendensen, säger Björnsson, är särskilt tydlig i de nordiska länderna och några andra utvecklade välfärdsstater. I grundskolan dominerar pojkarna i de lägre betygsintervallen medan flickorna dominerar i de högre. Flickdominansen är större ju högre upp i betygsskalan vi kommer. Det är i **läsförmåga** som flickorna dominerar allra mest.(PISA)⁸

Undersökningen visade att var sjätte pojke hade ett mycket svagt läsresultat jämfört med var tolfte flicka. Tidigare har pojkarna haft ett försprång i matematik och naturvetenskapliga ämnen, men det har uttraderats under de senaste decennierna. Författaren funderar på om det arbetssätt som blivit vanligt under de senaste decennierna, nämligen att ge eleven ett större ansvar för sitt skolarbete (egen planering till exempel), att trycket ligger på individen istället för på gruppen, gynnar flickrollen på bekostnad av pojkrollen. Han tar upp en hypotes som framkastar att skolans mål och läroplaner gjorts om de senaste två decennierna för att bättre passa flickor, som en reaktion på att flickor sågs som diskriminerade. En annan bidragande faktor skulle kunna vara att skolan under de senaste decennierna blivit alltmer kvinno-

⁸ Program for International Students Assessment – en OECD-undersökning som tar fram information om utbildningens nuläge. År 2001 var huvudtemat läsförståelse.

dominerad. Dessa synpunkter tar han upp, men han tar inte direkt ställning till dem. Han efterlyser forskning på området och kommenterar att det knappast finns någon sådan.

Hur förhåller sig maskulinitet och skola till varandra? Björnssons slutsats (s.33) är att maskulinitet formas i viss motsättning till de ideal som gäller i skolan eller till och med i motsättning till skolan som institution. Han anser också att den jämställdhetspolicy som rätt har varit mer inriktad på flickornas förändring än på pojkarnas. Dagens pojkar tycks, enligt Björnsson, ha en smalare repertoar än dagens flickor och vara kvar i en mer traditionell och odynamisk könsidentitet. Skolan har inte på allvar utmanat innehållet i manligheten. Det har varit fokus på flickorna att bryta med tidigare kvinnoideal, bredda sina möjligheter och erövra tidigare mansdominerade yrkesområden.

Utgör könsskillnaderna något problem och i så fall hur? Det är en jämställdhets- och likvärdighetsfråga. Björnsson tar upp samhällsförändringarna. Vi har gått från ett industrisamhälle där kärnan i samhället var industrin och industriarbetet. Sedan 1970-talet kan man säga att det är med kunskaper som det nya samhället byggs. Industrisamhället var förknippat med maskuliniteten. Det nya samhället, kunskapssamhället, tycks gynna kvinnorna, eftersom framgång i detta innebär långa studier.

Björnsson nyanserar bilden av klassrummet som en arena där pojkar tar all plats och flickor är tysta och lydiga. Bilden är inte så enkel. Pojkarna tar visserligen mycket plats, men det innebär också en marginalisering, eftersom platsen de tar ofta är negativ. Flickorna har blivit mycket bättre på att ta för sig. Dessutom gynnas de både av samhällsutvecklingen och av skolkulturen. Han öppnar för frågan: *Hur skall skolan kunna förändras så att likvärdigheten inte försvinner på pojkarnas bekostnad?*

Här placerar jag in min aktion, som handlar om att utveckla flickors **och** pojkars språk.

2.2.3. Skönlitteratur och genus i skolan

Jag har läst en bok som heter "Modig och stark – eller ligga lågt". Det är en antologi redigerad av Lena Kåreland (2005). Den har som undertitel "Skönlitteratur och genus i skola och förskola". Problemställningar som tas upp är: Vilka genusmönster kan urskiljas i böckerna? Läser flickor och pojkar på olika sätt? I vilken utsträckning väljer pojkar och flickor olika böcker? Vilken betydelse har samtal och diskussion kring de lästa böckerna? Bokens inledning handlar om könet som en ordnande princip bland barnen redan i förskolan. Författaren hänvisar till forskarna Elisabeth Öhrn (2002), Eva Gannerud (2001) och Britt-Marie Berge (1999) då hon hävdar att flickor som är duktiga på att läsa på eget initiativ kan ta ansvar för ordningen i gruppen och går in för att korrigera och hjälpa pojkarna, kan fungera som

hjälp lärare, vilket blir en resurs för pojkarna som så gott som aldrig bistår flickorna. Flickorna har överlag mer närkontakt med lärarna. Birgitta Fagrell hävdar i sin bok "De små konstruktörerna" (2000) att det finns en klar tendens hos både pojkar och flickor att nedvärdera "kvinnliga" egenskaper och sysslor, där en av dessa sysslor är *läsande*. (Refererat i Kåreland 2005:10) Att läsa böcker förefaller vara en "kvinnlig vana". Genusföreställningar utgör stela konstruktioner som det är svårt att förändra. Redan i förskoleåldern tycks dessa föreställningar vara djupt rotade i individen.

2.2.3.1. Genusmönster i böckerna

Författarna går igenom ett antal böcker, från bilderböcker fram till tonårsböcker för att se hur pojkar respektive flickor beskrivs. De kommer fram till att beskrivningarna är mer traditionella ju längre ner i åldrarna böckerna är ämnade att användas. På bilderboksnivå bygger ofta flickorna sin identitet i relation till andra i sin omgivning, strävar att anpassa sig till omvärldens önskemål och förväntningar. Pojkarna är ofta måna om sin självständighet och sitt oberoende, gör gärna uppror mot föräldrarna. Ju äldre målgruppen beräknas vara, desto mer nyanserade är personbeskrivningarna i böckerna.

2.2.3.2. Läser flickor och pojkar på olika sätt?

Flickorna tycktes ha en sinsemellan mer likartad läskultur än pojkarna (Kåreland s.53). Trots att de diskuterar flickorna oftare än pojkarna sin läsning med vänner och familj. Många av flickorna i skolår 6 var ganska kompetenta och vana läsare medan pojkarna ofta visade sig vara mindre läsvana. Flickorna identifierade sig gärna med personerna i böckerna, medan pojkarna framför allt var inriktade på böckernas handling.

Kåreland hänvisar (s.13) till Jan Thavenius som i sin bok "Det postlitterära samhället" (1992) konstaterar att mediekulturen befinner sig i stark förändring. Boken är endast ett av flera medier idag (och då skall man vara medveten om att det nu är 16 år sedan han skrev sin bok) Särskilt barn och ungdomar är flitiga mediebrukare, men kanske inte i första hand av böcker. Mediekulturen möjliggör en snabb spridning och snabb konsumtion av livsstilar och smak, och har bidragit till en förskjutning från direkta livserfarenheter till indirekta, medieförmedlade. Thavenius bygger sina resonemang på den tyske sociologen Thomas Ziehes teorier om den sociokulturella friställningen och den postmoderna livsform som präglar dagens samhälle⁹.

9 Friställning är enligt Ziehe den situation då de unga ännu inte hunnit etablera sig eller forma en egen identitet. För dagens unga är det inte självklart att gå vidare i föräldrarnas spår, man söker sig andra vägar, är inte inlemmad i någon tradition (Kåreland 2005 s. 363)

Kommunikationsforskarna Ulla Johnsson-Smaragdi och Annelis Jönsson (2002) har i sin undersökning bland två åldersgrupper, 11-12-åringar och 15-16-åringar, funnit att flickor oavsett ålder läser mer än de jämnåriga pojkarna. (Kåreland s.15). Könsskillnaderna tycks i detta avseende vara mycket stabila. Att läsa böcker förefaller vara en "kvinnlig" "vana". Gruppen icke-läsare har nästan fördubblats mellan 1989 och 1998 och domineras av tonårspojkar från lägre socialgrupper. Pojkar och män läser mer facklitteratur än kvinnor, vilka föredrar fiktionslitteratur. Utifrån detta utvecklas olika läskulturer. Många pojkar tar aktivt avstånd från att läsa skönlitteratur. Att läsa ser de framförallt som en kvinnlig syssla. Spänning och äventyr gillas av pojkarna. Flickorna vill läsa om relationer och kärlek. Pojkar och flickor läser på olika sätt. Pojkar föredrar handlingsorienterade historier, läser fram "action" i berättelserna.

2.2.3.3. I vilken utsträckning väljer pojkar och flickor olika böcker?

Forskaren Lars Brink, som har skrivit de flesta kapitlen under huvudrubriken "Litteraturen under de tidiga skolåren" (ibid. 155-252) använder sig av begreppet "border work" (s. 200) som han definierar som att värna en könsidentitet. Han refererar till forskarna Appleyard (1994) och Millard (1997) som menar att pojkarna under framför allt de första skolåren är mindre öppna för att läsa genusöverskridande. De väljer, och tycks behöva, böcker med manliga hjältar. Man menar att det finns en stark tradition här: Pojkflickan som allmänt accepterad till skillnad mot den feminine pojken ger förutsättningar för att flickor vågar vara gränsöverskridande på ett annat sätt än pojkar då det gäller val av böcker. Brink reflekterar även över möjligheten att behovet av "border work" skulle vara större idag eftersom manlig identitet idag är otydligare än förr. Millard menar att pojkar som fått arbeta med sin könsidentitet genom att till exempel läsa om och prata om manliga hjältar i en tillåtande miljö kan komma att överskrida det som tidigare förefallit vara könsstereotypa fixeringar.

2.2.3.4. Betydelsen av samtal och diskussion kring de lästa böckerna

Författarna till antologin hävdar att det är samtalen kring de lästa böckerna som är själva kärnan i bearbetningen av litteraturen. Det handlar då om samtal med inslag av reflektion, diskussion, tolkning och värdering (ibid. s. 356 ff). De tar upp frågan hur öppna och spontana barnen är när de diskuterar i ett skolsammanhang. Hur mycket tillrättaläger de, och i vilken grad censurerar de sig själva i förhållande till lärare och kamrater? Denna fråga är generell, anser jag. Den är inte aktuell bara då det gäller ovanstående diskussioner. Hur ärliga vågar barnen vara, hur trygg måste man vara för att våga hävda en ovanlig åsikt?

Om jag skall sammanfatta boken "Modig och stark" på några rader, så säger författarna att även om man inte kan bortse från de många variationerna i flickor och pojkars beteende – både skillnader mellan individer och mellan pojkar och flickor som grupp – avtecknar sig ett tydligt genussystem i linje med Yvonne Hirdmans teorier om isärhållande och över/underordning. Manligt och kvinnligt hålls för det mesta isär, pojkar leker med pojkar och flickor med flickor. Barnen rör sig alltså, beroende av kön, i två världar och förser sig spontant med enkönade miljöer, vilket får till följd att särskilda flick – och pojk kulturer utvecklas. Det tycks som om flickor såväl som pojkar finner det både mer statusbemyntat och roligare att vara pojke/man än att vara flicka/kvinna. På så sätt råder redan i förskolan det slags genuskontrakt som innebär att pojkarna har och ges mer makt än flickorna.

En väsentlig fråga som boken tar upp avslutningsvis är betydelsen av barnens engagemang i berättelserna för hur och i vad mån barn "skapar" genus via litteraturen. Hur avgörande är det att barnen uppfattar det som böckerna skildrar som angeläget för dem? Vilken betydelse har barnens bearbetning av böckerna i form av samtal och lek? Som man kan leka kan man också vara. Är det kanske så att traditionella könsmönster kan inpräglas även vid ett mer förstrött läsande och lyssnande, medan alternativa sätt att vara pojke och flicka kräver mer av inlevelse och bearbetning, om barnens beteende ska kunna påverkas? Frågor av detta slag öppnar för ny forskning, och min aktion kommer förhoppningsvis att ge någon typ av svar på denna fråga.

2.2.4. Skrivande och genus

För att få en uppfattning om vad som skrivits specifikt om pojkars skrivande googlade jag "Pojkars skrivande" Jag fick upp dels några uppsatser inom lärarutbildningen, dels undersökningar från Finland samt en hemsida från länsstyrelsen i Västmanland "Jämställd förskola och skola" vilken hade sammanställts av två genuspedagoger (www.jamstalldskola.se). Där redovisas undersökningar som gjorts i länet. Beträffande skillnader i skrivande säger man att flickor skriver mer, använder fler ord, skriver längre meningar, uttrycker sig mer försiktigt än pojkarna. Pojkarna ger fåordiga, korta svar, men uttrycker en större säkerhet än flickorna. Dessa uttalanden byggde på en undersökning i skolår 3, som handlade om en skriftlig utvärdering av ett teoriavsnitt i matematik. Då man undersökt uppsatsskrivande konstaterar man att pojkarna vanligtvis skrev kortare uppsatser än vad flickorna gjorde. De skrev kortare meningar, uttryckte sig mer kortfattat och använde ett mindre ordförråd än flickorna. Flickorna broderade gärna ut sina uppsatser med ingående beskrivningar och många adjektiv. En pedagog beskrev sina förväntningar på eleverna så här: *"Med de flesta flickorna är det som att trycka på en knapp, det bara forsar ord ur dem. Pojkarna får man liksom dra orden ur."*

Den finska Utbildningsstyrelsen (motsvarar det svenska Skolverket) har på sin hemsida www.oph.fi/svenska redovisat ett antal undersökningar, där man bland annat sett på skillnader mellan könen. Då det gäller skrivande har man kommit fram till att där finns de största skillnaderna inom skolarbetet, vilket innebär att flickor som grupp skriver betydligt bättre än pojkar som grupp. Skillnaderna i resultat är mindre inom läsning och litteratur än inom skrivande och språkkännedom. (Den refererade undersökningen är gjord år 2003)

Jag har hittat några uppsatser som bekräftar det jag hittills skrivit, men de kommer inte med något nytt. Det är alltså ett tämligen utforskat fält jag ger mig in på.

2.3. Vad är aktionsforskning

Aktionsforskning är en forskningsstrategi som kan använda sig av olika *metoder*. (Se kapitlet Metod s.21 ff) Begreppet aktionsforskning bryter med det som gemene man tänker på när man hör begreppet "forskning". Måste man inte alltid ha en kontrollgrupp? Måste man inte ha ett slumpmässigt urval? Hur skall man kunna mäta ett resultat? Det går väl inte att forska i en verksamhet där man själv är delaktig? Frågorna är många, och naturliga. Då jag söker svar i litteraturen blir min reflektion att för att ta till sig att aktionsforskning är *forskning* måste man våga bryta med det rådande tänkesättet. Sociologen Ragnvald Kalleberg (1992) svarar att aktionsforskning innebär deltagande, inte som en passiv fluga på väggen utan som en sokratisk broms. (Refererat i Tiller m fl (2004:42) Det är en förhandlingsprocess mellan etablerade mönster och det nya, med forskarna som mäklare Mycket poetiskt uttrycker han sig såhär: "*Aktionsforskning er i sin natur en reise inn i ukjent landskap både for de teltakende aktöre i skolen og for forskerne selv.*" (2004:37)

Jean McNiff talar om aktionsforskning som en lärandeprocess, ett dialektiskt spel mellan praktik, reflektion och lärande, till skillnad från den etablerade uppfattningen att se forskningen som bestående av självklara konkreta steg (McNiff, Whitehead 2002)

Reflektion är grundläggande inom aktionsforskning. Men för att vara meningsfull skall reflektionen vara fortlöpande och systematisk (Anderson m fl 1994:2). Den skall kännetecknas av grundlig eftertanke och dokumenteras kontinuerligt, och den skall ligga till grund för det som är aktionsforskningens syfte: förändring. Här uttrycker sig den irländska läraren Jean McNiff mycket tydligt och enkelt då hon definierar aktionsforskning som "...*a name given to a particular way of researching your own learning. ...a practical way of looking at your practice in order to check whether it is as you feel it should be.*" (2002:15) alltså, ett praktiskt sätt att se på min egen verksamhet för att kolla om den är så som jag vill att den skall vara.

Jag har här givit några svar på vad aktionsforskning är och kan vara. Den är helt väsensskild från det etablerade (positivistiska) sättet att se på forskning. Att vilja förändra är inbegripet i processen, alltså inte bara en registrering av sakernas tillstånd. Traditionell forskning kan man säga är endast konstaterande, aktionsforskning är konstaterande, värderande och konstruerande.

Vad betyder dessa begrepp för mig i mitt kommande projekt? Jag **konstaterar** utifrån alla mina år inom skolan att det existerar skillnader i pojkars respektive flickors skolliv, tydliggjort i deras ögonblickstexter. Jag gör den **värderingen** att detta inte är ett optimalt förhållande, utan att jag skulle vilja försöka ändra på detta. I min värdering ligger, att det är flickorna som drar det kortaste strået. (Denna inställning kommer jag att revidera under arbetets gång.) Jag tänker använda elevernas texter och deras reflektioner runt dem som ett verktyg för förändring, och detta betyder att jag **konstruerar** situationer för förändring. Man kan också säga såhär: Elevernas texter och deras reflektioner är själva lärandet, och jag är den sokratiska bromsen!

När jag gjorde mitt första arbete, det projekt jag genomförde i grundkursen, så inser jag nu att den var konstaterande och värderande, men knappast förändrande. Min undersökning hette "Hur ska man se ut för att duga? Vem bestämmer hur man ska se ut?" (Mansler 2002) Jag har som tillägg till rubriken formulerat mig så här: "En första undersökning om tolvåringars syn på sig själva och sin omgivning uttryckt i uppfattning om klädsel. Skolans uppdrag som normgivare. Hur uppdraget kan utvecklas." Jag har alltså ingen aktion alls, och jag kommer ihåg att hela tänkandet ännu var ganska främmande för mig. Jag byggde undersökningen på ett **konstaterande** – det är den manliga normen för hur man skall se ut som gäller. Jag gjorde en **värdering** – detta är inte rätt. Så långt hann jag. Den sista meningen var en brasklapp, kan man säga. Någon gång senare skulle en förändring komma till stånd. Nu har jag fått en annan förståelse för vad aktionsforskning innebär: Förändringen är inbyggd i aktionen i och med att själva idén till forskningsuppdraget kommer sig av att man har ett **behov av förändring**. Då man, så som jag gör, arbetar med projekt i min skolvardag, handled av en forskare, så är det inte *aktionsforskning* jag utövar, utan *aktionslärande*. I följande kapitel skall jag reda ut skillnaden mellan dessa.

2.4. Aktionsforskning och aktionslärande – hur skiljer de sig åt?

När jag skall arbeta med värderingsförändringar i min klass är det inte aktionsforskning jag håller på med, utan aktionslärande. Aktionslärande är en av tre tydliga grenar av

aktionsforskning.¹⁰ Det är den gren som är mest aktuell inom skolvärlden. Här vänder man på det traditionella sättet att se på lärande, i vilket man först lär sig något och sedan tillämpar detta. Inom aktionslärande är själva aktionen starten på lärandet. Tom Tiller kallar detta erfarenhetsbaserat lärande och urskiljer fyra huvudstadier i detta (1998:218) Han ser utvecklingen här som en trappa:

D. Erfarenheter knyts till teori

C. Erfarenheter kopplas

B. Erfarenheter ordnas

A. Löst prat om erfarenheter

Jag skall använda en vanlig skolsituation för att konkretisera: Då skolpersonal träffas försiggår det alltid löst prat om dagens dilemman. "Varför skall alltid Per vara så kaxig?" "Kan inte Stina visa framfötterna mer, hon som är så talangfull?" Med andra ord: Ett gnäll.(Trappsteg 1) Men detta gnäll skall man inte förringa. Jag börjar skriva loggbok kontinuerligt med fokus på genus. (Trappsteg 2) Nu börjar jag lyssna aktivt på mina kolleger, och ställa frågor, och så småningom upptäcker vi att vi har liknande funderingar. Vi börjar skönja ett mönster. Det kanske inte i första hand handlar om individerna Per och Stina, utan beteendet är en del i en större berättelse. (Trappsteg 3) Vid det här laget känner vi att vi vill fördjupa oss i det som finns skrivet i frågan, och då står vi faktiskt på trappsteg 4. Där knyter vi ihop de sammankopplade erfarenheterna med relevant teori. Det är förstås så att de olika stegen kommer att överlappa varandra och att växla i olika grad och styrka. Men det här är ett fruktbart sätt att se hur forskningsfrågor växer fram, från allmänt prat i personalrummet, över kontinuerligt loggboksskrivande, där man börjar upptäcka mönster som man delger andra, för att sedan knyta samman det hela med befintlig teori.

Reflektion är en grundläggande aktivitet inom aktionslärandet. Tiller (1999) talar om tre nivåer av reflektion: På nivå 1 är eftertanken svag. (Denna nivå är starkt knuten till handling, invävd i handlingen) På nivå 2 har man har mött ett oväntat problem och kommunicerar detta. (Denna nivå kännetecknas av spontanitet) På den tredje nivån sysslar man med fortlöpande och systematisk metareflektion (Kännetecknas av grundlig eftertanke och aktivt dokumenterande)

Man kan lägga in de här stegen i den ovanstående trappan, om man vill. Då jag är på nivå 1 så reagerar jag starkt på det jag upplever i klassrumssituationen ovan i form av härskartekniker.¹¹ Jag handlar direkt, markerar, gör något för stunden. I den andra nivån har

10 De andra två är traditionell aktionsforskning och PAR -Participatory Action Research

11 Berit Ås (1976) De fem härskarteknikerna: osynliggörande, förlöjligande, undanhållande av information, dubbelbestraffning, skuld och skam

något hänt som gör att jag måste fundera vidare, det räcker inte att bara reagera. Men jag är fortfarande kvar på individplanet. "Hur kommer det sig att Per tar för givet att han kan behandla flickorna på det här viset?" Nu börjar jag se mönster, jag börjar notera allt jag ser (nivå 3) Loggboken är mitt viktigaste redskap. (Det är viktigt att skilja mellan dagbok och loggbok, två begrepp som ofta blandas ihop. Tiller gör den här definitionen av loggbok: "*I loggboken skriver man i kortform ner det man gör, hur man är, vad som sker.*" (Tiller 1999:111) En dagbok har inga krav på sig att vara analytisk, reflekterande, så som loggboken har.) Tiller presenterar (ibid. s.114) det han kallar GLL- metoden. De tre versalerna står för tre nivåer i loggboksskrivandet:

G: Vad har jag gjort?

L: Vad har jag lärt?

L: Vad har jag listat ut?

Så här kan ett loggboksutdrag se ut hos mig:

"Per fick med sig andra killar, och man hånade på ett subtilt sätt Anna, när hon skulle redovisa sitt experiment. Killarna log försmädligt, gav varandra blickar under redovisningen, och gav inte Anna någon positiv feed-back efter redovisningen. Jag tog upp detta direkt efteråt. Jag var ganska arg, och valde inte mina ord speciellt noga. Nu har en liknande situation uppstått igen. " (G-nivån)

" Reflektion: Jag nådde inte fram med det jag ville. Killarna tog inte till sig något av det jag sade, verkar det som i alla fall. Jag behöver hitta ett annat sätt att nå dem ."(Nivå L1)

" Jag håller på att fundera på mitt förhållningssätt. Hur skall jag kunna komma vidare, och uppnå en förändring? Jo, det hjälper inte att hålla på och läxa upp eleverna. Jag skall nu börja arbeta med forumspel, så som jag länge tänkt, men inte kommit igång med. Där skall man, in på bara huden, få känna på hur det är att vara i en annan roll. " (Nivå L2)

2.5. Hur kommer jag att använda mig av mitt teoriarbete ?

Beträffande *begreppen genus och kön*, och de olikheter som finns inom forskningsfältet så använder jag mig av von Wrights definition av *genus* som *den term som syftar till den sociala konstruktionen av kön, den biologiska aspekten*. Hennes *uppdelning av genus i strukturellt, individuellt och symboliskt* kommer jag att ha användning av då jag skall kunna se och förstå elevernas uppfattningar som kommer fram då vi diskuterar om det är en pojke eller flicka som skrivit en viss ögonblickstext. Strukturellt genus visar sig i elevernas uppfattningar om vilket kön som är dominerande i vissa aktiviteter, t ex sport. Begreppet symboliskt genus kommer jag att ha användning av då jag skall se på förutfattade meningar om respektive kön,

till exempel att flickor är känsligare än pojkar. Målet är att individuellt genus, alltså att "människan" bakom könet skall ta den största platsen. Det är det som jag ser som ett mål med min aktion.

Jag kommer att ha användning av forskaren Penelope Eckerts begrepp "*doing gender – att göra kön*" som jag tagit upp ovan (Barnen lär sig tidigt att anpassa sitt beteende till gällande könsmonster) för att jag skall kunna lita på att förändring av språket är möjlig. Hon framhåller att det är nödvändigt att studera språkbruk utifrån de agerandes handlingar. Alison Jones, som jag tagit upp på samma sida som Eckert, är inne på samma tankegång då hon menar att flickor blir "flickor" och pojkar "pojkar" genom att delta i ett socialt spel av betydelser och sätt att vara och bete sig. Yvonne Hirdmans *genuskontrakt* är ytterligare ett verktyg för att förstå hur elevernas uppfattningar om varandra och sig själva visar sig i diskussionerna runt ögonblickstexterna.

Då det handlar om teorier om *språk och genus i skolans värld* ser jag Einarsson och Coates som teoretiker som hjälper mig att förstå varför texterna ser ut som de gör. Einarsson finner att barn upp till och med lågstadieåldern mestadels umgås enkönat och därigenom utvecklar olika samtalskulturer. Flickorna pratar mer än pojkarna och blir således mer språkkompetenta. Jennifer Coates' två begrepp "*cooperative style*" och "*competitive style*" sätter ord på detta. Teorierna hjälper mig att förstå och att påvisa att ingenting är statiskt, det är förhållandena runtomkring som konstituerar genus. Om omgivningen, i mitt fall attityderna till texter, förändras så kan språket förändras. Eleverna får en vidare språklig arena om de märker att de kan släppa genuskodingen.

Min aktion bygger på Tillers *GLL*. Först Gör eleverna texter. Utifrån diskussioner i elevgruppen om texterna Lär vi oss hur vi skall gå vidare. Tillsammans Listar vi ut hur man kan förändra och förbättra ögonblickstexterna genom att lära av våra diskussioner och reflektioner. Jag har hittat några uppsatser som bekräftar det jag hittills skrivit, men de kommer inte med något nytt. Det är alltså ett tämligen utforskat fält jag ger mig in på.

Språket skapas av människorna i samspel med varandra.

3. Metod

3.1. Kvantitativ eller kvalitativ metod - vad skall jag välja och varför?

I sin bok "Vetenskapsteori och metod för lärare" ger Christer Stensmo (Stensmo 2002) handfast hjälp beträffande vad jag skall välja för angreppssätt i mitt aktionslärandeprojekt utifrån hur man svarar på följande frågor (2002:10): *Kan naturen respektive kulturen utforskas enligt samma vetenskapliga principer? Kan alla vetenskapsområden producera generaliserbar kunskap? Kan alla vetenskapsområden ge svar på frågan varför?* Svarar man JA är man en logisk positivist. Svarar man NEJ återfinns man inom kulturvetenskaperna. Eftersom jag svarar NEJ på de tre frågorna är det kvalitativ metod jag skall använda!

Det kulturvetenskapliga frågandet vill få förståelse av det som studeras - vilken betydelse den studerade händelsen har i sitt sammanhang - kontextuell kunskap. Stensmo (2002:14 ff) framför åtta principer som kännetecknar det humanvetenskapliga alternativet. Forskaren är en del av den verklighet som han/hon studerar. Människan har ett språk som innefattar mer än det talade språket, och språket är humanvetenskapens arbetsmaterial. Språk och texter är produkter av människans mentala verksamhet. Forskaren söker efter människans *uppfattning* om hur något är, inte hur något är i sig. Språk och texter tolkas hermeneutiskt (hermeneutik betyder tolkningslära) vilket innebär att man söker förståelse av textens innebörd. Man söker ändamålsförklaringar hellre än orsaksförklaringar, avsikter med handlingar. Man arbetar främst med induktiva metoder. Det betyder att man går från det enskilda exemplet till en allmän princip, att utifrån några fall kunna formulera något allmängiltigt.

Humanvetenskapen hävdar inte att den är värdenetral, den markerar att all vetenskaplig verksamhet vilar på värderingar, *explicita* eller *implicita*.

3.2. Metoder jag kommer att använda vid dokumentationen

Jag kommer att använda följande metoder vid dokumentationen: Observationer, lärarlogg, analys av elevtexter och elevdiskussioner.

3.2.1. Observation

Observation är, som Anderson m fl säger (1994:129), grundläggande inom aktionsforskningen. Det är den systematiska observationen och dokumentationen som skiljer aktionsforskning från det vanliga förändringsarbetet i skolan. Som hjälpmedel vid observationen behövs kontinuerligt dagboks- eller loggboksskrivande, se nedan. Inom begreppet observation ryms ett antal tekniker. Här följer några exempel: Deltagande observation, checklistor, logg-

böcker, filmning, fotografering. Observationens betydelse, säger Anderson, ligger i att fånga en situation under en begränsad tid. För att observationen skall bli meningsfull behöver man bestämma klara mål och ramar för den. Jag kommer att observera elevernas gruppdiskussioner, och notera dem så objektivt som möjligt med fokus på skillnader mellan pojkars och flickors syn på det som diskuteras (det är om olikheter pojkar/flickor alla diskussioner handlar) Vad som kommer att diskuteras beror av vad som kommer upp i samtalen kring själva texterna. Jag kommer då att se på uppfattningar om såväl det egna könet som det mot-satta könet i diskussionerna.

3.2.2. Lärarlogg

Mina observationer noterar jag i lärarloggen, men där gör jag även *reflektioner* kring det jag sett. Tiller (1998:156) skiljer på loggbok och dagbok. I dagboken, menar han, finns plats för känslorna, de innersta tankarna. Loggboken är mer faktaorienterad, där man skriver ner vad som hänt, ofta i kronologisk ordning. Min lärarlogg kommer att vara en kombination av loggbok och dagbok, där jag reflekterar över det jag beskrivit.

3.2.3. Elevtexter

Jag kommer att analysera elevtexterna utifrån huruvida man kan se *skillnader* mellan pojkars och flickors texter då det gäller *texternas längd*, hur man *beskriver känslor*, vem som är *huvudperson* i texten (är det ett "vi" eller ett "jag") och vad som är *textens kärna innehållsmässigt* – är det en beskrivning av en händelse eller är det en beskrivning av en känsloupplevelse. Jag bygger de här kriterierna på Coates' (s.11 ovan) begrepp *cooperative* och *competitive* style i sättet att använda språket. Jag använder mig av Hjorts (s.12 ovan) upptäckter beträffande innehåll och form hos flickors respektive pojkars språk.

3.2.4. Gruppdiskussioner

Efter att vi haft ett skrivpass läses texterna upp och eleverna får berätta om de tror att en pojke eller flicka skrivit texten och motivera sina svar. Jag noterar alla svar och dessa blir underlag för våra gruppdiskussioner. Diskussionerna kan försiggå i grupper om fyra, med sammanfattning i storgrupp, men även i storgrupp direkt. Då det är smågrupper finns en sekreterare/samtalsledare i varje grupp, i storgruppsdiskussionen är en elev samtalsledare, en är sekreterare. Jag är observatör.

3.3. Konsekvenser av att forska i det egna klassrummet

Jag skall ta mitt projekt som utgångspunkt för att kortfattat reflektera runt fördelar och nackdelar med att utöva aktionslärande i egen klass. Fördelarna handlar om att jag och mina elever känner varandra väl. När vi håller på med vårt ögonblicksprojekt, så är det en naturlig del av skolarbetet, inte något speciellt och dramatiskt. Vi skulle ändå ha hållit på med liknande uppgifter. Denna närhet mellan eleverna och mig är också en nackdel. Eftersom de känner mig så väl, så vet de också vad jag uppskattar. De har säkert förutfattade meningar om vilken typ av texter som jag skulle gilla. De förstår vart jag vill komma och vill kanske vara till lags. Här har jag skolförvaltningens genuspedagog som kritisk vän¹². Hon och jag reflekterar regelbundet runt vad som händer med texterna, samt vad som händer i klassrummet. Man blir lätt hemmablind, och då behöver man en kritisk vän, en person som man har förtroende för och litar på och som därigenom kan ge trovärdig kritik.

¹² Gunnar Handal: Rapporten från ped. Inst. Örebro universitet 2001 nr 2: "En vän som ger positiv återkoppling, ställer fördjupande frågor, bidrar med egna idéer och anknyter till forskning."

4. Aktionen

4.1. Inspirationen

I slutet av september år 2007 fick min skola besök av författaren Rose Lagercrantz. Hon berättade om sina böcker och lämnade en idé till oss:

Beskriv ett ögonblick i ditt liv!

Mina elever blev omgående inspirerade, så vi gick direkt tillbaka till klassrummet och började skriva. I det läget visste jag inte att detta skulle bli början till min aktion. Jag reflekterade inte över huruvida det fanns könsskillnader i de små ögonblickstexterna. Jag hade funderat kring olika aktioner som alla hade genusfrågor som innehåll. Jag ville pröva nya aktiviteter för att hjälpa eleverna att förändra sina roller i förhållande till det motsatta könet. Jag hade funderat på att använda rollspel, för att först göra eleverna observanta på hur mycket i skollivet som är stereotyp beroende av om man är flicka eller pojke, och sedan hjälpa dem att hitta nya förhållningssätt genom att använda metoden forumspel, som är en specifik typ av rollspel.¹³ Jag tog kontakt med vår kommuns genuspedagog för att få en diskussionspartner, eftersom jag var mycket osäker på hur jag skulle komma igång. Det var ungefär samtidigt som vi börjat med ögonblickstexterna, och jag visade våra första texter för henne för att hon skulle få se hur väl eleverna hade fångat in Rose Lagercrantz' idé. Då vi hade gått igenom alla texterna insåg vi båda: Här finns aktionen! Vi kunde tydligt se hur texterna var genuskodade, att man ofta kunde se om en flicka eller pojke skrivit texten. Flickornas texter var ordrikare, tog upp känslor, relationer, pojkarnas ordknappare, mer konkreta, faktabaserade. Några exempel:

” Jag såg studsbollen studsa över Per

och jag fick ett poäng.

Jag blev glad.” (pojke 11 år)

”Jag trodde inte det var sant. Jag kunde inte tro det.

Det var så underbart. Jag visste att just hon var speciell.

Hon var mer speciell än sina syskon.

¹³ Forumspel eller forumteater, skapat av Augusto Boal, latinamerikansk skådespelare och pedagog, innebär att man spelar upp en problemsituation, bryter och låter publiken påverka händelseförloppet.

*Det förstod jag direkt när hon sträckte på sig
och stod på bakbenen och försökte nå min hand.
När hon såg på mig med sina blanka ögon så visste jag
att det var henne jag ville ha.*

Vi gick till kassan och betalade.

Jag hade äntligen fått en hamster.”(flicka 11 år)

I min loggbok skrev jag den kvällen:” *Jag har hittat aktionen! Att man direkt kunde könsbestämma dessa små texter var jag inte förberedd på. Jag var så imponerad av att alla elever skrev med sådant engagemang. Det var tur att M (genuspedagogen, min anm) läste texterna med sina genusglasögon, som hon säger. Nu skall jag lägga upp arbetet.”*

Att utveckla elevernas texter är en av grunduppgifterna för en lärare, men nu fick jag ett helt nytt perspektiv på arbetet, genom att jag var inställd på att arbeta med genusfrågor. Under alla mina tidigare år har jag sett varje text som en individuell text, jag har inte tänkt i termer av genus-skillnader. Det behövdes en annan vuxen som jag litade på för att få mig att se potentialen i att arbeta med elevernas texter på det här sättet.

4.2. Planeringen

Nu hade jag kommit fram till planeringsfasen. Så här blev planen för aktionen som består av flera delar: Regelbundet, minst två gånger/vecka, **skriver** klassen ögonblickstexter. Efter varje skrivtillfälle, som varar 10-15 minuter, läses texterna upp av klasskamraterna. Texterna är anonyma. Efter att en text lästs upp skall eleverna föreslå om den är skriven av en pojke eller flicka och motivera sina svar. Alla motiveringar skrivs upp på ett blädderblock. Motiveringarna **diskuteras** i smågrupper. Det sker inte efter varje skrivtillfälle utan ungefär vid vart tredje eller fjärde. Diskussionerna **redovisas** i storgrupp. Vid nästa skrivtillfälle tar man med sig vad man lärt sig i diskussionerna för att få möjlighet att skriva en text som inte direkt kan könsbestämmas. Det blir först vad jag kallar lur-texter. Eleverna använder det vi kommit fram till om skillnader på ett oreflekterat sätt (Detta lärde jag mig underhand, det var inte planerat så först) Nu blir det nya diskussioner om texterna med fokus på överdrifterna och därefter nytt skrivtillfälle. Parallellt med detta sker två aktiviteter: gruppdiskussioner om några områden där elevernas uppfattningar var särskilt tydliga då det gällde skillnader mellan könen samt biblioteksbesök med bokpresentation av bibliotekarie, som introduktion till läsning av det jag kallar genuskodade böcker, där flickor får läsa pojkböcker och tvärtom.

Allt detta skall fortgå från oktober och fram till påsk år 2008. Varannan månad skall genuspedagogen och jag träffas och studera texterna med fokus på förändringar. Målet är att då eleverna skriver i slutet av perioden skall det vara svårare att avgöra om texten är skriven av en pojke eller flicka. Det här är ingen värderingsuppgift, att den ena gruppens texter är bättre än den andra gruppens. Det är meningen att man skall inspireras av varandra. Flickorna som grupp behöver arbeta med att vara mindre ordrika, att våga sätta sig själv i centrum på ett positivt sätt, för att ta några exempel. Men det är detta som aktionen också skall handla om – vari ligger skillnaderna enligt eleverna. Vad beror de på? Är det en poäng att försöka ändra?

På vilket sätt anser jag då att denna aktion skall kunna bidra till jämställdhet? Då får jag gå in i min loggbok och citera vad jag skrivit i början av perioden: ” *Jag blir helt förvånad då jag tränger in i ögonblickstexterna. Flickorna har inga problem att sätta ord på sina känsloliv. Pojkarna talar inte om känslor mer än i vissa undantagsfall. Allt stämmer med den teori jag läst. Vad vill jag med aktionen och på vilket sätt tror jag att den bidrar till jämställdhet? Att flickorna går med känslorna utanpå – de skulle vinna en del på att inte utlämna sig så mycket, kanske. Pojkarna skulle definitivt vinna på att börja upptäcka att det finns många ord för olika känslor. Det är en bit i det hela. Att flickorna vågar sig på att hitta ett mer konkret språk och pojkarna ett mer ordrikt, är det en vettig målsättning?* ”

Det här vill jag se i slutet av aktionen: Jag vill att flickorna komprimerar sina texter – färre ord. Jag vill se att de vågar skriva om situationer där de är i centrum på olika sätt. Jag önskar att de vågar skriva faktatexter, texter som inte innehåller känslor. Det är inte meningen att de skall sluta skriva om känslor, det skall de förstås göra också, men de skall variera sina texter mer än nu. Jag vill att pojkarna ska våga skriva om känslor, att de vågar använda fler ord än de gör nu för en företeelse. De skall naturligtvis inte sluta skriva om sporthändelser och liknande, men jag vill att de vågar bredda sin repertoar.

4.3. Klassen

Min klass består av åtta flickor och nio pojkar. I åldern 10 -13 år, en så kallad åldersblandad klass. (På vår skola arbetar vi så – vi har fyra 1-3or och fyra stycken 4-6or. Varför organisationen ser ut så är en annan historia.) De är vana att skriva regelbundet. Vi skriver helgbok varje måndag och loggbok dagligen, uppsatser, noveller faktatexter, kort sagt, de är mycket vana vid skrivande. Att det skiljer i ålder mellan eleverna (ett spann på två år) är en påverkansfaktor för texternas utseende, men det är en annan forskningsuppgift. Jag har valt att inte fördjupa mig i detta i det här projektet.

Efter träffen med Rose Lagercrantz skyndade vi tillbaka till klassrummet, och alla var igång direkt med att beskriva ögonblick i sina liv. Jag hade skaffat en bok, Guldboken, till alla, en grön hårdpärmad skrivbok med text i guld utanpå. Den var olinjerad. Det tänkte jag inte på då, men det skulle få betydelse sedan, då genuspedagogen och jag studerade texterna.

4.4. Så här kommer jag att redovisa arbetet

Aktionen har pågått under månaderna oktober till och med mars. Under denna tid har vi arbetat med nedanstående aktiviteter (se s.28)

Texter (Tillers G-nivå)

Motiveringar (pojktext eller flicktext med motivering) (L1-nivån)

Diskussion Hur är pojkar/flickor, utifrån deras motiveringar

”Lur”-texter¹⁴ ”

Diskussion ”Vad hände med texterna” (L2-nivån)

Nya texter

Man kan se arbetet som en spiral, där man hela tiden kommer högre och högre upp. Ovanstående rubriker kommer alltså tillbaka som en spiral. Jag redovisar av mig utvalda delar av alla aktiviteterna. De texter jag redovisat i början av actionen säger något om de skillnader mellan pojkars och flickors texter som jag ser, och med dem jag redovisat i slutet vill jag konkretisera det jag anser mig ha kommit fram till. Beträffande motiveringar och diskussioner har jag valt ut några som har fört arbetet framåt. Det fanns naturligtvis fler. Hela tiden skriver jag loggbok, och här går jag in och kommenterar loggboksanteckningarna.

Parallellt försiggår bokläsandet med utgångspunkt från biblioteksbesöket i oktober. Jag beskriver detta i ett eget kapitel.

4.4.1. Några texter i oktober

Eleverna fick alltid samma instruktion: Beskriv ett ögonblick i ditt liv. Då kunde det bli såhär i oktober:

”Mitt ögonblick

När Anna flyttade ifrån mig till sin mamma i Småland.

Hon var en av mina bästa vänner.

Jag har känt henne från det jag var ett år.

14 Eleverna använder det vi kommit fram till beträffande skillnader för att lura klassen vid nästa skrivtillfälle. Lura innebär här att skriva så att klassen inte kan avgöra om en pojke eller flicka skrivit texten.

Sen helt plötsligt blev vi grannar.

Men sen lämnade hon mig nu i år.

Vi skrattade jämt och hade kul.

När vi bodde grannar var vi tillsammans jämt.

Hon är fortfarande min bästa vän.”(Flicka 10 år)

”Mitt bästa ögonblick var när jag fick min sköldpadda.

Då var jag skitglad” (Pojke 12 år)

”Igår hade vi fotbollsavslutning.

Vi var på bowlinghallen och bowla.

Mitt ögonblick var när jag såg

klotet skruvade sig

och jag fick strike.

Jag blev glad.”(Pojke 12 år)

Jag har valt just dessa tre texter eftersom de visar att flickor beskriver en företeelse med så många fler ord än en pojke. En pojke beskriver en känsla med ett ord (glad, skitglad). I flickans text ligger hela tiden känslan av saknad som en bakgrund i själva texten.

I två veckor skrev eleverna och gissade på om en pojke eller flicka skrivit texten. Därefter gjorde jag följande översikt:

Vem gissar	På vem	Motivering	Rätt eller fel
Pojke	Flicka	Detaljerat	Rätt
Flicka	Flicka	Detaljerat	Rätt
Pojke	Pojke	Kort, ej onödiga ord	Rätt
Pojke	Pojke	Om hockey	Rätt
Pojke	Flicka	Brukar bjuda hem tjejer och se film	Rätt
Flicka	Pojke	Bandy, pojkar malliga då de vinner	Rätt
Pojke	Pojke	Inte så många ord	Rätt
Flicka	Flicka	Längre	Rätt
Flicka	Flicka	Beskriver känslor	Rätt
Pojke	Pojke	Så kort	Rätt

Flicka	Pojke	Kortfattat	Rätt
Flicka	Flicka	Så mycket känslor	Rätt
Flicka	Flicka	Gillar mest djur	Rätt
Flicka	Pojke	Bandy «utklassning»	Rätt
Pojke	Flicka	Känslouttryck	Rätt
Pojke	Flicka	Brukar skriva så det blir spännande i slutet, man får aldrig veta vad som händer	Rätt

Från min loggbok: ”*Det är fascinerande hur väl elevernas bedömning stämmer med det man kan läsa sig till i litteraturen. De känner igen pojkarnas texter på att de är kortfattade och att ögonblicket som beskrivs ofta är ett i ett sportsammanhang. Både pojkar och flickor gör den här kopplingen. Flickornas texter känner de igen på att de ofta är detaljerade och att de uttrycker känslor. Det skall bli spännande att se utvecklingen!*”

Strukturellt genus, att livet är uppdelat i olika roller utifrån genus blir tydligt här liksom symboliskt genus. Eleverna tar för givet att pojkar agerar inom sporten och att flickor är känsllosamma.

Vi arbetade på det här viset i några veckor. Motiven skrevs upp på blädderblock Ännu var jag inte beredd att börja med samtal om synpunkterna – vi samlade fortfarande på dem.

4.4.2. De första diskussionerna

Efter några veckor hade samlingen av motiveringar på blädderblocksbladen växt. Nu kom nästa steg i aktionen: samtal om elevernas motiveringar.

Så här såg det ut på blädderblockspapperen:

Motiveringar från pojkar:	Pojkar skriver kort
Flickor skriver så långt, så mycket tankar, så detaljerat	Pojkar skriver om sport
Flickor skriver ofta om att ha ont	Pojkar skriver om konstiga saker
Flickor skriver om många olika saker	Pojkar skriver om våld
Flickor har så många ord	Pojkar skriver om när de vinner
Flickor skriver om hur de känner sig	Pojkar försöker ibland vara roliga
Flickor skriver ofta om kompisar	
Flickor skriver ofta om något som hänt tillsammans med en kompis	

Flickor skriver aldrig om sport Flickor skriver aldrig om att spela Play Station Flickor är alltid allvarliga	
---	--

Motiveringar från flickor: Flickor skriver om utseende Flickor skriver om naglar Flickor skriver om djur Flickor skriver längre än pojkar Flickor skriver om när de är ledsna Flickor skriver inte om sport Flickor skriver inte om att vinna	Pojkar skriver barnsligt Pojkar skriver kort Pojkar skriver om sport Pojkar skriver om TV-spel Pojkar skriver om att de längtar bort från skolan Pojkar skriver om när de vinner Pojkar har sådana ord som Yippie, Wow
---	--

Till att börja med kan man konstatera att eleverna oftast gissade rätt på om en flicka eller pojke skrivit texten. Det kan naturligtvis i viss mån bero på att de känner varandras stil, men framför allt tror jag att de blev observanta på form och innehåll. När vi sammanfattade gruppdiskussionerna så kom vi fram till följande generalisering beträffande **skillnad i form**:

Textens längd

Mängd svårare ord

Mängd uttryck som WOW od

Meningarnas längd

Flickor skriver längre texter än pojkar. Varje mening är också längre. Flickor använder fler svåra ord än pojkar. Pojkar använder onomatopoetiska ord och uttryck, något som är mycket vanligt inom seriegenren. Det gör flickor inte alls.

Beträffande **skillnad i innehåll** kom vi fram till följande:

Att beskriva en händelse/att beskriva hur man känner sig i en situation

Att vara ensam i centrum/att vara en del av en grupp

Att försöka vara rolig/att vara allvarlig

Att skriva om djur/att skriva om sport

Pojkar beskriver själva händelsen, flickor hur det kändes i händelsen. Pojkar beskriver sig ofta som "jag" i centrum, flickor är ofta "vi". Pojkar försöker ofta vitsa till texten, medan

flickor är allvarliga. Det som intresserar mycket är i pojkarnas fall sport och i flickornas fall djur. Så långt kom vi i novemberdiskussionen.

Vi gjorde en ny lista som sattes upp på väggen, och som man skulle försöka följa vid nästa skrivtillfälle. Så här såg listan ut:

Att tänka på

Flickor	Pojkar
Kortare och tydligare	Längre
Mindre med känslor	Mer känslor
Mer i centrum	Mindre i centrum
Mer om att vinna, sporthändelser	Mindre om tävling, att vinna
Mer humor	Mer allvar
Speciella händelser	Tankar, funderingar

4.4.3. De första lurtexterna

Nu fick eleverna uppdraget att försöka lura kamraterna vid nästa uppläsningstillfälle. Att lura kamraterna innebar, som jag skrev tidigare, att som pojke använda sig av det som klassen karakteriserade som typiskt för en flickas text, och som flicka använda sig av det klassen ansett vara typiskt för en ”pojktext”.

” Jag tappade klotet. Att man kan vara så dålig på att bowla!

Jag fick bara ner några, men det gör inget.

Nu är det Annas tur. Hon kommer säkert att vinna och jag kommer att förlora.” (Flicka 10 år)

” Jag såg när ambulansen kom.

Jag såg när dom körde in henne i den.

Det var hemskt.” (Pojke 12 år)

Båda elever har ansträngt sig för att använda sig av alternativen som vi listade. Flicktexten handlar om en sporthändelse, men den har fokus på hur det kändes i situationen. Pojken har beskrivit en känsla, så att det går rakt in i kroppen på mig (eftersom jag känner honom så väl, och vet hur mycket kraft det tog honom att skriva så. Han hade aldrig uttryckt sig så naket tidigare.) Flickans sporthändelse är empatisk och känslösam. Pojkens ögonblick är för honom mycket känslostarkt, men det är fortfarande väldigt kortfattat.

Jag börjar lära mig något nytt nu, känns det som. Ingenting är svart eller vitt. Pojkarna skall bygga vidare på förmågan att skriva faktabaserat. Den förmågan skall inte bort, den skall utvecklas. Detsamma gäller för flickorna, de skall inte sluta skriva om känslor, men målsättningen är att de skall kunna göra det med färre ord – att inte använda ord i överflöd och ändå få fram känslan de vill beskriva. Nu känns det som om vi kommit en liten bit på väg.

4.4.4. Biblioteksbesöket

I oktober, strax efter att klassen börjat skriva ögonblickstexter, var vi inbokade på ett besök på vårt lokala bibliotek, där bibliotekarien skulle presentera nya böcker. Hon ville ha två presentationer, en för pojkar och en för flickor. Det är så det brukar gå till, och jag ifrågasatte inte det. Jag insåg att presentationen skulle vara användbar i min aktion.

Då vi kom till den första presentationen hade jag förväxlat grupperna: Jag trodde att det var pojkgruppen som skulle få sin presentation, men det var flickgruppen. Bibliotekarien blev nervös – hon hade inte gjort i ordning pojkbokspresentationen, men vi löste det genom att skifta grupp. Efteråt ångrar jag att jag inte lät henne ha ”pojkpresentationen” för flickorna och tvärtom. Det hade kunnat bli intressant. Hade flickorna märkt någon skillnad i fråga om bokvalet och sättet att presentera böckerna?

På vilket sätt skilde sig nu presentationerna? Sådär löd boktitlarna i den ena:

*”Varm tass i mörkret hemligheternas bok bläckhjärta häxprovet
pizza med svamp och ost glasögonklubben de små ryttarna
monsterflickan Agnes Cecilia”*

och såhär till den andra:

*”Järnmannen det mystiska skeppet den utvalde den makalöse
Maurice pojken som ville vara människa stora dinosaurieboken Alex
dogboy”.*

Läsaren kan fundera på vilka mottagarna förväntades vara till respektive presentation.

Under presentationerna skrev jag ner frekventa ord. Följande ord noterade jag vid presentationen för flickgruppen: ”poesi, lugnt, mörker, natt, stämning, mellan olika världar, varm” och för pojkgruppen: ”lösa mysterier, farligt, spännande, spännande, spännande, mystisk, anfall, hämnas, ihjälslagen, gå under, skjuter”

Mina reflektioner i loggboken efteråt: *”Jag lyssnade och försökte fånga det som bibliotekarien gjorde annorlunda i de två grupperna. Ett exempel: Hon hade valt ut två böcker*

som utspelade sig i Honduras. Den som hon presenterade för **flickorna** byggde på verkliga upplevelser i samband med orkanen Mitch och fokuserade på **hur människor hjälpte varandra**. Den som hon valt ut åt **pojkar** byggde på verkliga historier om gatubarn. ”Den här boken blir man arg av”, sade hon. Hon ville väcka den känslan. Boken innehöll mycket **våld, mord, elände** och slutade i detta.

Den bok bland flickornas som är mycket grym är Häxprovet, men det är också den enda. De andra är ofta **varma**, där det finns ett sammanhang runt huvudpersonen, som i och för sig kan ha många problem.

Pojkarnas böcker är ofta mycket **kalla**. Miljön är kanske en framtida värld med en huvudperson som är alldeles ensam i en värld som är förödd. **En** faktabok hade hon valt ut till pojkar (Dinosaurier) inte till flickorna”.

Jag ser detta som ett tydligt exempel på hur vuxna, i detta fall en bibliotekarie, har förutfattade meningar om vad pojkar respektive flickor väljer att läsa. För att tala med von Wright (s. 4 ovan) kan man säga att bibliotekarien representerar ett *strukturellt genus*, liksom ett *symboliskt*. Hon tillhör själv en yrkesgrupp som är övervägande kvinnlig och som har som huvuduppgift att stimulera en, enligt en förhärskande uppfattning, kvinnlig syssla (*strukturellt genus*). Hon överför i sina presentationer traditionella värderingar: Flickor vill ha känslor, pojkar vill ha action (*symboliskt genus*).

Det här besöket blev inledningen till min parallella aktivitet, där flickorna fick läsa de böcker bibliotekarien hade rekommenderat pojkar, och tvärtom. Vi höll på med detta fram till i slutet av mars. Jag valde ut böckerna till eleverna. Jag gav dem följande instruktion: ”Det här är en bok som kanske är ny för dig. Jag är intresserad av din uppfattning om den, både då det gäller handling och om du tycker att språket är annorlunda än du är van.” Jag sade ingenting om att det skulle vara ”flick”- eller ”pojkböcker”, utan bad dem helt enkelt vara mina språk- och innehållsgranskare. Huruvida jag fick något resultat av denna sidoaktivitet tar jag upp i kapitel 5, diskussionskapitlet.

4.4.5. Två gruppdiskussioner

Ur min loggbok från december: ” *I barnens motiveringar ligger så många förutfattade meningar, dels om det andra könet, men lika mycket om sitt eget kön. Hur skall jag komma vidare där? Jag måste ju visa dem på deras fördomar, först då finns det ju möjlighet att arbeta med förändring av dem.* ”

I december började vi arbeta med att lyfta upp olika förutfattade meningar om det andra och ~~det~~ egna könet utifrån motiveringarna till ögonblickstexterna. Jag hade plockat fram några av

deras motiveringar, som var mycket generaliserande:

Flickor: Pojkar är lata	Pojkar: Pojkar gillar våld
Flickor: Pojkar vill inte lära sig något	Pojkar: Pojkar skriver dåligt
Flickor: Pojkar hatar skolan	Pojkar: Pojkar är tuffa
Flickor: Flickor bryr sig bara om sitt utseende	Pojkar: Flickor gillar skolan
Flickor: Flickor är dåliga i bollsporter	Pojkar: Flickor gillar att skriva
	Pojkar: Flickor är rädda

När jag får elevernas förutfattade meningar om sig själva, eller rättare, om sitt kön, och om det andra könet så här avskalat blir jag först nedslagen. Är det såhär mina elever tänker då de inte försöker var läraren tillags? Jag borde inte bli förvånad, det stämmer med det jag läst t ex Einarsson (se. s.8 ff ovan) Det som kan förvåna en är att det jag ser här stämmer så väl överens med det som skrevs för nästan 25 år sedan. Men nu kommer vi till den andra delaktionen, nämligen att i smågrupper diskutera dessa tankar, och genom detta, förhoppningsvis väcka nya tankar. Klassen delades in i fyra mindre grupper med ungefär lika många flickor och pojkar i varje grupp.

4.4.5.1. Den första diskussionen

Den första diskussionen skulle handla om **inställningen till skolan och skolarbetet** utifrån påståendena att pojkar hatar skolan är lata och vill inte lära sig något, medan flickor gillar skolan och gillar att skriva. Det var dessa påståenden som hängde ihop om man ser på tabellen, och det var dessa påståenden som det för mig kändes angeläget att borra vidare i för att kanske kunna initiera en förändrad inställning, som i sin tur skulle kunna vara gynnsam för skrivandet på det sättet att pojkar inte skulle "skriva dåligt" därför att det inte ansågs "manligt" att skriva bra.

Från min loggbok: "Det var flickorna som ansåg att pojkarna var lata och inte ville lära sig något. De fick sig en tankeställare i varje grupp. Pojkarna var inte alls med på detta. Men det blev tydligt att de aldrig hade formulerat en åsikt om skola och lärande. Nu fick de chansen. Och då hade de mycket att säga. Till exempel så upplevde flera stycken att flickorna tog över i klassrumssituationen, att de ville hjälpa pojkarna, att de inte trodde dem om att klara en viss uppgift. Att de skulle vara lata gick de absolut inte med på, men de ansåg att flickor och pojkar hade olika intressen: Hur många flickor kunde sitta i timmar och hålla på med

WOW¹⁵ Då är man väl inte lat? Det här gick i sin tur inte flickorna med på: Att spela TV-spel, det räknas väl inte.

Det kändes som att frågan hade problematiserats. Det var inte alldeles givet längre att pojkar hatade skolan och var lata. Så långt kom vi den dagen”

Jag insåg att detta var en startpunkt, inte mer, på en mycket lång resa. Den här diskussionen blev mer som att försvarstal från pojkarnas sida, ett försvarstal som flickorna inte alls accepterade. De kom inte närmare varandra. Vinsten var att de över huvud taget kunde diskutera. Förhoppningsvis fick flickorna något att tänka på: Att spela TV-spel är en mycket krävande aktivitet, och där man lär sig mycket, det är inte att sitta och slappa. Nu ville de förstås inte erkänna detta, men ett frö såddes kanske.

4.4.5.2. Den andra diskussionen

Nu var det januari. Vi skulle ta itu med synpunkterna om **mod och rädsla**. Det var pojkarna som ansett att pojkar var modiga och flickor rädda (se ovan s.36) Hur var det nu med detta, är det verkligen så? Åter delades klassen upp i fyra grupper (det är alltid jag som gör sådana indelningar) med ungefär lika många pojkar och flickor i varje grupp. Alla grupper fick diskutera i 15-20 minuter, därefter listade vi upp vad de kommit fram till på blädderblock. I vår tidigare diskussion, den om inställning till skola och lärande, fick pojkarna argumentera starkt för att det var en myt att de var lata och ointresserade. I den här diskussionen var det flickorna som blev mycket engagerade: De ansåg inte alls att de inte var modiga. Men vad hände? Begreppet mod fick en mycket bredare betydelse. I varje grupp talade man först om sådant som att vara tuff, cool, våga slåss. Men efter hand så hände något i varje grupp: Begreppet breddades. Så här blev resultatet, det som kom upp på blädderblocket, och som alla, efter omröstningar (det var deras idé, inte min) kommit fram till.¹⁶

Vad är det att vara modig?

Att våga försvara någon som är utsatt

Att inte vara rädd för de som är coola

Att våga säga vad man tycker

Att våga ha fula kläder

15 World of Warcraft ,ett mycket populärt TV-spel

16 Hur samtalen skulle redovisas, det hade jag inte planerat. Efter den här redovisningen fick jag anledning att ta upp olika sätt att komma framåt: majoritetsbeslut, som de spontant använt, en rak redovisning av alla synpunkter som gjorts vid föregående diskussion, konsensus – att man jämkar sig fram till en gemensam ståndpunkt – det blev ett perfekt tillfälle att ta upp det sättet att arbeta

Att våga ha glasögon

Begreppen modig/rädd hade nu fått en ny betydelse, åtminstone hos de flesta. Eftersom man använt omröstning så var det nog inte 100-procentigt säkert, men jag var mycket imponerad av resultatet.

Ur loggboken den kvällen: ”*Eleverna växer! Efter diskussionen infann sig ett lugn. Nu ska vi se om insikterna kommer att synas rent konkret, i kläder och sådant.*”

Flickorna fick här möjlighet att ändra på idén om vad mod är. Alison Jones (s. 6-7 ovan) talar om att flickor blir ”flickor” och pojkar ”pojkar” genom att delta i ett socialt spel av betydelser och sätt att vara och bete sig. Här såg flickorna möjligheten att ändra på det sociala spelet genom att omdefiniera begreppet mod. Detta ser jag som ett steg på vägen till möjligheten att vara flicka och pojke på ett bredare och mindre förutsebart sätt.

4.4.6. Nya lurtexter

4.4.6.1. Några lurtexter som för mig känns autentiska

De texter jag valt ut nedan representerar för mig en förändring i skrivandet. Eleverna har haft blädderblocksbladet med punkterna som vi kommit fram till skulle generera en förändring i texterna (se s.32) framför sig. Vad menar jag då jag hävdar att dessa texter är autentiska? Jag har valt ut just dessa därför att jag ser att eleverna använt sin nya insikt och integrerat det med sitt vanliga sätt att skriva. Hur kan jag hävda detta? Det bygger helt på min kännedom om dessa elever och om deras skrivande.

”Jag har ont i magen.

Det känns som om jag får stenar i magen

och att det aldrig tar slut!” (pojke)

”Jag står här ska jag hoppa

Det är högt hon har hoppat

Jag är lika modig som hon.

Hon kommer upp, jag hoppar,

vad skönt av lättnad.

Första gången i hela mitt liv.” (flicka)

”Sitter här och tänker...

Har kommit på ett minne,

men varför skriva det nu

när man kan skriva det en annan gång.” (flicka)

”Min första kyss kändes som om man kysste moln.

Tjejen hette X

Oj vad jag blev generad. Oj vad hon var söt

Som en kattunge.” (pojke)

Det här blev klurigt för klassen. De gissade faktiskt fel på alla de här fyra texterna även den sista. Så där fick de något att bita i till nästa skrivtillfälle. Jag skall citera några motiveringar. Så här sade några om den första texten:

Flickor skriver om hur det känns (flicka)

Pojkar kan inte uttrycka sig så beskrivande (flicka)

Pojkar klagar aldrig (pojke)

Om den andra:

Det är en pojke eftersom det handlar om sport.(pojke)

Flickor skriver aldrig om att vara modiga.(pojke)

Den tredje:

För kort!(flicka)

Så där kort skriver aldrig flickor (pojke)

Och den sista (och där blev alla mycket blyga.....)

En flicka, för det handlar om kyssar (flicka)

Pojkar tänker inte på sånt, i alla fall inte i vår ålder (pojke)

Nu var klassen rejält omskakad. Så flickor kunde skriva kortfattat, om sport och om att vara modig. Och pojkar kunde skriva om känslor! Och om kyssar!

Ur min loggbok den kvällen: ” *Det känns som om något har öppnat sig! Klassen var förundrad och förtjust.Nu kan vad som helst hända!”*

Eleverna har nu lagt sig vinn om att använda det vi kom överens om och som stod på blädderblocksbladet (se s.32 ovan). De har gjort det så fullständigt att alla texter ansågs skrivna av pojkar, fast det var en flicka som var författare, och tvärtom. Deras motiveringar

visar att de ännu inte ändrat sina uppfattningar alls, men det är kanske nu som en förändring kan börja komma till stånd.

4.4.6.2. Parodiska lurtexter

Nu var det januari och vi träffades igen efter jullovet. Vid det första skrivtillfället noterade jag ett bakslag: Ögonblickstexterna var som parodier på det som vi kommit fram till. Vid det sista tillfället innan jullovet upplevde jag att eleverna kommit ett stort steg framåt: De använde de nya insikterna om att skriva på ett kvalitativt nytt sätt, de inlemmade det vi sett som skillnader i pojkars och flickors texter i sina nya texter. Men nu! Jag har valt ut några av texterna som visar vad jag såg:

”Matchen var i Stockholm. Det var AIK mot Malmö FF.

AIK vann med 5-4. Det var Zlatan som gjorde det avgörande skottet.”

”Dom var så små. Jag ville inte att dom skulle döööö!

Jag ångrar att den dagen hade funnits.”

”Vi spelade ukulele.

Jag fick ont i mina fingrar.

Jag har en blåsa. Plektrum får man inte ha.

Jag får klara mig ändå.”

”Jaa!! Värsta bästa låten.

Men vad gör han?

Han sätter på världens sämsta låt.

Byt då hallå byt.

Nu får han väl ge sig.”

Den första och sista texten är skrivna av flickor, mittentexterna av pojkar. De har tagit fasta på att ”luras”. Flickorna skriver mycket kort och direkt, gärna lite slarvigt språk. Pojkarna beskriver hur det kändes i ett visst ögonblick. Här kommer några kommentarer ur det efterföljande samtalet, som hade som fokus hur väl man lyckats. Det här samtalet hölls i storgrupp. Det är klassen van vid, och man är inte rädd för att yttra sig.

Flicka: *Måste man skriva sådär slarvigt?*

Annan flicka: *Så skriver ju killar.*

Pojke: *Det är inte alls så.*

Flicka: *Men varför trodde alla då att en kille skrivit den texten?*

Pojke: *Jag tror att den som skrivit den överdrivit jättemycket. Sådär skriver inte jag.*

Författaren: *OK, jag överdrev. Men jag lyckades lura er!*

Flicka: *Den där med plektrumet var en kille som försökte skriva om känslor, eller hur?*

Författaren: *Ja, men så brukar jag inte skriva.*

Flicka: *Nej, jag var lite osäker. Men den andra, om att döööö, den känns överdriven, sådär skulle aldrig jag skriva.*

Författaren: *Ja, jag överdrev, det kändes dumt.*

Pojke: *Den första texten är helt trist. Vad är det för mening med den?*

Författaren: *Jag brukar aldrig skriva så tråkigt, och jag tänker inte göra om det heller.*

Ur min loggbok: *"Eleverna har nu lyckats parodiera varandra, skulle man kunna säga. Man har lyckats luras ganska bra, men ingen är egentligen nöjd. Samtalen kring texterna kopplat till samtalen om uppfattningarna om dem själva och varandra är nyckeln till om eleverna kan hitta ett fördjupat och breddat sätt att skriva ögonblick".*

Kommentar från genuspedagogen, om formen: *"Jag har lagt märke till att flickor linjerar tätare. (Ni kommer kanske ihåg att skrivboken är olinjerad, eleverna får själva linjera den) Det är flera flickor som, då de skall luras, drar linjerna snett och vinnit. De skriver då också lite hur som helst, definitivt inte på raderna. Men flera pojkar är det också så: Då de skall luras skriver de mycket prydligt, och har mindre avstånd mellan raderna)"*

4.4.7. Samtal om pojkars och flickors intressen

Nu är det februari och vi samtalar om pojkars och flickors **intressen**, så som de själva upplever att det ser ut. De har tidigare tagit upp att flickor är intresserade av djur, sitt utseende, naglar, om att ha ont, om känslor, om kompisar och att pojkar är intresserade av sport, om våld, om TV-spel, om att komma bort från skolan, om att vinna. Det här samtalet hölls också i storgrupp, liksom det förra som jag berättade om.

P: *Om en flicka skriver om sport, så är det säkert ett djur med, som en häst.*

P: *Ja, eller så skriver man jättemycket om att köpa en hamster.*

F: *Tycker inte ni om djur?*

P: *Jo, men man behöver väl inte skriva om dom.*

F: *Varför inte då?*

P: *Det är ju larvigt, vem bryr sig?*

F: *Men jag skriver ofta om djur, och alla bryr sig. Pröva nästa gång, så får du se.*

P: *Jag vill mycket hellre skriva om fotboll, det är mycket roligare.*

F: *OK, gör det då, men skriv mer, så att det inte blir så trist.*

P: *Om jag skriver om att jag är arg på en kompis, så blir jag generad. Tjejer skriver sånt hur lätt som helst.*

F: *Pröva får du se, det är faktiskt jättebra. Ibland blir man mindre arg då.*

Detta var ett utsnitt från det samtalet, det fortsatte en stund till. Här känner jag att jag behöver göra ett klarläggande: Jag skiljer inte ut eleverna som ni märkt, flickorna får som grupp representera begreppet **flicka** och pojkarna begreppet **pojke**. Jag är inte intresserad av varje elevs individuella utveckling i första hand, utan utvecklingen av gruppen **flicka** och gruppen **pojke**. Det är så jag har valt att arbeta, att lägga mitt fokus. Men under arbets lopp har jag insett att detta förhållningssätt inte håller konsekvent. Jag återkommer till detta i diskussionskapitlet.

4.5. Aktionens slutskede

Nu börjar vi närma oss slutet på projektet. Vi skulle hålla på fram till påsk, och påsken är tidig det här året. Redan i slutet av mars är det påskhelg. I fem månader har vi hållit på med att skriva ögonblickstexter, att analysera dem utifrån uppfattningar om manligt/kvinnligt, att använda den nya kunskapen då vi skriver nya texter, att utifrån motiveringarna diskutera vidare om vad de uppfattar är typiskt för flickor/pojkar, att studera uppfattningarna och i samtalen komma vidare, kort sagt, att slå hål på fördomar. Alla har läst undomsböcker som de inte skulle valt själva och reflekterat runt språk och innehåll. Har texterna förändrats? Så här skriver jag i min loggbok i mitten av månaden:

"Det är svårt! Att luras med sin text tyckte alla var roligt, det blev som en parodi på det vi talat om. Jag kan inte påstå att jag direkt ser några kvalitativa skillnader i deras texter från mars jämfört med från oktober. Frågorna har väckts, eleverna har blivit medvetna om sina egna och andras förutfattade meningar om sig själva och varandra. Diskussionerna har varit livliga. Jag får väl se arbetet som ett första steg. Till vad? Ja, till ett rikare språk för alla."

Så här skrev jag i loggboken en vecka senare, då jag läst alla texter och valt ut de nedanstående. Jag valde ut just dessa eftersom de visar på en förändring, att det faktiskt finns kvalitativa förändringar i flera texter. De visar på att min aktion har burit frukt, även om resultatet inte är omvälvande. Nu vet jag hur jag skall fortsätta, detta projekt är ett avstamp, inte ett avslut. *"Det har hänt saker! Vilka fina texter! Pojkarna skriver om känslor. Några pojkar har tagit upp sådant som är väldigt tungt, som de aldrig talat om tidigare. Flickorna*

har i flera fall blivit sparsammare i sina texter. De får fram budskapet, men med färre ord.

Det känns roligt att läsa!"

"Varför blir hon mobbad?

Hon är ju som alla andra.

Varför hon? Varför hon? Varför hon?

Jag ska hjälpa henne.

Varför hon? Varför hon? Varför hon?

Varför inte jag?" (flicka 11 år)

"Tjej eller kille? Jag eller du? Vi eller dom? Han eller hon?

Vilka? Det kan vara svårt att veta.

Ni kan nog inte gissa vem jag är!" (flicka 12 år)

"Hon ser ledsen ut.

Varför säger jag inget

För att försvara henne?

Han slår henne hårt.

Hon lägger sig ner på marken...

Sen går vi." (pojke 12 år)

"Tänk tänk bara

om min mamma fick ledigt från jobbet

i en vecka

Då skulle vi få resa till Mallorca

med våra kusiner och vår mormor och morfar

när morfar fyller 60." (pojke 11 år)

5. Diskussion

5.1. Hur gick det?

5.1.1. Målsättning med aktionen

Mitt mål med mitt projekt, där jag frågar

Hur kan man främja jämställdhet genom att i diskussioner i elevgruppen plocka fram könsskillnader i "ögonblickstexterna", och genom detta medvetandegöra eleverna om skillnader för att de sedan skall kunna använda denna medvetenhet till att utveckla sina egna texter,

var att se om mina elevers skrivna språk kunde förändras med avseende på genusolikheter genom att plocka fram olikheterna, både genom att tillsammans diskutera elevernas texter med fokus på skillnader mellan pojkars och flickors texter, och genom att läsa böcker som man inte själv skulle ha valt: Pojkar skulle få läsa "flickböcker" och tvärtom, och skulle därefter få redogöra för hur boken uppfattades, både språkligt och innehållsmässigt. Jag såg detta som ett jämställdhetsprojekt: Flickor kan lära av pojkars texter och pojkar kan lära av flickors så att alla kan utveckla sitt skrivande och således sitt språk i allmänhet. Meningen var inte att sudda ut genusskillnader i språket, utan att få möjlighet att våga använda språket på ett vidare, mer nyanserat sätt. Detta, så har jag sett på det, bidrar till jämställdhet såtillvida att ett utvecklat språk är grundläggande för individens framtida liv. Språket **påverkar** tanken. Språket **utvecklar** tanken. Språket är ett redskap i arbetet för jämställdhet mellan män och kvinnor.

5.1.2. Klassens utveckling under aktionen

Klassen består, som jag tidigare berättat, av åtta flickor och nio pojkar i åldern 10-13 år. Deras uppfattningar om sig själva och andra när vi började aktionen upplevde jag som traditionella och icke-ifrågasatta. Vi hade inte tidigare arbetat riktat mot just jämställdhetsfrågor, sådana frågor kunde komma upp spontant i samtal, och då är det svårt att veta om den talande vill tillfredsställa läraren (mig) eller verkligen har den uttalade åsikten. Då det gäller de traditionella beteenden som tas upp i teoriavsnittet så är min uppfattning att det i den här klassen finns många säkra flickor som inte är rädda för att uttrycka en åsikt, och några mjuka pojkar som inte har behov av att märkas på ett negativt sätt. Dominerande pojkar finns också, liksom osäkra flickor, men de grupperna är inte i majoritet.

Att attityderna är traditionella anser jag bekräftas av att då vi börjar med att gissa om en pojke eller flicka skrivit en viss ögonblickstext och där man måste motivera sitt svar, så är motiveringarna mycket stereotypa. Om det är en text som handlar om en sportaktivitet så utgår den som gissar att det är en pojke som skrivit texten. Och för det mesta har förslagsställaren

rätt. Om texten handlar om hur det *kändes* när författaren ramlade av cykeln i en tävling, så är alla överens om att texten är skriven av en flicka, trots att det handlar om en sportaktivitet. Jag kan alltså konstatera att de traditionella attityderna stämmer överens med det traditionella sättet att uttrycka sig i skrift i min klass. Eleverna prickade rätt nästan alltid, då de skulle motivera sina förslag.

Vi höll på med denna aktivitet under ett antal skrivtillfällen utan att problematisera utsagorna. Jag ville ha mycket material att arbeta runt. Därför fick det gå några skrivaromgångar innan diskussionerna började.

I de första diskussionerna är eleverna låsta i sina ursprungliga uppfattningar. Det är först när jag väljer ut några områden (attityd till skolan, mod och rädsla, intressen) som jag känner att det börjar hända saker i gruppen, att det finns en möjlighet till förändring på ett djupare plan. När vi bara diskuterat deras motiveringar blir resultatet att man oreflekterat tar till sig uppgiften hur man skall skriva, och då blir texterna ytliga och parodiska. Det är för mig uppenbart att för att ha möjlighet till en attitydförändring behövs lång tid för att arbeta på det här sättet, eller, ännu hellre, att ett sådant här arbete måste ske hela tiden. Det behöver bli självklart för eleverna att alltid ha på sig ”genusglasögonen”, den genomskådande blicken som blir varse det som är genusstereotyp.

5.1.3. Vad tycker jag mig ha funnit?

Jag började med att fokusera på flickor och pojkar som *grupper*. Jag hade *inte* gett mig i uppgift att studera de förändringar jag hoppades få se på individnivå – jag ämnade se pojkgruppen som en och flickgruppen som en i förhållande till förändring. Men efterhand såg jag att det blev intressant att se individerna i de två grupperna. Man kan säga att jag använde mig av ett slags dubbelseende. Hos vissa elever ser jag en förändring, hos andra ingen alls. Hur skall jag tänka om det? Jag ser gruppen i stort, men tar även upp några individers utveckling.

Alla flickorna i klassen skriver mycket ordrikt – de flesta är både konkreta och nyanserade, men två stycken är mycket pladdriga. I slutet av perioden har de komprimerat texterna. Texterna är fortfarande ordrika, men jag upplever att de har en annan skärpa. Här kommer en tidig och en sen text från en av flickorna.

Oktoberstext:

”Idag blir det kort, riktigt kort, för vi skall skriva i 10 minuter!”

Men hur skall det gå till? Det kan jag inte räkna ut. Jag tror att jag inte kan komma på nåt...Jusste! Idag, X kunde inte sluta skratta! Ända sen vi åkte till slöjden! I slöjdrummet började det. Men det slutade aldrig, och under maten så diskuterade vi varför allt skratt? OK, alla kolla på X just nu, hon skrattar säkert. Men om hon inte gör det så kommer hon säkert att skratta snart. För på skoj på maten så skojade jag om att hon kanske var en förklädd skrattomatik 2000. Hon skrattade.”

Marstext:

”Funderingar, dom är så jobbiga! Vad skall man göra med alla tankar man får? Skall man skriva ner dom? Låta dom passera? Kanske ha kvar dom på minnet? Vad vet jag... Till exempel vad är universum för nåt egentligen? Hur stort är det? Oändligt? Hur kan man veta att det är det? Ja ja...jag får väl aldrig svaret.”

Läsaren bör vara medveten om att instruktionen vid varje skrivtillfälle är: **Beskriv ett ögonblick i ditt liv.** Då förstår man att texternas innehåll blir så olika, dels från gång till gång hos en elev, dels mellan elever. Där är det säkert möjligt för läsaren att säga: Men dessa texter är inte jämförbara, de har ju helt olika innehåll. Men jag anser att jag kan jämföra dem med avseende på språkbehandling, hur man tar sig an innehållet. Flickans texter här ovan skiljer sig i användandet av språket. Jag upplever att den tidiga texten breder ut sig, den känns svamlande, medan den senare texten får fram tankar som eleven vill ha fram, med mycket färre ord än tidigare. Men då till frågan: Är denna av mig uppfattade förändring ett tecken på ett lyckat jämställdhetsarbete? När jag ställer frågan så kring två texter så kan jag inte svara vare sig ja eller nej på detta. Det arbete vi gjort med texterna var egentligen huvudaktionen, men när jag skall sammanfatta vad som har hänt, om det hänt något över huvud taget, så är det i arbetet runt omkring som jag kan skönja en förändring. Det är i diskussionerna som baserades på uppfattningarna om texterna som jag kan ana en utveckling, att eleverna är något benägna att förändra en tidigare inte ifrågasatt uppfattning. Eventuellt förändrade sätt att

skriva kan vara en signal på att något har hänt, men jag kan inte vara säker på att det står för en attitydförändring.

Jag ser denna möjliga förändring hos två flickor. Hos övriga flickor ser jag ingen kvalitativ skillnad. Vad hade jag velat se? Kanske att innehållet skulle bli mer förändrat. Flickorna är hela tiden helt upptagna av känslor i alla sina ögonblick, även då de skriver om situationer som ansetts som sådant som pojkar skriver om, som sport och olika slags tävlingar. Det är bara när de verkar parodiera pojkarna genom att skriva mycket korta texter om att vinna i fotboll och liknande, som de inte släpper fram några känslubeskrivningar. Texternas form är fin från början med de två undantagen jag just nämnde – de flesta har ett nyanserat språk, använder synonymer, beskriver sitt ögonblick mycket detaljerat, ofta poetiskt.

Det är hos några av pojkarna som jag kan skönja en förändring, även om den inte är så stark. Förändringen handlar om att våga beskriva känslor, och framför allt svåra känslor. Här kommer två texter från en pojke, en tidig och en sen:

Oktober-text:

<<Jag vill skaffa World of Warcraft Wrath of the Lich King och köra på min level 70 shaman till level 80 på min Zonhad.>>

Marstext

<<Idag har det varit tredje gången jag sett bränder två gånger i X-by och en gång i stan nära mig.

Alltså: En gång jättenära, det var på X-gatan och så hos mig i X-by.

Jag vaknade i sjukhuset och blev rädd och grät.

Och jag minns när jag var sista gången hos mamma

någon annanstans och när jag var hos pappa

och mamma var ej där så sa pappa

att mamma var död.

Jag ska till minnesgraven på lördag också med min familj.>>

Den här pojken skrev alltid tidigare om fakta så som den första texten ser ut. Han hade aldrig berättat om sitt livstrauma, vare sig muntligen eller skriftligen. Jag tror och hoppas att projektet har varit en hjälp för honom att kunna uttrycka sig så som han gjort i marstexten. Han är dock inte representativ för gruppen. De flesta pojkarna återgår till ordknappa faktatexter då de inte direkt har uppdraget att "luras".

Vad lär jag mig av detta? Att jag måste se detta arbete som en startpunkt för ett alltid pågående språkarbete. Det är enklare för barnen att fortsätta i invanda mönster än att bryta dem. Då behövs hela tiden stöd, det stöd som jag, läraren, ger. Är då min uppfattning att mitt projekt hjälpt till med detta? Det kan jag inte svara klart JA på. Men jag tror att våra samtal, allt vi gjort sedan oktober, hjälpt dem att våga skriva och uttrycka sådant som man tidigare hållit inne med. Jag ville se mitt arbete som ett jämställdhetsprojekt och det har det ju också varit. Vi har, i våra diskussioner, arbetat med att sticka hål på tidigare icke ifrågasatta uppfattningar om både det egna och det motsatta könet. Eleverna har fått kontakt med böcker som de tidigare aldrig läst, böcker som specifikt har det andra könet som målgrupp. I och med detta har eleverna lärt känna ett språk och ett innehåll som de tidigare inte känt till .

När man talar om jämställdhet så är det oftast slentrianmässigt flickorna man tänker på, men som jag tagit upp tidigare, så behöver pojkarna hjälp och stöd, så att deras skolresultat inte förändras ännu mer i negativ riktning. Och då är språket en nyckel dit.

5.2 Att knyta ihop teori och empiri

5.2.1. Hur jag kunnat använda teorier om genus och språk

5.2.1.1. Några generella reflektioner

Mitt arbete utgår ifrån några forskare inom **socialkonstruktivismen**, Penelope Eckert och Alison Jones. Dessa hävdar att genus skapas i samspelet människor emellan. Språkliga skillnader, till exempel, är ett resultat av omgivningens förväntningar. (Eckert: **Doing gender**, Jones : **Flickor blir "flickor" och pojkar "pojkar" genom att delta i ett socialt spel av betydelser och sätt att vara och bete sig**.) Jag tolkar det som att om man kan förändra klassrumssituationen, till exempel elevernas inställning till vad det innebär att vara modig, om man kan medvetandegöra eleverna om saker som de tidigare tagit förgivna, då får de kraft till förändring, och då är språket en grundläggande del i förändringen. Det är svårt att säga vad som kommer först: Är det språket som förändrar attityderna, eller förändrar de nya attityderna språket? Jag tror att det sker en växelverkan där. Språket förändrar och förändras, skulle man kunna säga. När vi började diskutera texter, så visade det sig direkt, som jag tagit upp ovan, att man ansåg att alla texter som beskrev känslor var skrivna av flickor och att alla

texter med få ord och med ett sportinnehåll var skrivna av pojkar. Men varför var det så, och måste det vara så? Kunde man pröva ett annat sätt att skriva? Det var det vi gjorde.

Yvonne Hirdmans begrepp **genuskontraktet** är användbart då man diskuterar elevernas förutfattade meningar. Genuskontraktet (s.11 ovan) är Hirdmans begrepp för att förklara relationsmönster mellan män och kvinnor. Det är inget statiskt kontrakt, utan förändras om omständigheterna runt omkring förändras. Hur kommer det sig att pojkarna tar för givet att flickor gillar skolan, att skriva, att de vill hjälpa pojkarna? Hur kommer det sig att flickorna anser att pojkar är lata, inte vill lära sig något, hatar skolan? Är det så i klassrummet? De kom fram till att i *det här klassrummet* är det inte så, men i allmänhet är det så. Flickor tar ansvar, hjälper till, pojkar tar sig friheter, gör som de vill. Men varför är det så, och behöver det vara så? Vi hjälptes åt att problematisera deras utsagor om varandra, och efterhand var ingenting absolut längre. Man kan säga att vi arbetade med att komma vidare från det statiska genuskontraktet.

Här passar det att föra in min roll som lärare och kvinna: Vad innebär mitt kön för min förståelse av pojkar respektive flickor? Vad innebär det samt min ledarroll för resultatet av diskussionerna vi haft? Det kan jag inte svara på, men jag vill lyfta frågan. Jag har arbetat med barn under många år, men jag kan inte svära mig fri ifrån att jag intuitivt förstår flickor bättre än pojkar. Jag tror att jag har ett öppet klassrumsklimat, där åsikterna är fria, och inte anpassas efter vad man tror att jag vill höra, men detta kan jag heller inte garantera.

Den dubbla dolda läroplanen, Jan Einarssons utveckling av begreppet **hidden curriculum**, hjälper också till att beskriva en traditionell klassrumssituation, den som eleverna har för ögonen, när de skall beskriva hur pojkar respektive flickor "är", även om det inte är deras direkta verklighet. Detta leder oss fram till Sandra Hardings (1986) tre processer vid den sociala konstruktionen av genus: **strukturellt genus, individuellt genus och symboliskt genus**. Strukturellt genus är just hur arbetet organiseras i samhället, till exempel arbetsfördelningen i klassrummet. Vad innebär det för eleverna att nittio procent av lärarna i grundskolan är kvinnor? Detta faktum påverkar naturligtvis elevernas genusuppfattning om sig själva och omvärlden. När vi arbetade med föreställningarna om pojkar/flickor, så handlade det om att försöka förändra och bryta ner den befintliga konstruktionen av symboliskt genus, föreställningarna om den andre. Individuellt genus, alltså hur den enskilde individen internaliserar förhärskande föreställningar om manligt och kvinnligt, att försöka omkonstruera detta skulle kunna vara ett annat uttryck för vad projektet handlar om. Genom att förvaltningens genuspedagog kunde komma till mitt klassrum vid ett antal tillfällen för observation fick jag hjälp med att se vad jag skulle kunna förändra i arbetsfördelning och i mitt bemötande av pojkar respektive flickor. (Efter alla mina år i skolvärlden så fanns det svarta

hål för mig, där jag trodde att jag agerade ”genusneutralt”, men där hon kunde påvisa att det inte var så)

Om det inte vore för dessa ovan beskrivna grundläggande teorier skulle teorier om samtalskulturer kännas statiska. De blir intressanta för mig i och med att jag vet att de inte är absoluta, att de kan förändras. Jennifer Coates (1993) har undersökt skillnader mellan pojkar och flickor i sättet att föra samtal och har infört två begrepp, ”**cooperative style**” och ”**competitive style**”. Dessa begrepp synes mig vara direkt överförbara på de tidiga ögonblickstexterna. Pojkarna skriver om tävlingsmoment, sportaktiviteter där man helst skall vinna – competitive style. Flickor skriver om relationer, känslor, vi-inriktat – cooperative style. Marie-Louise Hjort (1992) har djupstuderat åldersgruppen 5-7 år med avseende på handlingsmönster, och hon bekräftar Coates: Flickorna samtalade hela tiden, pojkarna begränsade sitt tal till vissa tillfällen och hade ett specifikt syfte, till exempel hur man skulle organisera en aktivitet.

5.2.1.2. Läser flickor och pojkar på olika sätt ?

När vi går till biblioteket för bokpresentation och bibliotekarien presenterar (se sidan 37 ovan) böcker för pojkgruppen och flickgruppen separat, så är det inte så konstigt om eleverna väljer böcker så som Johnsson- Smaragdi/Jönsson (2002) funnit, att pojkar läser mer facklitteratur än flickor, att de gillar spänning och äventyr, handlingsorienterade historier. Flickorna vill läsa om relationer och kärlek. Om den här bibliotekarien är representativ, så är det inte lätt för barnen att hitta något annat än de förväntade böckerna. Vad hände i klassen då jag lät flickorna läsa de böcker bibliotekarien valt ut åt pojkarna och tvärtom? Det blev inte någon stor reaktion. (Jag höll på med detta i två månader mitt i projektet) Hur motiverade jag eleverna till att läsa dessa böcker? Jag bad dem att recensera några böcker åt mig. Jag sade inget om att jag valt ut dem av en speciell anledning. Det enda jag kommenterade var att de skulle vara observanta på språket och innehållet, om det var något i det som de reagerade på som ovanligt. Det jag fick ut av denna aktivitet var att några pojkar blev mycket fascinerade av böcker om kärlek och att flickorna i gemen aldrig blev engagerade i böckerna. Ingen gav mig något konkret beträffande språkskillnader, det enda var att flera flickor tyckte att böckerna var ”konstiga”. När jag ville fördjupa mig i vad de menade, så kom jag ingenstans.

Jag tror att jag gav detta delprojekt för lite tid, och det var dessutom endast tänkt som just ett litet delprojekt. Jag kommer att lägga upp ett tydligare arbete runt genuskodade böcker, där eleverna tydligt får fördjupa sig i textanalys, men det blir en senare fråga.

5.2.1.3. Skriver flickor och pojkar på olika sätt?

Här fanns inte mycket teori att luta sig mot. Jag hittade två undersökningar, en från Västmanland och en från Finland. Båda dessa undersökningar bekräftar det jag själv sett (se sidan 19-20 ovan), att flickor skriver mer, använder fler ord, skriver längre meningar, uttrycker sig mer försiktigt än pojkarna som är mer fåordiga, skriver kortare men uttrycker en större säkerhet i det de skriver.

5.3. Kön och skolframgång

Som jag beskrivit i inledningen av det här arbetet så är det flickornas situation som intresserat mig i första hand, och jämställdhet har länge inneburit att arbeta med förändring av denna. Egentligen är det först under de allra senaste åren som pojkarna har uppmärksammats då det gäller jämställdhet. I augusti 2005 kom "Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv" av Mats Björnsson. Det var ett uppdrag från Myndigheten för skolutveckling, och den rönste stor uppmärksamhet. Sammanfattningsvis kan man säga att den visar att kvinnor tagit för sig, visat sig förändringsbenägna och att pojkarna har halkat efter, *inte* varit beredda till förändring. (Gå till s.14-16 för en djupare genomgång av resultaten). Då jag visade elevernas ögonblickstexter första gången för förvaltningens genuspedagog så hade jag inte tänkt att mitt jämställdhetsprojekt som jag planerade skulle gynna pojkarna likaväl som flickorna. Men i och med att vi så tydligt såg skillnaderna i texterna samt att läsningen av Björnssons rapport gjorde att jag var tvungen att bredda begreppet jämställdhet så fick min aktion ett annorlunda mål än jag tänkt från början: Att arbeta med texterna i jämställdhetssyfte innebar att arbeta med pojkarna likaväl som flickorna.

5.4. Vad har jag själv lärt av min aktion?

Jag skall använda mig av Tillers GLL-struktur för att få ordning på resultatet. På s.20 ovan presenterar jag GLL. G står för Göra, L för Lära och L för Lista ut. Då det gäller klassen så har de Gjort texter, Lärt sig om olikheter i texterna genom våra diskussioner och Listat ut hur texterna skall kunna utvecklas genom att använda den nya kunskapen. Hur är det för mig då, läraren? Vad har jag Gjort? Jag har gjort en aktion. Vad har jag Lärt av denna aktion? Jag har lärt att mina elevers förutfattade meningar om sitt eget kön och om det andra könet är mycket fasta. I elevernas diskussioner vill jag gärna tro att en förändring i attityder föds, men jag är osäker på hur mycket som är genuint och hur mycket som handlar om att jag som deras klasslärare är en stark ledare, att de vet vad jag vill se och att de vill göra mig tillags. Vad har jag Listat ut? Jag har listat ut att ett arbete med attitydförändring som mål är ett permanent

arbete. Det kan inte vara ett projekt som man gör då och då, utan ett arbete som genomsyrar hela undervisningen.

Jag vill göra en kritisk reflektion beträffande mitt loggboksskrivande. Mina loggboksutdrag blir kompletta först när jag gör reflektioner kring dem, utan dessa skulle man kanske säga att det är mer av dagboksnoteringar. Men som jag gjort nu anser jag att de följer GLL-strukturen, så som Tiller skriver (s. 23 ovan)

5.5. Hur skall jag gå vidare

Genom mitt aktionsforskningsprojekt har jag fått nya insikter: Det räcker inte med att arbeta med att problematisera och förändra förutfattade meningar om könsskillnader i några månader. Det är en start, jag ser början till en förändring, men arbetet måste, som jag just skrev, hållas levande varje dag, och fördjupas kontinuerligt. Samma förhållande gäller beträffande litteraturläsning: Att aktivt hjälpa eleverna att hitta andra genrer än de gängse måste underhållas hela tiden. Den begränsade tid som jag arbetade med det gav inga synbara resultat.

Jag har fått en breddad syn på jämställdhetsarbete i och med att jag inkluderar pojkarna i detta. Jag kommer nu att fortsätta det arbete jag påbörjat. Det kommer att vara en självklar del av det dagliga skolarbetet i form av textbearbetning, diskussioner, litteraturläsning där mina elever skall använda sig av fungerande "genusglasögon".

I mitten av mars skrev jag såhär i min loggbok:

"Det är lycka att få arbeta med människor i utveckling, och få sådana här reflektioner en gråkall marseftermiddag!"

En pojke hade uttryckt existentiella funderingar. Det var inget som han varit speciellt inne på tidigare, men min förhoppningsfulla tanke är att vårt arbete gett honom mod att sätta ord på funderingar som han tidigare kanske aldrig formulerat för sig själv.

En flicka har skalat av onödiga ord då hon beskriver lycka och förväntan.

"Undrar om det är sanning.

Är verkligen universum oändligt?

Finns det verkligen?

Tänk om det bara är vi i universum?

Eller finns det andra? Vad händer i framtiden?

Det kan man ju aldrig få veta?" (Pojke 12 år)

”Dom var ju så söta.

Jag tänkte att jag bara var tvungen
att ha dom.

Jag vände mig till mamma och sa:

Kolla vad söta dom är.

Kan vi inte köpa dom?” (Flicka 11 år)

Referenslista

- Anderson m fl (1994): *Studying Your Own School*. Thousand Oaks, Ca: Corwin press
- Björnsson, M. (2005): *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Stockholm : Myn-
digheten för skolutveckling
- Bredesen, O. (2004): *Nye gutter og nye jenter – en ny pedagogikk?* Oslo:J.W.Cappelens forlag
- Eckert, P. (1992): *Think practically and look locally: Language and Gender as community
based practise*. Artikel ur tidskriften ”Annual Rewiew of Anthropology ” nr 12: 461-490
- Egerbladh/Tiller(1998): *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur
- Einarsson, J. (1984): *Godmorgon pojkar och flickor*. Stockholm: Liber förlag. Refererar
- Bellack, A. (1966) *The Language of the Classroom*.
- Einarsson, J. (2000): *Barns språkliga dagar*. Lund: Studentlitteratur
- Erson, E. (1992) *Det är månen att nå*. Umeå: Inst. för nordiska språk, Umeå universitet
- Hirdman, Y. (1988): *Maktutredningen Rapport 23: genussystemet – teoretiska funderingar
kring kvinnors sociala underordning*. Uppsala:SOU1990:44
- Hirdman, Y. (2007): *Gösta och genusordningen*. Stockholm: Ordfront
- Holme/Solvang (1997): *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- KRUT- Kritisk utbildningstidskrift (1980 nr 16)
- Kåreland m fl (2005): *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och
förskola*. Stockholm: Natur och Kultur. Refererar Jones, A. (1994) *Kvinnovetenskaplig tidskrift*,
Fagrell, B. (2000) *De små konstruktörerna*, Hjort, M. (1996) *Barns tankar om lek*, Coates, J. (1993)
Women, Men and Language, Gannerud, E. (2001) *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*, Berge, B.
(1999) *The Maternal Nurturance Gap*, Öhrn, E. (2002) *Köns-mönster i förändring?*, Thavenius, J. (1992)
Det postlitterära samhället, Johnsson-Smaragdi/Jönsson (2002) *TV och bokläsning - samspel eller
konkurrens*, Appleyard, J.A. (1994) *Becoming a Reader*, Millard, E. (1997) *Differently Literate*
- LpO 94 – *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*.
Stockholm: Fritzes
- Mansler, K. (2002): *Hur ska man se ut för att duga? Vem bestämmer hur man ska se ut?*
Visby:Aktionslärande
- McNiff m fl (2002): *Action Research. Principles and Practise*. London:Routledge Falmer
- Pedagogiska Magasinet (2008 nr 2)
- Stensmo, C. (2002): *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Tiller, T. (1999): *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Hässelby:Runa
- Tiller, T. m fl (2004) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Höyskoleforlaget.
- Refererar Kalleberg, R. (1992) *Konstruktiv samfunnsvitenskap*

von Wright, M. (1999): *Genus och text?* Stockholm:Liber. Refererar Harding S. (1986): *The Science Question in Feminism*. Milton Keynes:Open University Press.

Internetkällor

Judith Butler. [http://sv.wikipedia.org/wiki/Judith Butler](http://sv.wikipedia.org/wiki/Judith_Butler) (uttaget 080815)

Jämställdhet i arbetslivet, jämställdhetspolicy 2004-2005 för Gotlands kommun. <http://www.gotland.se> (uttaget 080120)

Jämställd förskola och skola, Lärande exempel – skola. <http://www.jamstalldskola.se> (uttaget 080120)

Utvärdering av inlärningsresultat i modersmål och litteratur. [http://www.Oph .fi/ svenska / attachment](http://www.Oph.fi/svenska/attachment) (uttaget 080204)

Ås, B. (1976). De fem härskarteknikerna. [http://sv.wikipedia.org/wiki/Berit Ås](http://sv.wikipedia.org/wiki/Berit_Ås) (uttaget 080312)

Bilaga

Två exempel på periodens texter hos en pojke och en flicka

Jag har här skrivit ner en pojkes och en flickas texter, en från varje vecka. Först kommer en pojkes texter från oktober till och med mars.

"Jag kommer inte på nåt att skriva i det här ögonblicket"

"Trist, trist och återigen trist. Det här ögonblicket är trist!"

"Det var både jobbigt och pinsamt. Men det var ändå rätt så kul att se alla andra i klassen bli som små lekisbarn."

"I det här ögonblicket sitter jag och ska skriva om ett ögonblick som jag redan har gjort."

"Jag kommer inte på nåt att skriva i alla ögonblick.!"

"Nu sitter jag här och ska komma på ett ögonblick. Fast det har jag nog redan gjort."

"I just det här ögonblicket sitter nån och läser upp mitt ögonblick."

"Jag såg hur crossen kom körande emot mig. Jag slängde mig bakåt och såg att den egentligen skulle svänga."

"I det här ögonblicket ska jag skriva om ett ögonblick."

"16 minuter kvar. Shit vad jag längtar att komma ut i friheteten."

"Jag siktade på korgen och tänkte att nu gäller det. Jag kastade och den träffade precis där jag ville ha den."

"Shit! Den där bilen kommer rakt emot mig. Jag vände mig om och snubblade. När jag kollade bakåt såg jag att bilen svängde."

"Typiskt! Det är bara kallt och grått. Jag längtar tillbaka till sol och bad. Och nu känns det inte ens som om det är vinter."