

Vem tar ordet?

En studie i hur talutrymmet fördelas genusmässigt
i en gymnasieklass

Björn Jakobsson
Maria Sundbom

Luleå tekniska universitet

Lärarytning
Allmänt utbildningsområde C-nivå
Institutionen för Utbildningsvetenskap

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare på Luleå tekniska universitet, Marie-Louise Annerblom såväl som till vår handledare på den verksamhetsförlagda utbildningen, Eva Nordlöf för deras stöd, engagemang och hjälp. Vi vill även tacka svenskläraren Britt-Marie Johansson för att vi fick observera under hennes lektionstid. Slutligen vill vi tacka klassen i vilken vår undersökning genomfördes för att de besvarade vår enkät och ett särskilt tack går till de elever som ställde upp på intervjuer.

Juni 2005

Björn Jakobsson

Maria Sundbom

Abstrakt

Syftet med denna undersökning är att beskriva hur talutrymmet är fördelat genusmässigt i en gymnasieklass. Det material som användes under undersökningen var tio observationer, sex intervjuer samt en enkätundersökning i helklass. Observationerna genomfördes löpande över de tre veckor vår undersökningsperiod pågick och intervjuerna och enkäten genomfördes i slutet av undersökningsperioden för att observationernas resultat inte skulle påverkas. Resultatet av undersökningen visade att pojkarna dominerade det totala talutrymmet, vilket pojkarna även gjorde i helklass, medan flickorna dominerade talutrymmet i mindre grupper. Vidare noterades att handuppräkningsmetoden inte praktiserades i hög grad i denna klass, vilket kan bidra till att pojkarna dominerade talutrymmet i helklass, trots att de till antalet var färre.

Innehållsförteckning

Förord

Abstrakt

Innehållsförteckning

Bakgrund	1
Inledning.....	1
Språkförmåga	1
Språkets funktion.....	1
Kommunikativ kompetens	1
Språkets makt	2
Den muntliga framställningen ur ett historiskt perspektiv	2
Retorik.....	2
Dialektik.....	2
Genus	3
Definition av genusbegreppet.....	3
Skola förr och nu	4
Kvinnans möjlighet till utbildning ur ett historiskt perspektiv	4
Läraryrket – från mansdominans till feminisering	4
Traditionens makt.....	4
Problematik med muntlig framställning.....	5
Den tysta eleven	5
En studie i talängslan.....	5
Skillnaden mellan talängslan och tystlåtenhet	6
Vägar till kommunikativt självförtroende	6
Maktfördelningen i klassrummet	7
Elevs och lärares roller.....	7
Maktfördelningen mellan lärare och elev.....	8
Busiga pojkar och tystlåtna flickor.....	9
Den manliga respektive kvinnliga lärarens olika behandling av elever.....	10
Uppmärksamhet och talutrymme	11
Om flickor vill ta plats	12
Förankring i styrdokument	13
Lpf om jämlikhet mellan könen	13
Lpf om kommunikativ färdighet	13
Kursplanerna om jämlikhet och kommunikativ färdighet.....	13
Syfte.....	13
Metod.....	14
Försökspersoner	14
Bortfall.....	14
Urval	14
Material och procedur	14
Tidsplan.....	15
Resultatdiskussion	16
Observationer	16
Det totala talutrymmet.....	16
Sammanlagt talutrymme vid genomgång.....	16
Läraren fördelar ordet under genomgång.....	17

Sammanlagt talutrymme vid enskilt arbete	17
Handuppräckning som praktiserades under samtliga observationstillfällen ...	18
Hjälp mellan genusgrupperna.....	18
Sammanfattande kommentarer.....	19
Intervjuer	19
Sammanfattande kommentarer.....	23
Enkät	23
Sammanfattande kommentarer.....	26
Reliabilitet	27
Validitet	28
Slutdiskussion.....	28
Pedagogisk tillämpning	30
Fortsatt forskning	30
Referenslista	31
Litteratur.....	31
Forskningslitteratur	32
Elektroniska dokument.....	32
Bilagor	

Bakgrund

Inledning

Den muntliga framställningen har fått en alltmer prominent roll i dagens informationssamhälle eftersom god muntlig språkförmåga bidrar till individens möjligheter att påverka i samhället. Även i skolan har den muntliga kommunikationen fått en framstående roll i och med att eleverna förväntas både kunna och våga uttrycka sin åsikt inför andra. Problematiken med muntlig framställning i skolan kan vara att eleven kan uppleva en viss talängslan, vilket ofta leder till tystlåtenhet och osäkerhet inför att tala. Pojkarna dominerar generellt talutrymmet, vilket leder till att flickornas åsikter förmedlas i mindre grad än pojkarnas åsikter. För att både pojkar och flickor ska få samma chans att tala måste pedagogen tillämpa varierade metoder för att fördela ordet eftersom dessa genusgrupper använder sig av olika strategier för att få ordet i klassrummet. Enligt Läroplanen för de frivilliga skolformerna (1994) skall skolan eftersträva lika rättigheter för pojkar och flickor, även när det gäller muntlig framställning, för att skolan skall bli så jämlik som möjligt. Det ligger dock en problematik i jämlik talfördelning, eftersom det innebär att läraren tvingas ta talutrymme från en genusgrupp för att ge till en annan. Detta kan skapa en konflikt mellan lärare och elever eftersom det aldrig är trevligt att bli fråntagen något. För att uppnå ett jämlikt klassrum krävs ett målmedvetet arbete av pedagogen, emedan traditionens makt, där pojkarna dominerar och flickorna är passiva, är svår att bryta.

Språkförmåga

Språkets funktion

Strömquist (1998) påpekar vikten av att arbeta aktivt med språkutveckling i skolan. Hon skriver att modern språkforskning ständigt kommer med nya infallsvinklar vad beträffar människans språkförmåga, vilket har bidragit till att människan idag är medveten om att individens språkutveckling är en pågående process. Genom att i skolan aktivt arbeta med språket och ge eleverna tillfälle att använda sitt språk i varierade sammanhang, stimuleras deras språkutveckling. Enligt Strömquist meddelar sig människan med omgivningen med den kommunikativa funktionen, dvs genom att informera och efterfråga information, uttrycka känslor och behov, påkalla uppmärksamhet etc. Vidare menar hon att det i pedagogiska sammanhang är av vikt att framhålla de språkliga funktioner som fungerar som redskap för tanke och skapande, dvs den kognitiva funktionen och den expressiva funktionen. Den kognitiva funktionen står för språket som redskap för tänkande, det formella utredandet och resonandet, medan den expressiva funktionen står för språket som redskap för skapandet, och ger utlopp för känslor och personlighet. Enligt Strömquist ges det förra mest utrymme i gymnasieskolan medan det senare står i fokus på grundskolan. Hon menar dock att idealet vore att båda dessa språkliga funktioner får lika stort utrymme i undervisningen vid alla stadier.

Kommunikativ kompetens

Kommunikativ kompetens är ett begrepp som myntades av sociolingvisten Dell Hymes. Han definierar kommunikativ kompetens som den aspekt av språkanvändningen som tillåter människan att tyda meddelanden och förstå vad olika individer menar inom olika talsammanhang. 1970-talets forskning kring kommunikativ kompetens gick ut på att skilja mellan lingvistisk kompetens och kommunikativ kompetens. Hymes menar att skillnaden är stor mellan att vara medveten om språket och att ha kunskap om hur man kommunicerar med andra (Brown 2000). Vidare anser Hymes att kommunikativ kompetens innebär att förstå vad som anses vara korrekt tal inom den grupp man vistas. Detta skiljer sig från grupp till grupp, vilket innebär att människan måste kunna anpassa sitt språk till olika talsituationer och olika

grupper av människor. Hymes menar att kommunikativ kompetens därmed är en förutsättning för social kompetens (Wardhaugh 2002).

Språkets makt

Hagman menar att det i årtusenden varit männen som ägt makten där de samhälleliga diskussionerna hållits och besluten fattats, såsom kyrkan, politiken och administrationen. I dessa situationer har enligt Hagman maktens språk skapats och maktkulturen utgår enligt henne från mäns livserfarenheter och syn på världen. Vidare menar hon att de kvinnor som gjort gällande avvikande åsikter har avspisats som ologiska och subjektiva. Hagman menar att eftersom kvinnan i historien hållits utanför de institutioner där besluten om makten fattats, har de erfarenheter och kunskaper som kvinnan samlat på sig under historien inte räknats som riktig kunskap. Därmed anser Hagman att det inte är underligt att kvinnor idag "känner sig fräntagna sin uttrycksförmåga i offentliga talsituationer" (Hagman & Johansson 1996, s. 88). Vidare säger hon att kvinnors osäkerhet över att tala offentligt inte har att göra med att de har ett mer begränsat språk än män och inte heller att män medvetet håller kvinnan utanför och bibehåller kontroll över språket. Hagman menar att det handlar om att "maktens historia är männens historia, att maktens språk är männens språk och att erfarenhet och kunskap mäts efter manliga måttstockar" (Hagman & Johansson 1996, s. 89). Vidare anser Hagman att det är ovidkommande hur skicklig en kvinna är på att tala manligt maktspråk eftersom könet likväl diskvalificerar kvinnan om hon kommer för nära makten. Emellertid menar hon att detta mönster är på väg att luckras upp (Hagman & Johansson 1996).

Den muntliga framställningen i ett historiskt perspektiv

Retorik

På 400-talet före Kristus i Grekland var talarkonsten ett nödvändigt verktyg i den demokratiska processen. Retoriken var från början en stridskonst i rättssalen där den enskilde individen fick tala för sig själv och där den mest värtalige fick behålla livet. Ytterligare en samlingspunkt för retoriken var folkförsamlingen, där det inte handlade om liv och död, utan om att få folket med sig för att kunna driva igenom sin sak (Backlund 1997). Strömquist (1998) skriver att intresset för värtaligheten blev stort och skolor där retorik var en del av undervisningen inrättades och läroböcker skrevs om ämnet. Det var dessa böcker som senare kom att informera det västerländska samhället om retoriken. Eftersom även kyrkan tog till sig retoriken menar Strömquist att genomslagskraften blev mycket stor till en början och jurister, präster, lärare m fl skolades i ämnet värtalighet. Under hela romantiken hade retoriken en framstående plats i undervisningen i det västerländska samhället och under renässansen fick den ytterligare ett uppsving. I den svenska undervisningen fick inte retoriken någon prominent roll förrän på 1600- och 1700-talen och dess ställning försvagades igen i samband med industrialismen på 1820-talet. Efter andra världskriget blev retorikens betydelse åter uppmärksammas och det blev sagt att skolan inte endast borde bestå av läs- och skrivövningar. Backlund (1997) menar att trots att retoriken fått en starkare ställning i dagens skola, anses den inte som tillräcklig i vårt informationssamhälle. Hon anser att kraven på individens förmåga att tala och lyssna har ökat i och med att det idag krävs att kunna både producera och avlyssna tal samt att kunna sortera de budskap som människan ständigt utsätts för via media.

Dialektik

De två mest kända namnen inom dialektiken är Platon och Sokrates. De ansåg båda att retoriken var en metod att sprida lögn och skapa illusioner. Alternativet till retoriken blev dialektiken, det vill säga: "det kritiskt insiktssökande samtalet eller diskussionskonsten" (Backlund 1997, s. 17). Såsom Sokrates och Platon bedrev dialektiken innebar den en dialog

mellan två individer med motsatta åsikter. Orden som sades mellan de två individerna under diskussionen ansågs till slut kunna nå idévärlden där sådana motsättningar som ljus/mörker, rätt/orätt etc inte existerade (Backlund 1997). Enligt Backlund (1997) har dialektiken inte fått samma framstående roll som retoriken i samband med talarkonst, men ligger till grund för konsten att argumentera. Anledningen till varför dialektiken kom att räknas som underordnad retoriken anser Backlund kan förklaras med retorikens tävlings syfte, där individen med övertygande tal skulle besegra motståndaren. Dialektiken däremot saknade tävlingsform. Den var ett ömsesidigt givande och tagande som i slutändan skulle leda till ett samförstånd. Enligt Backlund har männen stått för samhällets utveckling utåt och hon menar att män har i alla tider haft ett behov av att tävla och besegra fiender, som retoriken står för. Det har däremot inte, fortsätter hon, funnits behov av männen att "nä fram till insikt och vishet bortom det sinnliga och materiella" (Backlund 1997, s. 38), som dialektiken förespråkar.

Genus

Definition av genusbegreppet

Hirdman (1988) utökade begreppet *genus* semantiska område, när hon lanserade begreppet som en översättning på det engelska begreppet *gender*. Tidigare var *genus* endast ett grammatikaliskt begrepp, men Hirdman menade att *genus* även kunde användas som översättning av *gender*. Anledningen varför begreppet *genus* bör användas, istället för den tidigare föredragna översättningen *socialt kön* (som i sin tur föredras i stället för det äldre begreppet *könsroll*), är enligt Hirdman att begreppet *gender* används så flitigt inom det anglosaxiska språkområdet samt att *socialt kön* i längden skulle ses som en alltför grov översättning. Samtidigt menar Hirdman, att det även ur vetenskaplig synvinkel är fördelaktigt att använda *genus* i stället för *socialt kön*, eftersom: "begreppet 'socialt' har blivit så utnött inom samhällsvetenskapen att det ofta får en slags slaskfunktion, en hink som man kan hålla det mesta i" (Hirdman 1988, s. 6). Hirdman menar att begreppet *genus* kan definieras som en etikett på den komplicerade och alltmer växande kunskap och förståelse människan har om manligt och kvinnligt:

Genus kan förstås som föränderliga tankefigurer "män" och "kvinnor" (där den biologiska skillnaden alltid utnyttjas) vilka /ger upphov till/ skapar föreställningar och sociala praktiker, vilka får till följd att också biologin kan påverkas ändras – med andra ord, det är en mer symbiotisk kategori än "roll" och "socialt kön" (Hirdman 1988, s. 6ff).

Hirdman menar vidare att det finns ett systematiserande drag i definitionen, och detta är anledningen till att hon även använder begreppet *genussystem*, vilket hon definierar som en ordningsstruktur av kön. Det som Hirdman menar bygger upp ordningen av människor i *genus* är ordningsstrukturens två logiker, dikotomin (man bör inte blanda manligt och kvinnligt) och hierarkin (mannen är normen för det normala och allmängiltiga):

/.../ ju mer differentierat ett samhälle blir, ju subtilare och mer komplex blir isärhållandets/ segregeringens uttryck och konsekvenser. Därigenom aktualiseras den andra logiken, den manliga normens logik, ty min hypotes, eller min betoning i detta förståelsesammanhang ligger på att det är ur isärhållningen som den manliga normen legitimeras (Hirdman 1988, s. 8ff).

Detta mönsters ursprung är enligt Hirdman svårutrett och heller inte intressant, men hon fastslår att de två logikernas samspel innebär att de förstärker varandra.

Skola förr och nu

Kvinnans möjlighet till utbildning ur ett historiskt perspektiv

Christina Stage professor och vetenskaplig ledare för högskoleprovet, skriver i sitt inlägg i boken *Skola, språk och kön* att det inte var förrän i slutet av 1800-talet det vetenskapliga intresset för intellektuella skillnader mellan könen väcktes. Kvinnan hade fram till dess betraktats som intellektuellt underlägsen mannen. Den industriella revolutionen medförde emellertid att kvinnans ställning i samhället förändrades. I Sverige hade flickor haft möjlighet till utbildning sedan 1842 då folkskolan infördes i landet. Folkskolan bestod av två valmöjligheter för eleverna - en teoretisk kurs och en praktisk kurs. Stage skriver att skolstyrelserna hade rätten att välja vilka elever som skulle gå vilken kurs och flickorna placerades vid den praktiska kursen tillsammans med de pojkar som ansågs vara svagbegåvade. Kvinnorörelsens frammarsch i mitten på 1800-talet förändrade kvinnans utbildningsmöjligheter när de krävde likställdhet mellan männen och kvinnorna i fråga om undervisning. 1870 blev det möjligt för flickor att avlägga studentexamen och 1873 gavs kvinnan rätten att avlägga akademiska examina, dock med några undantag, exempelvis inom juridiska fakulteten (Larsson 1982).

Läraryrket - från mansdominans till feminisering

Molloy har intresserat sig av varför förändringar sker så långsamt i skolan. Hon anser att det är av största vikt att ta hänsyn dels till att skolan förr i tiden var en utpräglad manlig värld, och dels att det av tradition länge funnits ett motstånd mot kvinnors högre utbildning i vår kultur. Dessutom bör man, menar Molloy, ta hänsyn till den enkla särartsuppfattningen att kvinnors intellekt är annorlunda än mäns, men även till den tröghet som präglar ett system som sällan utmanas av öppna granskningar ur ett genusperspektiv. Molloy påpekar dock att dagens skola inte längre är en manlig värld, utan snarare en utpräglad kvinnlig värld, eftersom kvinnors inflytande och medverkan i skolvärlden har stigit under senare år. Molloy menar dock att jämlikhetseffekten påverkas av det faktum att antalet manliga lärare har minskat: "När kvinnor börjar vinna terräng i ett tidigare mansdominerat yrke, så försvinner män ut mot nya områden" (Baude, Hansson, Olsen, Persson, Robertsson 1998, s. 146). Molloy anser dock att skolans arbetsformer och innehåll inte har påverkats av att den numera är kvinnodominerad och menar att det heller inte finns någon anledning till en sådan förändring: "/.../ så länge som samhället i stort inte granskar sin verksamhet utifrån ett könsperspektiv, så behöver skolan inte heller göra det" (Baude mfl 1998, s. 147). Skolan följer därmed enligt Molloy samhällets utveckling och hon jämför verksamheten i skolan med ett lackmuspapper och det rådande samhällsklimatet med det bad i vilket lackmuspappret doppas, vilket innebär att om skolan vill frigöra sig från gällande genusmönster, måste samhället göra det först (Baude mfl 1998).

Traditionens makt

Att verka för jämlikhet i skolan och motverka den genusbaserade maktstrukturen är ingen lätt uppgift, vilket utbildningsforskaren Jere Brophy konstaterat. Han menar att det inte går att uppnå jämlikhet genom att behandla pojkar och flickor lika, eftersom skillnaderna i genustillhörighet och beteende skapar olika typer av situationer där lärarna måste agera på olika sätt. Brophy noterar också de svårigheter som framkommer när lärare medvetet försöker förändra traditionella genusmönster då traditionens makt är stor, såväl i skolan som i övriga samhället. Traditionens makt är till och med större för läraren än för eleven, eftersom läraren socialiserats och påverkats av traditionella värderingar under längre tid än vad eleven gjort. Brophy påpekar att det är nödvändigt för många lärare att få stöd för sina idéer och ha möjlighet att föra en långsiktig diskussion kring situationen innan några fundamentala

förändringar vad beträffar genusmönster i skolmiljön kan ske. Brophy finner det noterbart att både manliga och kvinnliga lärare (såväl som manliga och kvinnliga elever) har blivit påverkade av samma genusrollsocialisering och därmed kommit att dela samma åsikter om vad som är passande manligt och kvinnligt uppförande. Det är orsaken till att elevernas genusrelaterade upplevelser i klassrummet har en tendens att vara likadan oavsett om läraren är av manligt eller kvinnligt kön. Eftersom det inte föreligger någon uppenbar skillnad mellan hur manliga lärare behandlar elever olika och hur kvinnliga lärare gör det, menar Brophy att några drastiska förändringar av den genusbaserade maktstrukturen i skolan är osannolika, även om gradvisa förändringar kan förväntas. Brophy påpekar att skolan som institution är naturligt konservativ, men att lärare ändå är mer medvetna om genusfrågor och mer sensitiva för den ojämlikhet som råder, vilket han också menar ger anledning till att vara optimistisk inför framtiden (Wilkinson & Marrett 1985).

Problematik med muntlig framställning

Den tysta eleven

Collins (1996) har studerat en elevskara som ofta glöms bort när fördelningen av talutrymmet i klassrummet diskuteras, de tysta eleverna. Collins menar att talets betydelse är central när elever skall utvecklas kognitivt och emotionellt. Hon beskriver även problemen med att uppmuntra tystlåtna elever att delta i diskussioner, eftersom denna uppmuntran sällan ledde till något annat än att elevens uppenbara olust inför att tala ökade. Situationen kan enligt Collins beskrivas som ett dilemma, eftersom läraren genom att tillåta elever att vara passiva observatörer berövar dem viktiga inlärningserfarenheter. Vidare menar Collins att dessa tysta elever ger intryck av att vara så nervösa att den minsta övertalning från läraren att uttrycka sig muntligt får en kränkande funktion.

Steenberg (1997) menar i likhet med Collins att det är lätt att avstå från att ge de tysta eleverna talutrymme (i Steenbergs exempel elever av kvinnligt kön), eftersom deras olust inför situationen är uppenbar. Denna situation leder till ett passiviserande av eleverna när läraren: ”befäster deras tystnad inför andra och infantiliserar dem” (Steenberg 1997, s. 24). Steenberg betonar vikten av att uppmärksamma när elever av kvinnligt kön tystnar eftersom det är de tysta flickorna som löper störst risk att senare utveckla sociala fobier. Steenberg anser att ett sätt att hjälpa de tysta eleverna generellt är att läraren i privat samtal med eleven bekräftar elevens dilemma på ett tillåtande sätt, men det kräver en god relation mellan läraren och eleven.

Steenberg (1997) har betonat vissa flickors tendens att tystna under de senare skolåren, en tendens som enligt Steenberg har sin grund i en ovana att ta kritik och bli bedömda, vilket leder till ett försämrat självförtroende och en minskad arbetslust bland de kvinnliga eleverna. I den situationen kan den tysta eleven fungera som ett maktmedel vid muntliga öppna diskussioner, eftersom eleven låter de övriga säga sitt, bara för att sedan hävda att denne inte varit delaktig i de beslut som fattats under diskussionen. Denna situation är enligt Steenberg mycket vanlig bland elever av kvinnligt kön.

En studie i talängslan

Gymnasielärarna Christina Eidem och Gunilla Halsius (1994) genomförde en enkätundersökning om hur utbredd talängslan är bland gymnasieelever. I undersökningen deltog pojkar och flickor från teoretiska respektive yrkesinriktade linjer. Resultatet visade att två av tre elever tyckte att det var obehagligt att tala inför större grupper och att flickorna uppfattade sig som mer talängsliga än pojkarna. De elever som inte är talängsliga, säger i

Eidems och Halsius undersökning, att de främsta skälen till att de inte finner talsituationen besvärande är att de har gott självförtroende och att de är vana vid att framträda. De som var talängsliga angav i undersökningen att det var obehagligt att stå i centrum för intresset, de kände en rädsla för att göra bort sig och därmed bli utskrattade eller måltavla för spydiga kommentarer. Andra orsaker var att de upplevde en oro för att de skulle glömma bort vad de skulle säga, eller att deras ämne uppfattades som tråkigt samt att läraren bedömde deras insatser. Eidems och Halsius undersökning visar att talängslan oftast inte varit ett bekymmer för eleverna under de tidiga skolåren, utan snarare brutit ut under de senare skolåren och gymnasieutbildningen. En orsak som Eidem och Halsius nämner är de ökade prestationskraven, men de pekar även på att eleverna någon gång blivit skrämda av klasskamraternas skratt vid en felsägning.

Skillnaden mellan talängslan och tystlåtenhet

Backlund (1997) framhåller skillnaden mellan talängslan och tystlåtenhet: "den tyste är inte alltid talängslig, men den talängslige är nästan alltid tyst" (Backlund 1997, s. 191). Hon menar att den talängslige visar ångest inför en talsituation där symptomen kan vara hjärtklappningar, svettningar och att individen undviker social samvaro i större grupper. Den tystlåtna, däremot, väljer att inte tala inför andra, bland annat utifrån sin personliga läggning. Enligt Backlund väljer den tystlåtna ofta att inte ta till orda på grund av att denne inte känner att den duger och jämför sig med andra som anses vara bättre på att tala. Vidare menar hon att den svenska kulturen inte uppmuntrar pratsamhet utan att den tvärtom uppmuntrar fåordigheten, vilket enligt henne är tydligt i många av de gamla svenska ordspråken: "Att tiga är guld" och "de tomma tunnorna skramlar mest" är några exempel hon nämner (Backlund 1997, s. 191). Backlund (1997) påpekar dock att denna bild har ändrats och att det idag, med influenser från andra kulturer, krävs en förmåga att uttrycka sig i tal och att tystlåtenhet och talängslan i dagens svenska samhälle räknas som ett handikapp.

Vägar till kommunikativt självförtroende

Strömquist (1998) menar att all språkutveckling gynnas genom att uppmuntras. Ju äldre individen blir, desto större ansvar har skolan för elevens kommunikativa utveckling. När det kommer till att tala inför andra har många enligt Strömquist svårt att vänja sig vid den situationen. Vidare menar hon att en del känner till och med stark talängslan inför att tala inför en grupp. Detta är enligt Strömquist vanligare bland flickor än bland pojkar. För att undvika talängslan bland elever nämner Strömquist några nyckelord (vana, trygghet och kunskap) som skolan bör ha i åtanke för att medverka till att elever blir kompetenta språkbrukare. Det första nyckelordet hon nämner är trygghet. Hon menar att för att kunna skapa en trygg situation för elever att tala inför andra är en vana av muntlig framställning nödvändigt. Genom att elever får möjlighet att använda sitt språk och träna upp sin kompetens för att tala kan det enligt Strömquist ge förutsättningar för trygghet och vana. Ytterligare ett nyckelord hon nämner är kunskap. För att uppnå en säkerhet krävs det enligt Strömquist att elever blir medvetna om vad som krävs av dem samt att de har förutsättningarna att uppfylla de förväntningar som ställs inför en muntlig framställning. Tillsammans kan dessa tre nyckelord bidra till det självförtroende som Strömquist menar är den grundläggande förutsättningen för lyckad språkutveckling.

Prage och Svedner (2000) menar att läraren för att motverka ett scenario där bara ett fåtal elever vågar uttrycka sig muntligt, har som sitt ansvar att skapa ett gott talklimat i klassen. Av den anledningen måste läraren se till att eleverna lär sig vara lojala mot varandra, så att de inte stör och retar den som talar och Prage och Svedner menar att det är flickor som främst brukar vara utsatta, företrädesvis under de senare skolåren. Därför bör man som lärare även vara

sparsam med att låta eleverna anmärka på varandras insatser vid muntliga framställningar och i stället nöja sig med att låta eleverna formulera vad som är bra genomfört. Prage och Svedner menar att läraren själv påpekar vad som kan förbättras, även om det också är viktigt att läraren alltid lyfter fram det positiva och inte fastnar i onyanserat negativ kritik.

Eleverna i Eidems och Halsius (1994) undersökning anser att ett sätt att minska talängslan är att grupperna skall vara mindre. Helst skall de bestå av högst fem personer för att de talängsliga eleverna skall känna sig säkra. Collins (1996) erfarenheter bekräftar de mindre gruppernas fördelar för att eleverna skall känna sig tryggare att uttrycka sig muntligt. En fördel är att miljön i dylika grupper är lugnare, eftersom de mest högljudda eleverna inte är närvarande. Samtidigt menar Collins, behöver inte eleverna tävla mot de mer muntligt självsäkra eleverna om talutrymme. Dessutom kan samarbete i mindre grupper innebära att eleverna uppmuntras att delta i diskussionen i högre grad än vad de skulle göra i helklass. Om så vore fallet menar Collins att arbete i mindre grupper kan leda till att tysta elever kan utveckla sin verbala skicklighet i relativt säker miljö innan eleven försöker använda sin verbala förmåga i helklass. Detta anser Collins skulle vara fördelaktigt för eleven, så länge som arbetet i smågrupper är kortvarigt, tillfälligt och fokuserat.

Maktfördelningen i klassrummet

Elevers och lärares roller

Begreppet roll har sitt ursprung från grekiskan och betyder rulle. Ordet syftar på den manuskriptrulle som innehöll skådespelarnas repliker. Kjell Granström, professor vid Linköpings universitet diskuterar i sitt inlägg i *Skolutvecklingens många ansikten* de roller som både elever och lärare har i klassrummet. Han menar att "samspelet i klassrummet styrs i hög grad av de roller som elever och lärare tilldelas av skolsystemet, men också av de roller som de gemensamt skapar i den dagliga klassrumsinteraktionen" (Berg & Scherp 2003, s. 178). En av de roller Granström nämner är den interaktionistiska rollen, dvs roller som skapas "i samband med människors interaktion och möten" (Berg & Scherp 2003, s. 183). Han menar att dessa roller ofta gäller makt och underkastelse och att det i varje skolklass har skapats sådana roller i form av grupperingar och makthierarki genom interaktion och samspel mellan lärare och elever samt elever emellan. Granström anser att när denna rangordning och maktsystem är ordnad, skapar den en trygghet bland de inblandade, till och med till den grad att vissa elever godtar mindre klädsamma roller. På detta sätt, menar han, har även den stökiga eleven en plats i hierarkin. Vidare menar han att det ständigt pågår en förhandling mellan lärare och elev om sin och lärarens roll. Enligt Granström har en lärare olika roller för olika elever. Denne kan fungera som en stödare, en kontrollör, bevakare etc. Eleverna kan i sin tur inta en roll som hjälplös, obstinat, känslig etc.

I en undersökning Granström utförde om offentlig och privat kommunikation i klassrummet, framkom det att klassens ledartyper hade underförstått rätten att tala nedlåtande och negativt till de andra klassmedlemmarna. Dessa elever möttes trots detta med uppskattning från både resten av klassen och lärarna. Vidare beskriver Granström att de dominerande eleverna ingavs rätten att avbryta samtal och ignorera initiativ i betydligt större omfattning än vad som accepterades av de andra eleverna. Slutsatsen Granström drog av denna undersökning var att:

.../ vissa elever ständigt och omärkligt får träning i rollen att underkasta sig ledare och auktoriteter och att de därigenom inövar en förmåga att ta emot avspisningar och negativa utfall från ledargestalter. Dominerande elever, å andra sidan, får återkommande träning i rollen som överlägsen och förtryckande. På samma sätt pågår också en intensiv inläring av

roller, rättigheter eller skyldigheter som är förknippade med kön, social bakgrund, fysisk förmåga etc (Berg & Scherp 2003, s. 196).

Därmed menar han att talesättet ”vi lär för livet och inte för skolan” (Berg & Scherp 2003, s. 196) får en speciell betydelse eftersom vissa elever tidigt tränas i underkastelse, medan andra tränas i att förtrycka. Enligt Granström är det oftast pojkar som agerar som de dominerande eleverna. Granström menar att lärare kan påverka hur denna roll utvecklas genom att besluta hur eleverna ska placeras i klassrummet eftersom en stor del av interaktionen i klassrummet sker med personen eleverna sitter med. Han anser att genom att placera flickor och pojkar var för sig eller i blandande grupper skapar läraren olika interaktionssituationer. Vidare säger han att om läraren tillåter att eleverna placerar sig fritt i klassrummet så medverkar denne till de maktstrukturer som utvecklas (Berg & Scherp 2003).

Maktfördelningen mellan lärare och elev

Svaleryd (2003) har påpekat att den genusmässiga maktstrukturen i skolorna har sin grund i att pedagoger ofta omedvetet ger pojkar makt genom att föra resonemang som ursäktar pojkars uppförande. Även i klassrummet ger pedagogen ofta pojkar mer makt genom att först hjälpa de som hörs mest (vilket oftast är pojkar), i stället för de som räcker upp handen och väntar på sin tur (vilket i sin tur oftast är flickor). Det kan också ses som en maktfördelning i klassrummet när elever utan markering från pedagogen avbryter andra elever som har ordet. Dessa förfaringssätt menar Svaleryd, innebär att pedagogen osynliggör de som följer reglerna (oftast flickorna), vilket leder till att den ojämlika genusmässiga maktstrukturen i skolan förstärks.

Backlund hänvisar i sin bok *Inte bara ord* till en rad forskare av den talade kommunikationen i klassrummet och fördelningen av denna mellan genusgrupperna. Den engelska forskaren och författaren Dale Spenders studie om den talade kommunikationen i skolan visar att trots att läraren medvetet arbetar för ett jämlikt talutrymme i klassrummet misslyckas detta. Bandinspelningar som utförts under lektionstid avslöjar att pojkarna fortsätter att dominera kommunikationen. I Backlunds sammanställning av språkforskarna Jan Einarsson och Tor G Hultmans studie i ämnet påvisas skillnader i kommunikationsmönstret mellan lärare och flickor och pojkar på grundskolan. Enligt denna studie får flickorna oftare frågor som endast kräver att fylla i enstaka ord i jämförelse med pojkarna som ofta får svara mer utförligt. Vidare sitter flickorna tysta och inväntar att få ordet, medan pojkarna ofta griper ordet på eget initiativ. Dessutom både kräver och får pojkarna mer hjälp med att lösa uppgifter än flickorna (Backlund 1991). I en intervju med Molloy utförd av Hagman säger Molloy att pojkar och flickor har behandlats olika i skolan från lågstadiet och uppåt. Hon menar, i likhet med Einarsson och Hultman, att pojkar får fler frågor och följdfrågor än flickorna, att pojkarna vågar och kan ta mer initiativ än flickorna och svarar högljutt på frågor utan att vara tillfrågade. Vidare säger hon att pojkarna avbryter oftare än flickorna och får mer uppmärksamhet. Flickorna får däremot, enligt Molloy, tidigt agera som lärarens hjälpredda som tillrättavisar pojkarna. I och med detta anser Molloy att:

Skolans och lärarnas sätt att fungera gör att pojkarna lär sig att spontant kasta sig ut på klassrummets offentliga scen och ta både segrar och nederlag. Flickorna får inte samma träning och blir med åren allt osäkrare i klassrummet. De lär sig att det offentliga samtalet tillhör pojkarna och de väntar tålmodigt medan pojkarna pratar. Under många år i skolan lever alltså en stor grupp pojkar i händelsernas centrum medan en stor grupp flickor vänjer sig vid en undanskymd åskådarrull (Hagman & Johansson 1996, s. 94).

Öhrn (2002), som forskat om genusmönster i klassrumsinteraktionen har refererat till en studie kring ett arbetssätt som den norska genusforskaren Britt-Marie Berge genomfört i syfte att öka jämlikheten i klassrummet. Bland det som tas upp i den studien kan nämnas, i likhet med Molloy's observationer, att flickor tenderar att agera hjälpfröknar i klassrummet, genom att på eget initiativ hjälpa pojkarna. Öhrn har pekat på annan genusforskning som beskriver flickornas relation till omsorgsverksamheten och nämner den på 80-talet aktuella teorin som går ut på att: "företrädesvis flickor och kvinnor var bärare av en omsorgs- eller ansvarsrationalitet som gjorde att de hade svårt att hävda egna behov och skapa sig maktpositioner" (Öhrn 2002, s. 44), men menar också att senare tiders forskning visat att flickornas omsorgsutövande kan fungera som en väg mot mer inflytande. Öhrn menar att å ena sidan kan flickorna få mer inflytande genom att engagera sig i och ta ansvar över gemensamma klassangelägenheter, men att flickornas omsorgsverksamhet å andra sidan kan användas av lärare som en resurs. Öhrn menar att flickorna ofta får agera hjälpfröknar och hålla samman lektionerna, hjälpa pojkarna, lugna pojkarna samt väntas uthärda att de blir störda. Med andra ord faller flickorna i vad Öhrn kallar omsorgsfällan, och detta scenario där "den traditionella könsordningen tycktes brytas och flickorna dominera verksamheten" (Öhrn 2002, s. 21) visade sig vid senare analys vara mer inriktat på pojkarnas behov än på flickornas, trots att flickorna kunde sägas ha en ledande roll. Det sättet att använda flickor som hjälpfröknar är enligt Öhrn accepterat av lärarna, men att: "på motsvarande sätt 'använda' pojkarna för flickornas behov stötte på motstånd hos lärare" (Öhrn 2002, s. 21), vilket enligt Öhrn leder till att pojkarnas behov sätts före flickornas (Öhrn 2002).

Busiga pojkar och tystlåtna flickor

Tallberg Broman (2002) har uppmärksammat att flickor i många skol- och barnomsorgsundersökningar beskrivits som tystare och osynligare än pojkar. I undersökningarna har ofta en av orsakerna till detta varit att pojkarna tar för sig och vill visa sig i högre grad än vad flickorna gör och vill. Dessutom menar Tallberg Broman att kommunikationsmönstret är det samma oavsett om läraren är manlig eller kvinnlig. Tallberg Broman menar att reglerna i klassrummet skiljer sig åt beroende på vilken genusgrupp eleven tillhör och överträdelser betraktas och bestraffas på olika sätt beroende på vem som utfört handlingen. Eftersom pojkar som busar får större uppmärksamhet än tysta flickor, menar Tallberg Broman att detta leder till en utbildning som inte är likvärdig för eleverna. Enligt Tallberg Broman är orsaken till detta att många lärare är av den åsikten att det är de busiga som är svårast att klara av. Dessutom menar Tallberg Broman att lärare samtidigt ofta har åsikten att: "tysta flickor klarar man som lärare utan ansträngning" (Tallberg Broman 2002, s. 108), vilket gör att de som inte väsnas inte får den uppmärksamhet de behöver, samtidigt som de högljudda och busiga genom sitt agerande styr lärarens arbete genom att se till att de ständigt har dennes uppmärksamhet riktad mot sig. Det är enligt Tallberg Broman inte bara lärarna som understödjer det ovan beskrivna kommunikationsmönstret. Även eleverna, såväl pojkar som flickor, följer oftast mönstret utan att ifrågasätta det. Pojkarna tar som sagt för sig i den muntliga diskussionen, men samtidigt kommenterar flickorna, enligt Tallberg Broman, sin egen roll genom att tycka att de har mer hyfs och uppfostran, att de inte är sådana som pratar rätt ut och att de bara räcker upp handen om de kan svaret, vilket kan innebära att de till följd därav även utesluter sig själva från samtalet.

Sandquist (1998) har diskuterat vad som händer med flickors självförtroende under de senare skolåren. Hon menar att flickor i allmänhet upplevs som skolmotiverade av sina lärare, de räcker upp handen när de vill ha ordet och väntar på sin tur. Däremot anser Sandquist att de inte alltid får lön för mödan, eftersom den typen av beteende får mindre värde, ju högre upp i åldrarna eleverna kommer. De mer tävlings- och konkurrensinriktade pojkarnas insatser lyfts

oftare fram av lärarna, menar Sandquist, samtidigt som flickorna oftare än pojkarna förlöjligas offentligt och blir avbrutna. Sandquist har uppmärksammat att denna utveckling accelererar under de senare skolåren och samtidigt som pojkarnas kontakt med läraren förbättras, försämras kontakten mellan läraren och flickorna. Sandquist har även noterat en studie som visat att lärare som skulle beskriva de elever som var lätta att lägga märke till, oftare beskrev pojkarna som enskilda elever eftersom de var synliga i kraft av sina individuella utmärkande egenskaper. Flickorna beskrevs däremot oftast som synliga i kraft av sina grupptillhörigheter. Vad Sandquist uppfattade som paradoxalt var att även flickorna i flickdominerade klasser beskrevs utifrån sin synlighet som grupp, trots att de dominerade i klassrummet genom att tala om sina egna erfarenheter. Sandqvist menar även att forskningen kring flickors (såväl som pojkars) självuppfattning i skolan inte visar upp någon entydig bild: ”Det verkar inte finnas någon dramatisk skillnad mellan könen när det gäller självuppfattning kopplat till elevrollen. Möjligen förändras pojkars självuppfattning i mer positiv riktning än flickors under skoltiden” (Sandquist 1998, s. 87). Sandquist vidareutvecklar detta genom att fastslå att flickor verkar säkrare i sina relationer till andra människor i skolan, medan pojkar ger ett intryck av att vara säkrare på sin prestationsförmåga. Detta tenderar stundtals till att flickor underskattar sin förmåga och att pojkarna i sin tur överskattar sin förmåga. Vidare menar Sandquist att flickor mindre ofta tillräknar sig förtjänsten av sina framgångar i skolarbetet och att de oftare än pojkarna ser sina misslyckanden som orsakade av sina enligt eget tycke bristande egenskaper och kunskaper.

Den manliga respektive kvinnliga lärarens olika behandling av elever

Öhrn har noterat att manliga lärare och kvinnliga lärare bemöter manliga respektive kvinnliga elever på olika sätt. Som många andra som forskat i ämnet har hon konstaterat att pojkarna generellt tar fler initiativ och att flickorna generellt är mer tillbakadragna. Däremot har hon inte i sina observationer märkt några tecken på att lärarna försökt kompensera flickorna för deras tillbakadragna beteende genom att ta kontakt med dem för att se hur deras arbete går, eller ställa direkta frågor till dem. Öhrn menar att det snarare är tvärtom – om lärare oftare vänder sig till endera genustillhörigheten, så är det snarare pojkarna som får den extra uppmärksamheten. Däremot har Öhrn noterat att flickorna oftare får svar när de söker kontakt med lärarna än vad pojkarna får. Öhrn menar att den troliga orsaken till detta är att eftersom pojkarna i så mycket högre grad än flickorna söker uppmärksamhet, leder det till att: ”lärarna mattas i sin uppmärksamhet mot dem eller bedömer en del av inläggen som ovidkommande och lämnar dem därhän” (Öhrn 1990, s. 95). Anledningen att Öhrn sätter sin tilltro till den teorin är att hon samtidigt noterat att pojkar får lika mycket gehör som flickorna när de söker hjälp i skolarbetet.

Även om Öhrns forskning fokuserats på elevens genustillhörighet, snarare än lärarens, har hon lagt märke till skillnader mellan manliga och kvinnliga lärares bemötande mot eleverna, och det är särskilt tydligt när det gäller hur kvinnliga elever bemöts. Öhrn menar att flickor sägs få mindre kritik av lärare av båda könen, men att det är än tydligare när det gäller flickors kontakter med manliga lärare. Detta anser Öhrn till viss del kan hänföras till det genuskontrakt som knyts till relationer mellan män och kvinnor, eftersom manliga lärare kan nämna att de behandlar flickor mildare. Denna behandling kan bero på att det är en del av männens uppfostran att vara artig mot kvinnor. Samtidigt påpekar Öhrn att det också innebär att flickorna kan klara sig ur svåra situationer genom att bete sig på ett lätt flirtigt sätt mot den manliga läraren. Detta, menar Öhrn, kan vara en orsak till varför manliga lärare håller en viss distans till flickor och varför manliga lärare ger pojkarna mer uppmärksamhet i klassrummet.

Öhrn har i en studie även studerat sju olika undervisningsgrupper och fokuserat på den genusmässiga klassrumsinteraktionen i dessa grupper. I två av grupperna har flickorna en mer framträdande position, men genuskillnaderna är inte lika entydiga som i de grupper där pojkarna dominerar klassrumsinteraktionen. Dessutom konstaterar Öhrn att i de naturorienterade ämnena, som traditionellt brukar räknas som manliga, får pojkarna mer uppmärksamhet och i de samhällsorienterade ämnena och språkämnen, som i sin tur brukar räknas som kvinnliga, får flickorna mer uppmärksamhet. Öhrn betonar att flickornas dominans i de ämnena dock aldrig är lika stor som den manliga dominansen i de naturorienterade ämnena. Öhrn beskriver sina intryck av fördelningen:

Det tycks alltså som om samtliga ämnen är tillgängliga för pojkarna och att de dessutom har ett område som förefaller vara deras domän. Vidare är det så att pojkar i de klasser där de dominerar klassrumsbildningen oftare än flickor tar till orda oavsett ämne. Motsvarande förhållande finns inte i de klasser där flickor dominerar (Öhrn 1990, s. 94).

Öhrn drar av detta slutsatsen att strävan att börja tala för pojkars vidkommande är överordnad ämnet, medan det för flickors del i större omfattning är ämnet som bestämmer om de skall tala eller inte.

Uppmärksamhet och talutrymme

När det gäller både positiv och negativ uppmärksamhet i skolan har Steenberg (1997) uppmärksammat att elever av manligt kön är de som oftare får ta emot tillsägelser, samtidigt som det kan väcka mer uppmärksamhet och uppseende när elever av kvinnligt kön får tillsägelser. Steenberg har märkt att eleverna av kvinnligt kön i hennes klasser oftare tog illa vid sig vid tillsägelser än vad eleverna av manligt kön gjorde. Vid sidan av tillsägelser sker betydligt fler replikskiften mellan elever av manligt kön och läraren, än vad som sker mellan lärare och elever av kvinnligt kön. Steenberg tror att det kan bero på att: ”pojkar ofta kommer med invändningar, lustigheter, påståenden och utvecklingar eller byter samtalsämnen – kort sagt gör allt det där som vi lärare har rätt att göra” (Steenberg 1997, s. 50). Samtidigt betonar Steenberg att de manliga eleverna oftare avlämnar oväntade svar, vilket uppmuntrar läraren att göra långa muntliga utvecklingar samt att eleverna av manligt kön generellt sett är mer verbala.

Steenberg har genomfört undersökningar om hur talutrymmet är fördelat i sina skolklasser och experimenterat kring hur talutrymmet skall kunna fördelas på ett jämlikare sätt. Hon märkte att hon omedvetet anpassade sina frågor efter elevens genustillhörighet. Hon gav mer faktabaserade frågor till eleverna av manligt kön och mer åsiktsbaserade frågor till eleverna av kvinnligt kön. Dessutom märkte Steenberg att hon oftare vände sig till eleverna av kvinnligt kön under språklektionerna. Samtidigt lade hon märke till att försöket att fördela frågorna genusmässigt rättvist mellan eleverna, ledde till att eleverna av manligt kön kände sig orättvist behandlade och att eleverna av kvinnligt kön kände sig pressade. Steenberg menar vidare att även om läraren är medveten om vikten av att fördela talutrymmet i klassen så jämlikt som möjligt, får eleverna av manligt kön oftast det största talutrymmet. Steenberg konstaterar samtidigt att: ”Det är svårt att ta till sig att vi lärare ger pojkar så mycket mer talutrymme än flickor när vi tror att vi fördelar det rättvist” (Steenberg 1997, s. 52). Vidare menar Steenberg att det är lärarens ansvar att fördela talutrymmet jämlikt, men betonar samtidigt att tidsutrymmet inte är det avgörande, utan snarare det faktum att elever av manligt kön talar mer:

Vi kan ju inte säga till pojkar att de måste minska sitt talutrymme för att ge flickorna mer *tid*. Vi behöver istället medvetandegöra oss och eleverna om hur vi kommunicerar, med vem

och vad vi anser är viktigt att lyssna på. Det är därför inte frågan om mätbar talartid utan det är det aktiva lyssnar- och feed back-utrymmet som ska skapa större självförtroende, delaktighet och engagemang i skolarbetet (Steenberg 1997, s. 52).

Detta är enligt Steenberg nödvändigt för att skapa ett jämlikt samhälle, eftersom kvinnors ökade inflytande i samhället måste ha sin tidiga grund redan i skolans klassrumsmiljö.

Molloy menar i likhet med Steenberg att ett jämlikt klassrum är svåruppnåeligt. Hon menar dessutom att lärare som hävdar att de har ett jämlikt klassrum bör ställa sig frågan: "Lika utifrån vad?" (Molloy 1992, s. 72). Hon menar att flickor och pojkar är olika och påstår en lärare att undervisningen bedrivs jämlikt följer denne enligt henne antingen en norm eller utgår ifrån ett tredje, neutralt genus som inte finns (Molloy 1992). Vidare anser Molloy att den lärare som tillämpar jämställd pedagogik "blir en slags feminismens Robin Hood" (Hagman & Johansson 1996, s. 94). Med det menar hon att läraren tar något från pojkarna, i detta fall tid, och ger det till flickorna, och menar att det aldrig är trevligt att bli fråntagen något (Hagman & Johansson 1996).

Om flickor vill ta plats

Backlund (1997) beskriver att när hon i sin undervisning i blandade grupper påstod att kvinnor i sina sociala roller ofta kommunicerar mer effektivt jämfört med män mötte hon mest motstånd från kvinnor. Den slutsats hon dragit av detta är att kvinnor verkar starkast för att bibehålla mannens sociala roll, som hon menar är att bli oberoende. Backlund menar att det är kvinnorna som är de främsta traditionsbärarna av mannens och kvinnans roll i rädsla för konflikter och för att bli ensamma. Vidare menar hon att i den kvinnliga kulturen krävs att alla är på samma nivå. Är det någon som ställer sig över nivån lämnar denne gruppgemenskapen. Backlund anser att kvinnor därmed signalerar beroende och att de själva inte anser sig vara viktiga. Hon hävdar att om kvinnor inte kan se utanför sin biologiska genustillhörighet "riskerar de alltid att isoleras och tystas ner av de blandade grupperna" (Backlund 1997, s. 82). Vidare framhåller hon att:

Mycket tidigt i livet tränar sig pojkar i laganda med avsikt att tävla och prestera, medan flickor tränar sig för relationer i parförhållanden. Pojkar lär sig oftare än flickor att regler är viktigare än relationer. Pojkar lär sig oftare än flickor att synas, ta plats och använda starka röster. Pojkar lär sig oftare än flickor att det är viktigare att ha kontroll än att uttrycka behov och även förstå andras (Backlund 1997, s. 82).

Backlund (1991) anser att både lärare och elever värdesätter pojkarnas verbala prestationer högre än flickornas. Hon menar därmed att flickorna inte är några offer utan medverkar ofta aktivt till att pojkarna ska framstå som mer begåvade, vilket hon menar beror på att flickorna inte tror att det lönar sig att vara mest framgångsrik.

Molloy införde i sin undervisning en metod som hon kallade "varannan-fråga" i en niondeklass som bekräftar Backlunds teori. Metoden gick ut på att ge varannan fråga till pojkarna och varannan till flickorna. Hennes försök att införa jämlikhet i klassrummet ifråga om talutrymme mötte stort motstånd av elever av båda könen (Molloy 1990). I en intervju med Molloy utförd av Hagman beskriver Molloy att de elever som reagerade starkast till denna metod var till en början pojkarna. De kände sig diskriminerade och gick genast till motattack och stred för sina privilegier. Flickorna, fortsätter hon, tyckte situationen blev så obehaglig att de föredrog att återgå till den tidigare pojkdominansen (Hagman & Johansson 1996). Molloy (1990) hävdar att hon genom att bryta det tidigare mönstret som bestod i att pojkarna dominerade talutrymmet, utlöstes en konflikt kring makt. Hon menar att många

kvinnor inte vill uppfattas som individer som eftersträvar makt eftersom detta ofta används till egen vinning och kvinnor vill generellt inte uppfattas som själviska.

Förankring i styrdokument

Lpf om kommunikativ färdighet

Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 1994) såsom de gymnasiala utbildningarna säger vad beträffar kommunikativ färdighet hos elever att skolan skall utveckla både den kommunikativa och sociala kompetensen hos eleverna samt att den skall sträva efter att varje elev ”ökar sin förmåga att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl empirisk kunskap och kritisk analys som förnuftsmässiga och etiska överväganden” (Skolverket 1994c). Vidare har lärare som undervisar enligt Lpf (1994c) en skyldighet att uppmuntra de elever som har svårt att uttrycka sina åsikter av olika anledningar, exempelvis vid talängslan. Läraren skall även ”/.../ organisera arbetet så att eleven /.../ får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Skolverket 1994c).

Lpf om jämlikhet mellan könen

I Lpf (1994) förespråkas jämlikhet då den i skolans värdegrund och uppgifter skriver att de värden som skolan skall förmedla är: ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män /.../” (Skolverket 1994c). I enlighet med detta säger den även i kapitlet gemensamma uppgifter för de frivilliga skolformerna att: ”Varje elev skall möta respekt för sin person och sitt arbete” (Skolverket 1994c). Vidare uppmanar den att skolan aktivt ska arbeta med att bibehålla ett jämlikt klassrum då den säger att: “Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna skall uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt” (Skolverket 1994c). I skolans mål att sträva mot framhåller även Lpf (1994c) vikten av att varje elev respekterar andra människors integritet och att de inte godtar att människor utsätts för någon form av kränkande behandling.

Kursplanerna om jämlikhet och kommunikativ färdighet

I kursplanerna för svenska och engelska, i vilka ämnen vår undersökning bedrevs, framhålls även vikten av att talutrymmet fördelas lika mellan könen då den i kursplanen i svenska säger att språket har stor betydelse för ”/.../ den personliga identiteten och för samhörigheten mellan människor” (Skolverket 1994b). Vidare säger den att: ”Språket speglar skillnader och likheter mellan människor, deras personlighet, bakgrund, kön och intressen. Utbildningen i ämnet svenska syftar till att utveckla förmågan att tala och skriva väl samt att öka lyhördheten för andras språk och sätt att uttrycka sig i tal och skrift” (Skolverket 1994b). Ytterligare en aspekt kursplanen i svenska (1994b) betonar är att skolan ska sträva efter att alla elever både vågar och vill uttrycka sig i tal. Likaså förespråkar kursplanen i engelska i sina mål att sträva mot att eleverna ”utvecklar sin förmåga att delta i samtal, diskussioner och förhandlingar och på ett nyanserat sätt uttrycker egna åsikter och bemöter andras” (Skolverket 1994a).

Syfte

Syftet med detta arbete är att beskriva hur talutrymmet i en gymnasieklass är fördelat ur ett genusperspektiv genom att observera på vilket sätt och hur ofta eleverna tar ordet samt genom intervjuer och en enkät ta del av elevernas uppfattning om talsituationen i klassen och hur ordet fördelas mellan genusgrupperna.

Metod

Försökspersoner

De försökspersoner vi baserade vår undersökning på var en gymnasieklass som gick andra året på samhällsvetenskapligt program. Klassen bestod av sammanlagt 26 elever, varav 11 var pojkar och 15 var flickor.

Bortfall

Under enkättilfället var sex elever frånvarande, varav två var pojkar och fyra var flickor.

Urval

Vid intervjutillfällena valde vi tre pojkar och tre flickor som intervjupersoner. Urvalet gjordes samma dag som intervjuerna genomfördes. Valet av elever grundades utifrån observationerna på dels genustillhörighet och dels på kategorierna mycket pratsam, ganska pratsam och tystlåten elev.

Material och procedur

Vår undersökning baserades på följande material:

1. Observationer
2. Intervjuer
3. Enkät

Observationerna genomfördes löpande över undersökningsperioden för att ”studera beteenden och skeenden i ett naturligt sammanhang i samma stund som de inträffar” (Patel & Davidson 1994, s. 74). Syftet med observationerna var att studera hur talutrymmet fördelades i klassrummet, samt hur och när eleverna tog ordet under de 10 lektioner vi observerade. Den observationsmetod vi valde att använda oss av var enligt Patel och Davidson (1994) en strukturerad observation som bestod av observationsschema (Bilaga 1), vilket innebär en kvantitativ studie. Eftersom vi endast avsåg att observera några enskilda beteenden valde vi en enkel form av observationsschema där vi markerade varje gång ett specifikt beteende inträffade. Som observatörer förhöll vi oss som icke deltagande, men var likväl kända av eleverna (Patel och Davidson 1994), eftersom vi tidigare bedrivit undervisning i klassen. Enligt Bryman (2002) innebär en icke deltagande observation att observatören ”befinner sig i den miljö som studeras, men sällan deltar i det sociala skeendet (Bryman 2002, s. 176).

Intervjuerna (Bilaga 2) med eleverna genomfördes i slutet av undersökningsperioden och de utfördes med sex elever med en jämn genusfördelning mellan intervjupersonerna. Intervjuerna genomfördes enskilt med varje elev och var utformade i enlighet med Patel och Davidssons (1994) standardiserande intervjuer, dvs likartade frågor ställdes till alla intervjupersoner och i samma ordning för att jämförelse mellan intervjuerna skulle vara möjlig. Frågorna var ostrukturerade och lämnade stort utrymme för reflektion av intervjupersonerna. Vi använde oss av en enligt Trost (2005) kvalitativ intervju eftersom våra intervjuer behandlade ett specifikt tema och innehöll öppna frågor. Han menar att en sådan intervju handlar om ”att förstå hur den intervjuade tänker och känner, vilka erfarenheter den har, hur den intervjuades föreställning ser ut” (Trost 2005, s. 23), vilket stämmer överens med det syfte intervjuerna hade. Syftet med samtliga intervjuer var att utgöra om eleverna var medvetna om hur talutrymmet fördelades i klassen mellan genusgrupperna samt elevernas tillvägagångssätt att ta ordet i klassrummet och deras uppfattningar om detta. Samtliga intervjuer var

konfidentiella, dvs endast vi hade tillgång till svaren på intervjufrågorna (Trost 2005). Intervjuerna analyserades med metoden meningskoncentrering. Enligt Kvale (1997) innebär meningskoncentrering att den väsentliga innebörden tas fram ur elevernas uttalanden, genom att formulera om deras yttranden och göra dem kortare och mer koncisa.

Enkäten (Bilaga 3) presenterades i slutet av undersökningsperioden och var en ”enkät under ledning” (Patel & Davidson 1994, s. 60), dvs vi var närvarande under enkättillfället för att kunna besvara eventuella frågor. Enkäten bestod till stor del av strukturerade frågor (fasta svarsalternativ) och var därmed enligt Patel och Davidson (1994) en kvantitativ studie, men den innehöll även öppna frågor (ostrukturerade frågor). De öppna frågorna analyserades genom meningskoncentrering (Kvale 1997). Trost (1994) rekommenderar att inte använda sig av öppna frågor vid ett frågeformulär eftersom bortfallet av svar kan bli högt. Vi valde därför att använda oss av endast ett fåtal öppna frågor, men ansåg att öppna frågor var av vikt för att kunna ta del av elevernas tankar. Vidare var formuläret standardiserat, vilket enligt Trost (1994) innebär att formuläret ska se likadant ut för alla som ska besvara enkäten. Syftet med enkäten var att utgöra om eleverna var medvetna om hur talutrymmet fördelades i klassrummet i fråga om genus samt hur de upplevde klassrumsmiljön. Enkäten var inte anonym, men däremot konfidentiell, vilket enligt Patel och Davidson (1994) medför att eleverna är medvetna om att vi vet vem som svarat vad på vilken enkät, men att endast vi hade tillgång till uppgifterna. Vi valde att genomföra en icke anonym enkätundersökning för att undvika högt bortfall om närvaron varit låg under enkättillfället. Genom att eleverna angav sina namn gavs en möjlighet för att återkomma med enkäten vid senare tillfälle.

Både kvantitativt material (observationerna och de strukturerade frågorna i enkäten) och kvalitativt material (de ostrukturerade frågorna i enkäten och intervjuerna) har inhämtats i undersökningen. Detta kvalitativa såväl som kvantitativa material har sedan analyserats kvalitativt, eftersom kvalitativa analyser avser de analyser som producerar iakttagelser, insikter eller hypoteser som inte uppnås genom statistisk metod. Detta gör, enligt Starrin undersökningen kvalitativ (Svensson & Starrin 1996).

Tidsplan

v.5 2005	v.9 2005	v.10-15 2005	v.14-16 2005
Inlämning av PM. Tar kontakt med handledare på universitetet.	Utformar observationsschema, intervju- och enkätfrågor	VFU på en gymnasieskola i Luleå.	Genomför observationer.

v.16 2005	v.17 2005	v.22 2005
Genomför intervjuer.	Genomför enkätundersökning.	Seminarier. Responderar och opponerar. Gör sista ändringar. Registrerar och publicerar arbetet.

Resultatdiskussion

Observationer

Under VFU-perioden genomfördes tio observationer (bilaga 4) i klassen där undersökningen utfördes. Det som studerades var fördelningen av talutrymmet och tillvägagångssätten eleverna använde sig av för att få ordet samt om dessa är förknippade med den genusgrupp eleverna tillhör. Vidare observerades hur ofta eleverna fick ordet av läraren. Observationerna genomfördes både när läraren hade någon form av genomgång och när eleverna arbetade enskilt. Det som räknades till talutrymme vid det enskilda arbetet var interaktionen mellan lärare/elev, t ex elev frågar lärare om något. Vid sidan av dessa studier noterades också i vilken mån pojkarna hjälpte flickorna och vice versa i sitt enskilda arbete under lektionerna. Denna studie genomfördes i helklass såväl som i mindre grupper. Talutrymmet har dividerats med antalet elever för att få fram ett värde som är representativt för respektive genusgrupps faktiska talutrymme, oavsett hur stora respektive genusgrupper varit under observationerna. Varje lektion var 120 minuter och vad som mättes var antalet gånger eleverna tog ordet.

Det totala talutrymmet

NV: Närvarande elever

TU: Talutrymme (sammanlagda resultatet av genomgång helklass, mindre grupper och enskilt arbete)

TU/NV: Talutrymmesenheter per elev

	NV	TU	TU/NV
Flickor	147	359	2,44
Pojkar	92	257	2,79
Totalt	239	616	2,58

Kommentar: Det totala talutrymmet (helklass och mindre grupper) dominerades av pojkarna, dock inte med någon stor marginal. Molloy har i sin forskning noterat att pojkarna dominerar talutrymmet och att flickorna ofta får vänja sig vid att avvakta i tysthet (Hagman & Johansson 1996).

Sammanlagt talutrymme vid genomgång

NV: Närvarande elever

TU: talutrymme (ropar rakt ut + får ordet av läraren)

TU/NV: Talutrymmesenheter per elev

Helklass	NV	TU	TU/NV
Flickor	46	45	0,98
Pojkar	30	64	2,13
Totalt	76	109	1,43

Mindre grupper	NV	TU	TU/NV
Flickor	51	273	5,35
Pojkar	33	159	4,82
Totalt	84	432	5,14

Kommentar: Vid en sammanräkning av alla observationer i helklass och alla observationer i mindre grupper kan man se att pojkarna trots numerärt underläge har mer än dubbelt så stort talutrymme i helklass som flickorna. Samtidigt dominerar flickorna talutrymmet i mindre grupper, dock inte med lika stor marginal som pojkarna i helklass. Collins (1996) menar att i mindre grupper kan de kvinnliga eleverna känna att de inte behöver konkurrera lika mycket om talutrymmet, vilket enligt Collins kan leda till att även de tystare eleverna får större möjlighet att uttrycka sig muntligt. Detta har även resultatet av de genomförda observationerna bekräftat. Steenberg (1997) har konstaterat att det är lätt för lärarna att undvika att ge de tystlåtna eleverna ordet i helklass, eftersom de talföra eleverna fyller ut talutrymmet, men också eftersom de tysta eleverna signalerar att de finner det obehagligt att tala inför en hel klass. Därför kan det vara lättare för läraren att fördela ordet rättvist i mindre grupper där även de tysta kan få komma till tals, vilket även Collins (1996) anser vara en bra metod så länge som arbetet i mindre grupper inte är alltför långvarigt.

Läraren fördelar ordet under genomgång

NV: Närvarande elever

LFO: Läraren genusmässiga fördelning av ordet

LFO/NV: Lärarens genusmässiga fördelning av ordet per elev

TOT TU: Totala talutrymmet

LFO / TOT TU%: Procentuträkning som visar hur stor del av det totala talutrymmet som är fördelat av läraren.

RRU / TOT TU%: Procentuträkning som visar hur stor del av det totala talutrymmet som har sin grund i att eleverna ropar rakt ut innan talutrymmet fördelats av läraren.

Mindre grupper	NV	LFO	LFO/NV	TOT TU	LFO / TOT TU%	RRU / TOT TU%
Flickor	51	35	0,69	273	13%	87%
Pojkar	33	25	0,76	159	16%	84%
Totalt	84	60	0,71	432	14%	86%

Kommentar: Av det totala talutrymmet var endast 14% baserat på lärarens fördelning av ordet till eleverna. Resten (86%) av talutrymmet var baserat på att eleverna ropade rakt ut innan läraren fördelade ordet eller utan att läraren fördelade ordet. Denna typ av fördelning har Sandquist (1998) uppmärksammat, när hon påpekat att lärarna inte uppmuntrar eleverna att vänta på att bli tilldelade ordet under de senare skolåren. Läraren fördelade ordet relativt jämnt mellan de båda genusgrupperna, dock med en liten majoritet för pojkarna. Steenberg (1997) menar att lärare som medvetet försöker fördela ordet genusmässigt rättvist ändå ger pojkarna mer talutrymme.

Sammanlagt talutrymme vid enskilt arbete

NV: Närvarande elever

TU: Talutrymme (ropar rakt ut + får ordet av läraren)

TU/NV: Talutrymmesenheter per elev

Mindre grupper	NV	TU	TU/NV
Flickor	50	41	0,82
Pojkar	29	34	1,17
Totalt	79	75	0,95

Kommentar: Det tal som observerades under det enskilda arbetet och som presenteras i denna tabell är den muntliga interaktion som förekom mellan lärare och elever, t ex när eleverna ville ha hjälp av läraren, och inte talet eleverna emellan. Tabellen visar att pojkarna

interagerade mer med läraren än flickorna. Enligt Einarsson och Hultmans studie både kräver och får pojkarna mer hjälp med att lösa uppgifter än flickorna (Backlund 1991). Öhrn (1990) har däremot noterat att pojkar och flickor får lika mycket gehör från läraren när de söker hjälp i skolarbetet.

Handuppräkring som praktiserades under samtliga observationstillfällen

Räcker upp handen	Antal	
	gångar	%
Flickor	6	46%
Pojkar	7	54%
Totalt	13	100%

Kommentar: Det förekom knappt att eleverna räckte upp handen för att få ordet under våra observationer (som synes i tabellen), men när det förekom var det oftast vid lektioner där många elever var muntligt aktiva, t ex vid diskussioner. Handuppräkring användes då som en sista åtgärd för att få sig ordet tilldelat av läraren, efter att först ha försökt ta ordet genom att ropa rakt ut. Den handuppräkring som förekom var dock relativt jämnt fördelad mellan genusgrupperna. Denna utveckling där handuppräkring inte längre belönas ju äldre eleverna blir har Sandquist (1998) påtalat. Vidare menar hon att samtidigt som de som använder sig av handuppräkring inte får ordet, uppmuntras de som svarar direkt utan att vänta på att bli tilldelad ordet. Backlund (1991) poängterar emellertid att flickorna arbetar aktivt för att inte förefalla vara bättre än pojkarna. Detta beror enligt Backlund (1997) på att det i den kvinnliga kulturen krävs att ingen är förmer än någon annan. Enligt Sandquist (1998) uppmuntras det traditionellt manliga tävlings- och konkurrensbeteendet i dagens skola, ett beteende som inte praktiserats i någon hög grad av de kvinnliga eleverna.

Hjälp mellan genusgrupperna

Frågar varandra om hjälp	Antal	
	gångar	%
Pojkar frågar flickor	26	84%
Flickor frågar pojkar	5	16%
Totalt	31	100%

Kommentar: Under de stunder av enskilt arbete som observerades fördes statistik på hur fördelningen var beträffande huruvida pojkar frågar flickor om hjälp och vice versa. Resultatet blev att pojkar frågar flickor om hjälp i mycket större grad än vad flickor frågar pojkar. Denna fördelning har Öhrn (2002) uppmärksammat. Hon kallar det för att flickorna faller i omsorgsfällan och att deras hjälpsamma verksamhet blir till större nytta för pojkarna, samtidigt som flickorna inte får någon hjälp tillbaka. Eftersom flickorna enligt Öhrn (2002) traditionellt har svårt att hävda egna behov leder det till den ojämlika fördelningen som resultatet visar. Undersökningen gav inga tecken på att vare sig elever eller lärare försökte motverka fördelningen. Tvärtom verkade det helt i sin ordning att flickorna fick fungera som hjälpfröknar. Kontentan av denna ojämlika fördelning blir enligt Öhrn (2002) att pojkarnas behov sätts före flickornas, eftersom pojkarna får mer hjälp och mer uppmärksamhet, samtidigt som flickornas tid ägnas åt att hjälpa pojkarna utan att i gengäld få något tillbaka. Placeringen i klassrummet spelade också en roll vid observationerna av hur fördelningen var mellan flickor som hjälper pojkar och pojkar som hjälper flickor. Den genusmässiga uppdelningen i klassrummet där observationerna ägde rum var tydligt uppdelad. I raderna längst fram satt flickorna och längst bak satt pojkarna, och vid endast en bänkrad satt elever av bägge kön. Placeringens betydelse har påpekats av Granström som påtalat att interaktionen mellan pojkar och flickor i klassrummet till viss del beror på var eleverna sitter och vilka de sitter tillsammans med. Vidare menar han att en alltför genusmässigt uppdelad placering leder

till att traditionella maktstrukturer förstärks där pojkarna tillåts dominera (Berg & Scherp 2003).

Sammanfattande kommentar

Observationerna visade att flickorna vid genomgångar hellre talade när grupperna var av mindre karaktär, samtidigt som pojkarna vid genomgångar dominerade talutrymmet i helklass, trots att de var färre till antalet. Vid enskilt arbete var fördelningen mer jämn. Dock bör det tilläggas att även om flickorna i större utsträckning bad läraren om hjälp, dominerade pojkarna talutrymmet trots att de var en minoritet i klassen. Flickorna hjälpte pojkarna under det enskilda arbetet, men det motsatta förhållandet var mycket ovanligt, och detta var inget som ifrågasattes vare sig av lärare eller av elever. Handuppräckning förekom nästan inte alls under de lektioner vi observerade, utan när någon fråga ställdes var det den som tog ordet som fick svara och eftersom det oftast var pojkarna som tog ordet var det också de som fick besvara frågan.

Intervjuer

I intervjudelen kommer de tre pojkarnas intervjuer och de tre flickornas intervjuer att redovisas och jämföras. Jämförelsen sker utifrån genustillhörigheten av intervjupersonerna samt graden av pratsamhet. Syftet med jämförelsen är att bilda en uppfattning om hur eleverna upplever uppdelningen av talutrymmet när det gäller genus och talängslan. Intervjuerna genomfördes enskilt.

Intervjupersonerna:

Pojke 1 (P1)	Mycket pratsam
Pojke 2 (P2)	Ganska pratsam
Pojke 3 (P3)	Tystlåten
Flicka 1 (F1)	Mycket pratsam
Flicka 2 (F2)	Ganska pratsam
Flicka 3 (F3)	Tystlåten

På den första frågan: *Upplever du att det är hård konkurrens om att få lärarens uppmärksamhet?* svarade P1 att han inte upplevde att konkurrensen var hård om att få lärarens uppmärksamhet, men konstaterade även att det berodde på om det var en manlig eller kvinnlig lärare, och menade att manliga lärare oftast gav de manliga eleverna mest uppmärksamhet. P2 svarade i likhet med P1 att han inte upplevde någon konkurrens om att få lärarens uppmärksamhet och förklarade detta med att han aldrig haft några svårigheter med att få den uppmärksamhet han behövde, eftersom han hade lätt för att stå för sina åsikter. P3 var mer osäker på sin ståndpunkt till denna fråga i jämförelse med de andra intervjupersonerna av manligt kön. Han menade att han inte brukar be om hjälp så ofta och har därför ingen uppfattning om konkurrensen är hård för att få lärarens uppmärksamhet.

F1 svarade på ovanstående fråga att hon inte upplevde det som någon konkurrens att få lärarens uppmärksamhet, men konstaterade att hon var medveten om att läraren alltid hade någon favorit som fick mer uppmärksamhet än andra. F2 höll emellertid inte med F1, utan svarade att hon upplevde det som hård konkurrens att få lärarens uppmärksamhet. Hon menade att alla ville visa att de kunde svaret, vilket resulterat i att ingen räckte upp handen utan konkurrerade om att svara först genom att ropa svaret rakt ut. F3 svarade att hon inte tänkt på det, och uppfattade det därmed inte som någon större konkurrens om lärarens uppmärksamhet.

Tre av de mer pratsamma intervjupersonerna P1, P2 och F1 upplevde alla att konkurrensen inte var hård för att få lärarens uppmärksamhet, medan de mer tystlåtna av dem (P3 och F3) inte hade någon direkt uppfattning om detta. F2 som vi uppfattade som ganska pratsam upplevde däremot konkurrensen som hård eftersom att alla ville visa att de kunde svaret. Enligt Tallberg Broman (2002) är det de pratsamma eleverna som får mest uppmärksamhet eftersom lärare ofta är av den åsikten att det är de busiga som är svårast att klara av. Vidare menar hon att det inte bara är lärarna som understödjer detta, utan även eleverna, vilket vi anser är synligt i detta fall då den ena tystlåtna eleven (P3) väljer att arbeta för sig själv snarare än att slåss om uppmärksamheten, och den andra tystlåtna eleven (F3) inte reflekterat över situationen. En av de intervjuade pojkarna nämnde även att det var skillnad hur mycket uppmärksamhet han fick beroende på vilket kön läraren hade, och menade att manliga elever får mer uppmärksamhet av manliga lärare. Att manliga lärare ger manliga elever mer uppmärksamhet har även Öhrn (1990) noterat i sina studier. Enligt henne beror detta på att det är en del av männens uppfostran att vara artig mot kvinnor och behandlar därför de kvinnliga eleverna mildare, vilket resulterar i att de får mindre uppmärksamhet. I jämförelse mellan genusgrupperna känner majoriteten av pojkarna att det inte är någon hård konkurrens om lärarens uppmärksamhet, medan det bland flickorna är mer splittrat. Enligt Sandquist (1998) lyfts de mer tävlings- och konkurrensinriktade pojkarnas insatser oftare fram av lärarna än flickornas, vilket stämmer överens med att majoriteten av pojkarna inte känner någon konkurrens om lärarens uppmärksamhet, medan en flicka kände hård konkurrens, trots att hon var en av de mer pratsamma eleverna. Ingegerd Tallberg Broman (2002), docent i pedagogik har i en undersökning observerat att pojkar generellt sett har lätt för att ta för sig i klassrummet, mer så än vad flickorna har.

Fråga två: *Är det mest pojkar eller flickor som pratar under lektionerna, dvs vid genomgångar eller andra situationer då läraren styr samtalet?* På denna fråga svarade P1 att han i sin klass upplevde det som att pojkarna och flickorna pratade ungefär lika mycket, men att det varierade från ämne till ämne. När det gällde svenska och engelska upplevde han talutrymmet som ganska jämnt fördelat mellan genusgrupperna. P2 svarade att han upplevde att det var mest pojkarna som pratade under lektionerna, men att det fanns ett fåtal flickor som pratade lika mycket som pojkarna. Han menade emellertid att det fanns ett flertal flickor i klassen som inte sa någonting alls under lektionerna. P3 ansåg med viss osäkerhet att det var pojkarna som pratade mest under lektionerna, och förklarade detta med att pojkarna ”var mer på hugget” under de muntliga delarna av lektionerna. Han menade emellertid att flickorna var mer aktiva än pojkarna när det gällde enskilt arbete.

F1 svarade på samma fråga att hon upplevde talutrymmet som jämlikt fördelat mellan genusgrupperna i klassen. Hon ansåg att om man ville säga något så gjorde man det. F2 tyckte att det spontant var flickorna som pratade mer under lektionerna, men tillade att läraren oftare frågade pojkarna. Anledningen till det trodde hon var att pojkarna var mer okoncentrerade och läraren ville fånga deras uppmärksamhet genom att ställa direkta frågor till dem. Orsaken till att det var flickorna som pratade mest trodde hon var att de var mer engagerade och ville visa läraren vad de kunde. F3 svarade att hon ansåg att det var pojkarna som pratade mest och gav även ett exempel på en klassrumssituation då pojkarna var i kraftigt numerärt underläge, men ändå ägde störst del av talutrymmet.

Tre av intervjupersonerna svarade att de upplevde att pojkarna pratade mest under lektionerna (P2, P3 och F3). F3 tillade även att trots att pojkarna var betydligt färre i antal dominerade de talutrymmet. Detta exempel är i enlighet med Spenders studie om den talade kommunikationen i skolan. Denna studie visar att trots att läraren medvetet arbetar för ett jämlikt talutrymme i

klassrummet misslyckas detta. Bandinspelningar som utförts under lektionstid avslöjar att pojkarna fortsätter att dominera kommunikationen (Backlund 1991). F2 upplevde situationen som orättvis eftersom läraren frågade pojkarna fler frågor, trots att det var flickorna som dominerade talutrymmet enligt henne. Svaleryd (2003) har noterat att pedagogen ofta ger pojkar mer makt genom att först hjälpa de som hörs mest (vilket oftast är pojkar), i stället för de som räcker upp handen och väntar på sin tur (vilket i sin tur oftast är flickor). Tallberg Broman (2002) anser att eftersom pojkar som busar får större uppmärksamhet än tysta flickor, leder detta till en utbildning som inte är likvärdig för eleverna. De två mest pratsamma intervjupersonerna, P1 och F1 upplevde båda två att talutrymmet mellan genusgrupperna var jämt fördelat, vilket kan förklaras med att de, som nämnt i fråga ett inte upplevde någon konkurrens i klassrummet om lärarens uppmärksamhet. Emellertid var det fler pojkar än flickor som upplevde att pojkarna dominerade talutrymmet i klassrummet. Det var dock endast en person som tyckte att det var flickorna som pratade mest.

Fråga tre och fyra: *Vad tycker du är fördelarna respektive nackdelarna med handuppräckning?*

P1 hade observerat att handuppräckningsmetoden mer eller mindre försvunnit i klassen och att eleverna ropade rakt ut för att få ordet, vilket han ansåg hade med åldern på eleverna att göra. Vidare ansåg P1 att det fanns fler nackdelar med handuppräckning än fördelar. Han menade att med handuppräckning var det oftast samma personer som alltid fick svara. Genom att i stället ropa ut svaret utan att räkka upp handen fick alla enligt honom en ärlig chans att svara på frågorna. Nackdelen med att handuppräckning inte praktiserades i klassen menade han var att fel person kunde svara, men ansåg att det blev mer variation i vilka som fick ordet om eleverna ropade svaret rakt ut. Han drog paralleller till grundskolans läxförhör då han upplevt att han fick räkka upp handen hela tiden utan att få ordet, medan vissa kunde få ordet även om de bara räckt upp handen vid ett tillfälle. Detta ansåg han som orättvist och var därför mot handuppräckning som metod. P2 upplevde det inte heller som en nackdel med att handuppräckning försvunnit. Han ansåg att all väntan som handuppräckning innebär var påfrestande och föredrog att alla fick säga sitt utan att räkka upp handen. Fördelarna med handuppräckning menade han var att alla fick en chans att få ordet, men tillade att det åligger varje person att stå på sig och ta ordet om man vill ha det. P3 hade även uppmärksammat att handuppräckning inte längre praktiserades i klassen. Han upplevde handuppräckning som en meningslös metod eftersom det, trots lärarnas strävan att använda handuppräckning, inte fungerade eftersom det alltid skulle finnas några som tog ordet utan att räkka upp handen. Han tillade att han inte brukade vara aktiv på att svara på frågor när handuppräckning praktiserades, men att han visste att det fanns elever som föredrar metoden.

F1 upplevde att fördelarna med handuppräckning övervägde nackdelarna. Hon menade att klassrumsmiljön blev lugnare, att ordet fördelades mer rättvist och att man inte riskerade att bli avbruten på samma sätt som när handuppräckning inte praktiserades. Nackdelen med handuppräckning ansåg hon kunde vara när hon kände att hon ville svara på en fråga som hon visste svaret på, men att ordet gavs till någon annan. Hon tillade emellertid att det var den enda nackdelen hon kunde se med handuppräckning. F2 uppfattade handuppräckning som en positiv metod, men att hon ibland kunde uppleva den som orättvis eftersom lärarna ändå gav ordet till dem som inte räckte upp handen. Hon såg handuppräckningen som ett kunskapstest och lärarna frågade de som inte räckte upp handen för att testa om de kunde svaret ändå. Hon förmodade att läraren redan visste att de som räckte upp handen redan kunde svaret och därmed bortsåg från de elever som signalerade att de kände till svaret. F3 menade att det blev mer rättvist om handuppräckning praktiserades eftersom alla skulle ha samma chans att svara på frågorna och att det skulle bli lugnare i klassrummet. Hon upplevde ljudnivån som väldigt hög när handuppräckning inte praktiserades. Hon tillade emellertid att hon upplevde handuppräckning

som ansträngande när det gällde att be om hjälp under enskilt arbete, men att det var den enda nackdelen med handuppräkring.

Samtliga pojkar var mot handuppräkring som metod, medan samtliga flickor var för den. Molloy menar att pojkarna vågar och kan ta mer initiativ än flickorna och svarar ofta högljutt på frågor utan att vara tillfrågade (Hagman & Johansson 1996), vilket kan vara en anledning till att pojkarna är mer negativa till handuppräkring än flickorna. F1 nämnde dessutom att när handuppräkring praktiserades löpte eleverna mindre risk att bli avbrutna. Enligt Svaleryd är det inte ovanligt att elever avbryter andra elever. Hon anser att det kan ses som en maktfördelning i klassrummet, speciellt när pedagogen inte reagerar när detta sker. Svaleryd anser att dessa förfaringsätt innebär att pedagogen osynliggör de som följer reglerna (oftast flickorna), vilket leder till att den ojämlika genusmässiga maktstrukturen i skolan förstärks. Trots att flickorna var positiva till handuppräkring som metod nämnde en av dem att metoden kunde bli orättvis eftersom läraren ändå lät de som inte räckte upp handen svara. Sandquist (1998) menar att flickor i allmänhet upplevs som skolmotiverade av sina lärare, de räcker upp handen när de vill ha ordet och väntar på sin tur. Däremot anser Sandquist att de inte alltid får lön för mödan, eftersom den typen av beteende får mindre värde, ju högre upp i åldrarna eleverna kommer. Ordet "rättvist" var ofta använt vid svaren på denna fråga. Emellertid använde sig pojkarna och flickorna av ordet vid olika tillfällen. Pojkarna ansåg att det blev mer rättvist om man inte använde handuppräkring i undervisningen, medan alla flickor utom en tyckte tvärtom.

Fråga fem: *Upplever du att det är lättare att prata i helklass eller i mindre grupper?* P1 svarade att han inte var rädd för att göra bort sig inför människor så för honom var det likgiltigt var han pratade. Han beskrev sig själv som en person som bjöd mycket på sig själv och angav det som anledning till varför han inte hade några svårigheter med att prata inför andra. Han tillade dock att han var medveten om att det fanns personer i klassen som inte behärskar att tala inför andra. P2 visade i likhet med P1 ingen oro för att tala inför andra. Han föredrog att tala i helklass framför att tala i mindre grupper eftersom han upplevde det som mer roande. Han tillade att han kunde känna sig nervös för att tala inför andra och nämnde även klasskamraternas reaktioner som en faktor för nervositet, men att han inte var rädd att stå för sina åsikter och vad de andra tyckte var deras problem, inte hans. P3 föredrog till skillnad från de andra intervjuade pojkarna att arbeta i mindre grupper. Han upplevde en stor press på sig när han skulle tala i helklass eftersom att all uppmärksamhet var riktad mot honom. I mindre grupper kände han sig tryggare eftersom han vanligen fick tala med de han känner och den press han upplevde när han talar inför helklass försvinner.

F1 svarade att situationen varierade beroende på om hon skulle hålla tal eller endast tala spontant inför klassen, exempelvis svara på frågor. Om hon skulle hålla tal föredrog hon att tala inför mindre grupper och uttryckte en ängslan inför att tala inför många, men tillade även att det handlade om ovana. Om hon skulle tala bara allmänt i klassen upplevde hon ingen skillnad i helklass eller i mindre grupper. F2 föredrog att tala i mindre grupper eftersom hon kände att hon fick mer tid att prata, speciellt om läraren var närvarande. F3 svarade med eftertryck att hon föredrog att arbeta i mindre grupper. Hon upplevde det som svårt att ta plats om hon talade i helklass. Anledningen till det var att hon såg sig själv som en tystlåten elev och upplevde det även ängsligt att tala inför mindre grupper.

Två av tre pojkar svarade att de föredrog att tala inför helklass framför mindre grupper. P3, som föredrog mindre grupper var den elev som vi upplevde som tystlåten under lektionerna. Samtliga av flickorna svarade att de föredrog att tala inför mindre grupper. En av flickorna, den

mest pratsamma, svarade emellertid att det berodde på situationen. De två pojkar som föredrog att tala inför helklass beskrev sig som relativt självsäkra personer som inte tyckte att det gjorde något om de gjorde bort sig inför andra. Detta överensstämmer med Eidem och Halsius (1994) teori att de elever som inte är talängsliga har gott självförtroende, är vana vid att framträda och känner ingen rädsla inför att göra bort sig. P3 nämnde att han upplevde en press inför att tala inför andra och föredrog därför mindre grupper, vilket överensstämmer med Eidems och Halsius (1994) undersökning. En orsak som Eidem och Halsius nämner är de ökade prestationskraven, men de pekar även på att eleverna någon gång blivit skrämde av klasskamraternas skratt vid en felsägning. Vidare säger de att flickor ofta uppfattar sig som mer talängsliga än pojkarna, vilket även framkom i intervjuerna då samtliga flickor föredrog mindre grupper. Enligt Eidem och Halsius (1994) är ett sätt att minska talängslan hos elever att arbeta i mindre grupper, vilket även Collins (1996) förespråkar eftersom hon anser att det ökar tryggheten hos eleverna. F2 nämnde emellertid ingen talängslan som orsak till varför hon föredrog mindre grupper, utan endast det faktum att det innebar att hon fick mer tid till att tala. Collins (1996) nämner även tidsfaktorn som en fördel till att tala i mindre grupper eftersom det enligt henne kan innebära att eleverna uppmuntras att delta i diskussionen i högre grad än vad de skulle göra i helklass.

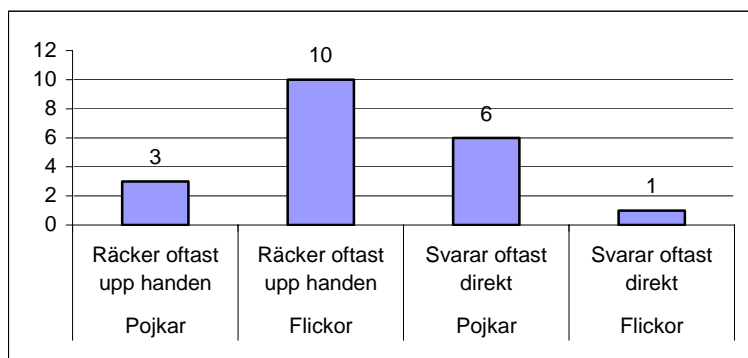
Sammanfattande kommentar

Sammanfattningsvis anser vi att intervjupersonerna hade relativt starka uppfattningar om hur deras klassrumssituation såg ut. Vi upplevde dem medvetna om vad de ansåg vara rättvist respektive orättvist för samtliga elever. Emellertid skiljde sig åsikterna åt när det kom till vad som ansågs vara rättvisa. Det finns likaledes skillnader mellan de mer pratsamma eleverna och de mer tystlåtna eleverna. Vi upplever att flertalet av de pratsamma eleverna var medvetna om de tystlåtna elevernas situation, och hade förståelse för detta, förutom när det gällde handuppräkring. När det gällde handuppräkring menade de flesta av de mer pratsamma eleverna att det handlade om att stå på sig, vilket de själva inte hade några svårigheter med. Vad vi däremot upplevde av dessa intervjuer var att eleverna inte tycktes ha reflekterat över genusfördelningen av talutrymmet, med undantag av att samtliga elever uttryckte en åsikt när en fråga ställdes huruvida pojkarna eller flickorna pratade mer under lektionerna. Vid övriga frågor uttryckte ingen elev någon åsikt om hur talutrymmet fördelades mellan genusgrupperna i andra sammanhang, exempelvis vid handuppräkring.

Enkät

Svaren på de fasta svarsalternativen kommer att redovisas i diagramform, medan de öppna svarsalternativen kommer att sammanställas. Därefter sker en jämförelse mellan de manliga elevernas och de kvinnliga elevernas svar. Syftet med detta är att bilda en uppfattning om hur eleverna upplever klassrumsmiljön, såväl som i helklass som i fråga om genustillhörighet.

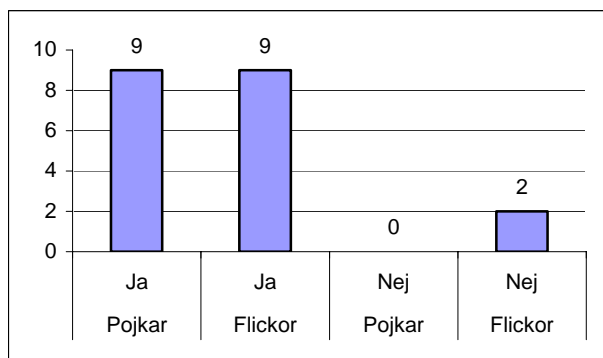
Hur gör du när du vill ha ordet under lektionerna?



Kommentar: Av det totala elevantalet var det 65% som svarade att de oftast räckte upp handen för att få ordet under lektionerna. Av dessa var 23% pojkar och 77% flickor. 35% skrev att de svarade direkt när de ville ha ordet i klassrummet, varav 86% var pojkar och 14% var flickor.

Resultatet ovan visar att flickorna upplever i högre grad än pojkarna att de räcker upp handen för att få ordet. När det gällde att svara direkt var det en stor majoritet av pojkarna som valde att ta ordet på detta sätt. Språkforskarna Einarsson och Hultmans studie visar att flickorna ofta sitter tysta och inväntar att få ordet, medan pojkarna ofta griper ordet på eget initiativ (Backlund 1991). Detta stämmer överens med den bild eleverna själva har om deras tillvägagångssätt att få ordet i klassrummet.

Känner du dig trygg nog att i klassen uttrycka din åsikt?



Kommentar: Av det totala elevantalet var det 90% som svarade att de kände sig trygga nog att uttrycka sin åsikt i klassen. Av dessa var 50% pojkar och 50% flickor. 10% svarade att de inte kände sig trygga nog i klassen för att uttrycka sin åsikt, varav 100% var flickor.

Varför/varför inte?

Samtliga av de manliga eleverna svarade att de var trygga nog att uttrycka sin åsikt i klassen. Många svarade att de inte är rädda för att stå för sina åsikter och att de upplever att de känner eleverna i klassen väl. En del svarade att de inte blir avbrutna eller störda när de uttrycker sin åsikt och en elev svarade att han inte tog någon notis om vad andra tyckte om honom när han uttryckte en åsikt.

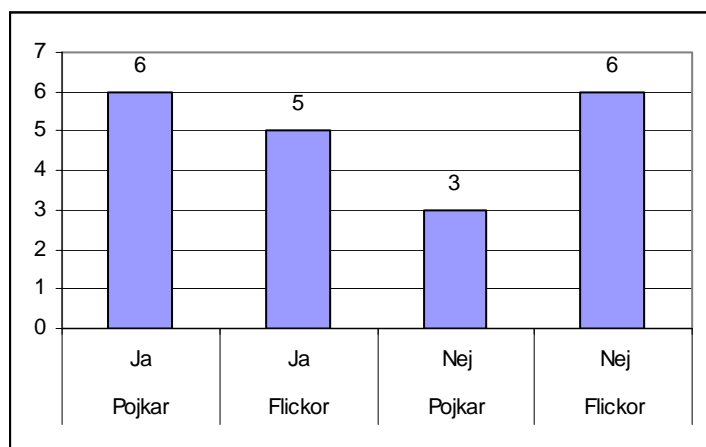
Bland de kvinnliga elever som svarade att de kände sig trygga nog att uttrycka sin åsikt i klassen svarade många att de kände sig trygga för att de kände varandra väl. En del svarade att eleverna i klassen respekterade varandras åsikter och tråkade inte varandra när någon

talade. En elev svarade att hon kände att hon hade samma rätt som någon annan att uttrycka sin åsikt och en annan svarade att hon stod för sina åsikter och var inte rädd för att göra det.

Två kvinnliga elever svarade att de inte kände sig trygga nog att uttrycka sin åsikt i klassen, varav den ena eleven upplevde det som obehagligt att tala inför andra och den andra eleven inte hade någon kommentar till varför hon inte kände sig trygg nog i klassen att uttrycka sin åsikt.

90% av eleverna kände en trygghet i klassen när det gällde muntlig framställning. Emellertid var det endast flickor som svarade att de inte kände denna trygghet. Orsaken till ena elevens ovilja att tala inför andra var att hon kände att det var obehagligt. Steenberg (1997) har betonat vissa flickors tendens att tystna under de senare skolåren, en tendens som enligt Steenberg har sin grund i en ovana att ta kritik och bli bedömda, vilket leder till ett försämrat självförtroende och en minskad arbetslust bland de kvinnliga eleverna. Likväl var kommentarerna från flickorna som upplevde att de kände en trygghet i att uttrycka sin åsikt i klassen övervägande positiva. Många upplevde att alla elever respekterade varandra, vilket Prage och Svedner (2000) menar är avgörande för att motverka ett scenario där bara ett fåtal elever vågar uttrycka sig muntligt. De menar att ett gott talklimat i klassrummet är av största vikt och de anser att läraren således måste se till att eleverna lär sig vara lojala mot varandra, så att de inte stör och tråkar den som talar. Vidare menar Prage och Svedner att det är flickor som främst brukar vara utsatta, särskilt under de senare skolåren.

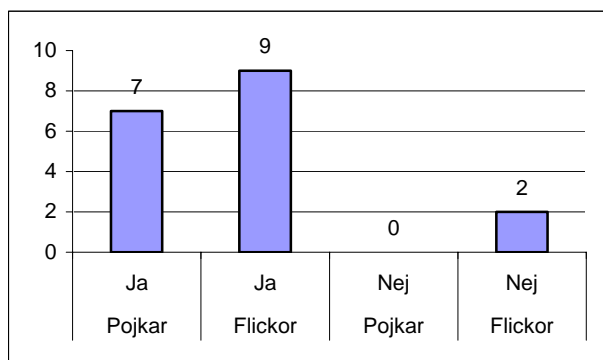
Anser du att läraren ser till att alla som vill får komma till tals under lektionerna?



Kommentar: Av det totala elevantalet var det 55% som svarade ja på ovanstående fråga. Av dessa var 55% pojkar och 45% flickor. 45% svarade nej på ovanstående fråga varav 33% var pojkar och 67% var flickor.

Resultatet i ovanstående figur visar att det var betydligt fler flickor än pojkar som upplevde att lärarna var orättvisa i sin fördelning av ordet i klassrummet. Detta kan förklaras med Svaleryds (2003) teori att lärarna ofta ger pojkarna mer uppmärksamhet eftersom de i regel hörs mer än flickorna. Brophy menar emellertid att det är i det närmaste en omöjlighet att uppnå ett jämlikt klassrum genom att behandla pojkar och flickor lika eftersom skillnaderna i genustillhörighet och beteende skapar olika typer av situationer där lärarna måste agera på olika sätt (Wilkinson & Marrett 1985).

Anser du att flickor och pojkar får prata lika mycket under lektionerna?



Kommentar: Av det totala elevantalet var det 89% som svarade ja på ovanstående fråga. Av dessa var 44% pojkar och 56% flickor. 11% svarade nej på ovanstående fråga, varav 100% var flickor. Två av de manliga eleverna hade ingen uppfattning om hur talutrymmet var fördelat genussmässigt och räknas därmed som bortfall.

Motivera ditt svar:

De manliga elevernas motiveringar: Några elever svarade att de flesta lärarna brukade se till att talutrymmet blev jämnt fördelat mellan genusgrupperna. En elev kommenterade att han upplevde att flickorna hellre ville tala än pojkarna, men att talutrymmet trots det var jämnt fördelat mellan genusgrupperna. En annan elev skrev att trots att eleverna i klassen kommer bra överens upplevde han flickorna som lite mer försiktiga när det gällde att tala.

De kvinnliga elevernas motiveringar: Några elever skrev att om någon ville prata så var det bara att göra det. En del flickor kommenterade att pojkarna ofta är mer högljudda än flickor och har därför lättare att göra sig hörd av läraren. En menade emellertid att det är upp till flickorna att lära sig att ta för sig. Två elever ansåg att det var flickorna som pratade mer. En av eleverna motiverade detta med att flickorna i högre grad än pojkarna ville visa vad de presterat, men att lärarna ändå tenderar att rikta de flesta frågorna till pojkarna. Den andra eleven menade att anledningen till varför flickorna pratade mer kunde bero på att det ur traditionell synvinkel är flickor som anses mindre stökiga och mer klipska än pojkarna. En elev kommenterade även att det alltid finns de som pratar mycket eller som var tystlåtna, av båda könen.

89% av eleverna av båda könen upplevde talutrymmet som jämnt fördelat genussmässigt. Likväl var det endast elever av kvinnligt kön som svarade nej på frågan. Båda dessa elever ansåg att det var flickorna som talade mer, vilket inte överensstämmer med de teorier många genusforskare delar, nämligen att det är pojkarna som dominerar talutrymmet (Svaleryd, Spender, Molloy, Tallberg Broman mfl). En av eleverna ansåg att anledningen till varför flickorna, enligt hennes åsikt, talade mer under lektionerna, var att flickorna i högre grad än pojkarna ville visa vad de presterat. Hon menade emellertid att lärarna ändå tenderar att rikta de flesta frågorna till pojkarna. Enligt Tallberg Broman (2002) är det i hennes undersökningar pojkarna som vill visa sig i högre grad än flickorna, vilket därmed inte stämmer överens med elevens uppfattning. Däremot tenderar läraren enligt Molloy att rikta fler frågor till pojkarna (Hagman & Johansson 1996).

Sammanfattade kommentar

Sammanfattningsvis visar enkätundersökningen att eleverna uppfattar klassrumsmiljön som positiv eftersom majoriteten av eleverna upplever att de känner sig trygga nog i klassen för att

uttrycka sin åsikt. Vidare anser majoriteten av eleverna att läraren är rättvis i sin fördelning av ordet samt att de flesta elever upplever talutrymmet som jämnt fördelat genusmässigt. Enkäten visar även att de kvinnliga eleverna i högre grad anser att de räcker upp handen för att få ordet, medan pojkarna i stor majoritet väljer att ropa svaret rakt ut.

Reliabilitet

Vid observationerna ökar reliabiliteten enligt Patel och Davidsson (1994) med att observatören är icke deltagande samt känd av eleverna, vilket stämmer överens med vår roll som observatörer i denna undersökning. Vidare framhåller de att observatören bör avvakta med att påbörja observationerna tills eleverna känner sig trygga med dennes närvaro. Med det i åtanke påbörjades inte observationerna förrän tre veckor in på VFU. Enligt Patel och Davidsson (1994) blir därmed observatörens roll fastställd och de menar att när eleverna vant sig vid observatören betar sig undersökningspersonerna naturligt. Dessutom var eleverna inte medvetna om vad som observerades. Reliabiliteten hade kunnat bli ännu bättre om tiden tillåtit oss att utföra fler observationer än de tio som vi hade möjlighet att genomföra. Enligt Patel och Davidsson är en nackdel med observationer att de är väldigt tidsödande, men tillägger dock att observationer är en av de bästa tekniker att samla information.

Intervjuerna genomfördes i slutet av undersökningsperioden så att observationerna inte skulle påverkas, vilket vi anser ökar reliabiliteten av undersökningen. Vidare förklarades för samtliga elever vad intervjuerna skulle handla om innan de genomfördes. Enligt Patel och Davidsson (1994) är detta nödvändigt innan en intervju kan påbörjas. Ytterligare en faktor som ökar reliabiliteten är att vi var kända av de elever som valdes till intervjupersoner innan intervjun genomfördes. Patel och Davidsson (1994) menar att den personliga relationen mellan den som intervjuar och intervjupersonen är en viktig aspekt för ett gott resultat. Intervjuerna var standardiserade, vilket enligt Trost (2005) innebär att samma frågor ställs till samtliga intervjupersoner och i samma ordning. Enligt honom bidrar detta till att möjligheterna för en tillförlitlig jämförelse av intervjuerna ökar. Vidare menar Trost att enskilda samtal, som vi valde att använda oss av, är att föredra framför gruppsamtal. Han anser att det vid gruppsamtal finns en risk att de dominerande eleverna tar över och de tystlåtna eleverna därmed inte tillåts ta del av samtalet på samma sätt som vid enskilda samtal. Dessutom menar han att deltagarna vid ett gruppsamtal tenderar att komma överens om en åsikt som de anser vara lämplig för situationen. En faktor som kan ha påverkat reliabiliteten negativt är att alla intervjuer spelades in på band för att undvika att viktig information gick förlorad. Enligt Norrby (1996) menar kritikerna till bandinspelningar vid intervjuer att den hämmar talet och kallar detta fenomen för Observer's paradox. Hon tillägger emellertid att samtalsforskare anser att bandspelaren spelar minimal roll och att samtalsdeltagarna vanligen glömmer bort bandspelarens existens under intervjuens gång.

Enkäten genomfördes även vid undersökningsperiodens slut för att inte påverka eleverna vid observationerna. Vi var närvarande vid enkättillfället för att kunna besvara eventuella frågor, vilket enligt Patel och Davidsson kallas en "enkät under ledning" (Patel & Davidsson 1994, s. 60). Inga frågor ställdes dock gällande enkäten av eleverna under enkättillfället. Innan enkäten genomfördes informerades eleverna om att den var konfidentiell, vilket enligt Patel och Davidsson (1994) är ett måste. En faktor som påverkade reliabiliteten negativt var att ett fåtal elever inte besvarade de öppna frågorna, vilket enligt Trost (1994) är en risk med öppna frågor. Majoriteten av eleverna svarade emellertid på dessa frågor.

Sven-Axel Månsson, professor i socialt arbete vid Göteborgs Universitet, har påpekat värdet av att triangulera data för att öka tillförlitligheten i slutsatserna (Svensson & Starrin 1996), eftersom det datamaterial som tolkningarna och teorierna skall grundas på blir, enligt Månsson, mycket omfattande och djupgående. I denna undersökning har både kvalitativa och kvantitativa metoder använts, som kallas metodologisk triangulering vilket Månsson menar ökar reliabiliteten (Svensson & Starrin 1996).

Validitet

Observationerna anser vi bidragit med den information vi sökte till undersökningen och menar därmed att validiteten är hög. En nackdel med observationer som Patel och Davidsson (1994) nämner är att oförutsedda händelser kan inträffa. Vid vissa av våra observationer var frånvaron väldigt hög, men på grund av den knappa tiden vi hade till förfogande genomförde vi likväl observationerna. Detta kan ha påverkat validiteten något eftersom dessa lektioner inte var representativa för hela klassen. Emellertid känner vi att de tio tillfällen vi observerade är tillräckliga för denna undersökning och att det sammanlagda resultatet från observationerna är representativt för klassen. Vidare var vi inte förberedda på att handuppräckningen knappt praktiserades i klassen, vilket ledde till att kolumnen ”läraren fördelar ordet” blev något överflödigt. Vi valde trots det att behålla denna kolumn i observationsschemat eftersom den ytterligare styrkte det faktum att handuppräckning knappt praktiserades i klassen. Ytterligare en faktor som kan ha påverkat validiteten till denna undersökning är placeringen av eleverna i klassrummet. Vid observationerna studerades huruvida pojkarna hjälpte flickorna eller vice versa. Placeringen i klassrummet var tämligen likartad varje lektion, där endast en bänkrad bestod av elever av båda könen. De övriga satt uppdelade i flick- och pojkgrupper. Det var endast där eleverna satt i blandade grupper denna interaktion försiggick. Detta kan ha påverkat resultatet av denna del av observationen.

Validiteten vid intervjuerna anser vi vara hög. Alla sex intervjupersoner besvarade samtliga frågor och vi erhöll den information vi sökte. Emellertid hade fler frågor kunnat ställas gällande genusfördelningen i andra sammanhang än vilka av flickorna eller pojkarna som talade mest under lektionerna. Det hade även varit av intresse att ta del av intervjupersonernas tankar kring vilken genusgrupp som exempelvis räckte upp handen. Information om vilken genusgrupp som föredrog handuppräckning och inte erhöll vi likväl genom att jämföra intervjuerna ur ett genusperspektiv, emellertid kunde vi inte ta del av elevernas tankar kring detta. En intervju med läraren hade eventuellt ytterligare stärkt validiteten i denna undersökning, men vi var mer intresserade av elevernas uppfattningar eftersom läraren inte observerades i någon hög grad.

Vi anser att vi mätt det vi avsåg att mäta med enkäten. Fråga tre i enkäten, *Anser du att läraren ser till att alla som vill får komma till tals under lektionerna?* hade dock kunnat utökas med en följdfråga av ostrukturerad natur för att kunna ta del av elevernas tankar kring denna fråga. Emellertid reflekterade många elever över denna fråga när de besvarade fråga fyra.

Slutdiskussion

Syftet med intervjuerna och enkäten var att skapa en bild av hur medvetna eleverna var om hur talutrymmet fördelades genusmässigt samt hur eleverna beskrev på vilket sätt de gick tillväga när de tog ordet och hur de upplevde tillvägagångssättet. Syftet med observationerna var att se hur det faktiska talutrymmet fördelades genusmässigt samt på vilket sätt eleverna

gick tillväga för att ta ordet i klassrummet. I slutdiskussionen kommer en jämförelse mellan elevernas uppfattningar och våra observationer presenteras.

I observationerna framgick det att det totala talutrymmet dominerades av pojkarna, vilket inte stämmer överens med elevernas uppfattningar i vare sig intervjuerna eller enkäten. Under intervjuerna framkom att endast hälften av intervjupersonerna upplevde att det var pojkarna som talade mest under lektionerna, medan åsikterna från de övriga tre skiljde sig åt. I enkäten upplevde däremot majoriteten av eleverna att talutrymmet mellan genusgrupperna var jämlikt fördelat och motiverade detta med att läraren såg till att alla som ville fick komma till tals. Enligt Steenberg (1997) är det pojkarna som oftast talar mer under lektionerna och Molloy (1990) menar att anledningen till varför flickor låter pojkdominansen av talutrymmet fortgå, är för att de inte vill uppfattas som själviska. Vidare dominerades talutrymmet i helklass kraftigt av pojkarna enligt observationerna, medan flickornas dominans av talutrymmet i mindre grupper inte var lika stor i jämförelse. Samtliga av intervjupersonerna av kvinnligt kön samt den elev av manligt kön som uppfattades som tystlåten föredrog att tala i mindre grupper, medan övriga intervjupersoner föredrog att tala i helklass. Både Eidems och Halsius (1994) och Collins (1996) anser att mindre grupper är att föredra för elever som är tystlåtna, vilket enligt dem ofta är flickor. De menar att eleverna uppmuntras på detta sätt att delta i diskussioner i högre grad än vad de skulle göra i helklass. Vidare var de intervjupersoner som föredrog att tala inför helklass relativt pratsamma elever. Enligt Eidem och Halsius (1994) har de elever som inte är talängsliga ofta ett gott självförtroende och finner inte talsituationen besvärande, vilket dessa elever även påpekade i intervjuerna. Enkäten visade att en övervägande majoritet av eleverna kände en trygghet i klassen när det gällde att uttrycka sig muntligt, vilket enligt Strömquist (1998) är en viktig aspekt för att undvika talängslan hos elever. Eleverna motiverade sin trygghet med att de kände varandra väl och att de respekterade varandras åsikter. Backlund (1997) påpekar att talängslan och tystlåtenhet idag kan ses som ett handikapp och Prage och Svedner (2000) understryker vikten av att skapa ett gott talklimat i klassrummet för att motverka att eleverna känner ängslan inför att uttrycka sig muntligt.

Konkurrensen om lärarens uppmärksamhet ansågs inte vara hård av hälften av intervjupersonerna och en lätt majoritet av eleverna i enkäten menade att läraren såg till att alla fick komma till tals under lektionerna. Emellertid var det fler flickor än pojkar som ansåg att läraren inte gjorde det. Observationerna visade dock att fördelningen av ordet var relativt jämn genusmässigt, med en liten majoritet till pojkarna. Likväl var den del av det totala talutrymmet som bestod av lärarens fördelning av ordet mycket liten i jämförelse med det totala talutrymme som bestod av att eleverna ropade rakt ut, utan att först begära ordet. Vidare visade observationerna att handuppräkningsmetoden inte praktiserades i någon hög grad i undersökningsklassen och att ropa rakt ut var det tillvägagångssätt som användes för att begära ordet. I intervjuerna var samtliga pojkar mot handuppräkningsmetoden, medan samtliga flickor var för metoden och i enkäten framkom att majoriteten av eleverna menade att de räckte upp handen för att begära ordet, varav en övervägande del var flickor. Detta visar att elevernas uppfattning om tillvägagångssättet de använder för att begära ordet i klassrummet inte överensstämmer med det resultat observationerna gav, i synnerhet vad gäller flickornas uppfattning att de räcker upp handen. Enligt Tallberg Broman (2002) kommenterar flickor ibland sin egen roll i de av Tallberg Broman beskrivna genusmönstren där pojkarna tar ordet direkt och flickorna väntar på att bli tilldelade ordet, genom att flickorna anser att de har bättre uppfostran eftersom de räcker upp handen i stället för att ropa rakt ut.

Eftersom lärarens fördelning av ordet enligt Sandquist (1998) avtar under de senare skolåren och läraren alltmer uppmuntrar pojkarnas konkurrensbeteende framför flickornas handuppräkningsmetod, resulterar detta i att flickorna känner att de inte får tillräckligt med uppmärksamhet från läraren. Under observationerna uppmärksammades att handuppräkningsmetoden knappt praktiserades i klassen och eftersom handuppräkningsmetoden enligt Sandquist är förknippad med flickorna, anser vi att bristen på handuppräkningsmetod kan vara en anledning till att talutrymmet domineras av pojkarna i klassen.

Pedagogisk tillämpning

Vår slutsats av resultatet av denna undersökning är att anledningen till att pojkarna dominerar talutrymmet är att handuppräkningsmetod inte längre praktiserades i klassen. Av den anledningen anser vi att det är av vikt att läraren använder sig av handuppräkningsmetod som metod för att tillgodose alla elevers behov, oavsett kön och grad av pratsamhet. För att undvika att tysta elever hamnar i skymundan anser vi att läraren bör bedriva undervisningen i både helklass och mindre grupper eftersom tysta elever ofta trivs bättre med att arbeta och tala i mindre grupper. Samtidigt anser vi att alla elever bör tränas i att tala inför andra eftersom dagens samhälle kräver en muntlig säkerhet. Aktivt arbete med retorik menar vi kan bidra till att elever uppnår större muntlig säkerhet samt att de får öva sig i att både tala inför andra och att lyssna på varandra. Vi anser att det är varje lärares ansvar att se till att alla elever som vill får komma till tals, oavsett genustillhörighet samt att träna eleverna i att våga och vilja uttrycka sin åsikt.

Fortsatt forskning

Det vore intressant att genomföra en djupare och mer omfattande studie av talutrymmets genusmässiga fördelning, där en jämförelse mellan fler klasser på olika typer av utbildningar sker. Avsikten med denna jämförelse skulle vara att se om fördelningen av talutrymmet skiljer sig åt på olika utbildningar, samt att studera talängslans utbredning beroende på vilken utbildning som observeras.

Referenslista

Litteratur

- Backlund, B. (1991). *Inte bara ord. En bok om talad kommunikation*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-32321-2
- Backlund, B. (1997). *Med tanke på talet. Om oförberett tal vetenskapen, hantverket och konsten*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00086-3
- Baude, A., Hansson, P., Olsen, D., Persson, I., Robertsson, H. (red.). (1998). *Genus i praktiken. På hans eller hennes villkor?* Vällingby: Jämställdhetsarbetarens förening. ISBN 91-630-6912-1
- Berg, G. & Scherp, H. (red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Liber distribution. ISBN 91-85128-15-5
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Longman. ISBN 0-13-017816-0
- Collins, J. (2000). *The quiet child*. London: Cassell. ISBN 0-304-33473-1
- Eidem, C. & Halsius, G. (1994). *Bland primadonnor och strömkarlar. Om kön, ämnesinnehåll och arbetsätt i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket: Liber distribution. ISSN 1103-2421
- Hagman, I. & Johansson A. (1996). *Klart uttalat. Om kvinnors språk*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan. ISBN 91-574-4594-X
- Hirdman, Y. (1988). *Genussystemet. Teoretiska funderingar kring kvinnors sociala underordning*. Uppsala: Maktutredningen. ISSN 99-0573888-6
- Larsson, K. (red.). (1982). *Skola, språk och kön*. Lund : Studentlitteratur. ISBN 91-44-19041-7
- Molloy, G. (1990). *Näbbgäddor och Bråkstakar*. Stockholm: HLS förlag. ISBN 91-7656-236-0
- Molloy, G. (1992). *Godmorgon fröken : ett samtal om makt, kön och lärarprofessionalism*. Stockholm: Almqvist & Wiksell cop. ISBN 91-21-13538-X
- Prage, S. & Svedner, P. (2000). *Tala – samtala – lära. Om lärares och elevers tal i undervisningen. En handledning*. Uppsala: Kunskapsföretaget. ISBN 91-89040-26-0
- Sandquist, A. (1998). *Visst görs vi olika*. Stockholm: Kommentus Förlag. ISBN 91-7345-046-4
- Steenberg, A. (1997). *Flickor och pojkar i samma skola*. Solna: Ekelund. ISBN 91-7724-921-6
- Strömquist, S. (1998). *Talarskolan. Talprocessen. Teori och tillämpning*. Malmö: Gleerups. ISBN 91-40-63046-3

Svaleryd, K. (2003). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-05148-5

Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01805-3

Wardhaugh, R. (2002). *An introduction to sociolinguistics*. Malden, Massachusetts: Blackwell publishers. ISBN 0-631-22539-0

Wilkinson, L., & Marrett, C. (red). (1985). *Gender influences in classroom interaction*. Orlando, Fla.: Academic Press. ISBN 0-12-752075-9

Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion: en observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. ISBN 91-7346-230-6

Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Liber. ISBN 91-89314-73-5

Forskningslitteratur

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi. ISBN 91-47-06402-1

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00185-1

Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00105-3

Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-30952-X

Svensson, P. & Starrin, B. (red.). (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-39851-4

Trost, J. (1994). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-39641-4

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03802-X

Elektroniska dokument

Skolverket. (1994a). *Kursplanen i engelska*. <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=EN&extraId=>

Skolverket. (1994b). *Kursplanen i svenska*. <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=>

Skolverket. (1994c). *Läroplanen för de frivilliga skolformerna*. <http://www.skolverket.se/pdf/skolfs1994-2s.pdf>

Observationsschema nr:

Närvaro: Flickor:

Pojkar:

Genomgång

	Ropar rakt ut	Räcker upp handen	Läraren fördelar ordet
Flickor			
Pojkar			

Enskilt arbete

Ber om hjälp av läraren

	Ropar rakt ut	Räcker upp handen
Flickor		
Pojkar		

Ber varandra om hjälp

Flickor frågar pojkar	Pojkar frågar flickor

Intervjufrågor

1. Upplever du att det är hård konkurrens om att få lärarens uppmärksamhet?
2. Är det mest pojkar eller flickor som pratar under lektionerna, dvs vid genomgångar eller andra situationer då läraren styr samtalet?
3. Vad tycker du är fördelarna med handuppräknning?
4. Vad tycker du är nackdelarna med handuppräknning?
5. Upplever du att det är lättare att prata i helklass eller i mindre grupper?

Enkät

Namn.....

1. Hur gör du när du vill ha ordet under lektionerna?

Räcker oftast upp handen

Svarar oftast direkt

2. Känner du dig trygg nog att i klassen uttrycka din åsikt? Ja Nej

Varför/varför inte?

3. Anser du att läraren ser till att alla som vill får komma till tals under lektionerna?

Ja Nej

4. Anser du att flickor och pojkar får prata lika mycket under lektionerna?

Ja Nej

Motivera ditt svar

Tack för din medverkan!

Maria & Björn

Observationerna – lektion för lektion

NV: Närvarande elever

TU: talutrymme (ropar rakt ut + får ordet av läraren)

TU/NV: Talutrymmesenheter per elev

De lektioner med genomgång och enskilt arbete där den muntliga interaktionen varit väldigt låg har vi valt att inte presentera i detta avsnitt.

Lektion 1

Helklass genomgång	NV	TU	TU/NV
Flickor	10	7	0,70
Pojkar	6	8	1,33
Totalt	16	15	0,94

Mindre grupp A genomgång	NV	TU	TU/NV
Flickor	3	36	12,00
Pojkar	2	15	7,50
Totalt	5	51	10,20

Mindre grupp B genomgång	NV	TU	TU/NV
Flickor	2	35	17,50
Pojkar	4	26	6,50
Totalt	6	61	10,17

Enskilt arbete	NV	TU	TU/NV
Flickor	10	13	1,30
Pojkar	6	5	0,83
Totalt	16	18	1,13

Kommentar: Denna lektion innehöll såväl genomgång inför helklass, och genomgång/samtal i tre mindre grupper. Den tredje gruppen bestod endast av flickor och studerades därmed inte. Vad som kan noteras är att flickorna hade en större del av talutrymmet i de mindre grupperna än i helklass, där pojkarna dominerade talutrymmet, trots att de till antalet var färre än flickorna.

Lektion 2

Helklass genomgång	NV	TU	TU/NV
Flickor	14	11	0,79
Pojkar	6	9	1,50
Totalt	20	20	1,00

Kommentar: Denna lektion innehöll en genomgång inför helklass, såväl som enskilt arbete. Interaktionen mellan lärare och elev under det enskilda arbetet var dock så knapphändig att det inte presenteras här. Pojkarna dominerade talutrymmet under denna lektion trots att de till antalet var färre än flickorna.

Lektion 3

Mindre grupp genomgång	NV	TU	TU/NV
Flickor	8	13	1,63
Pojkar	5	16	3,20
Totalt	13	29	2,23

Kommentar: Denna lektion var frånvaron hög, vilket gör att den inte räknas som helklass. Här har pojkarna en större del av talutrymmet, trots att flickorna är fler.

Lektion 4

Mindre grupp genomgång	NV	TU	TU/NV
Flickor	9	11	1,22
Pojkar	2	2	1,00
Totalt	11	13	1,18

Kommentar: Även här hög frånvaro, och enbart en kortare genomgång. Vid det enskilda arbetet var interaktionen mellan lärare/elev så obetydlig att den inte presenteras här. Under denna lektion dominerade flickorna talutrymmet något.

Lektion 5

Mindre grupp genomgång	NV	TU	TU/NV
Flickor	3	62	20,67
Pojkar	4	34	8,50
Totalt	7	96	13,71

Kommentar: Lektionen inleddes med en kort genomgång i helklass, innan en längre genomgång/samtal genomfördes i två halvklassgrupper, varvid den ena (som var tämligen jämt fördelad genusmässigt) observerades. Här dominerar flickorna i hög grad talutrymmet trots att de är en elev mindre än pojkarna.

Lektion 6

Helklass genomgång	NV	TU	TU/NV
Flickor	10	6	0,60
Pojkar	8	14	1,75
Totalt	18	20	1,11

Kommentar: En kortare genomgång i helklass genomfördes där pojkarna dominerade talutrymmet trots att de till antalet är färre än flickorna.

Lektion 7

Mindre grupp genomgång	NV	TU	TU/NV
Flickor	5	27	5,40
Pojkar	5	19	3,80
Totalt	10	46	4,60

Enskilt arbete	NV	TU	TU/NV
Flickor	5	7	1,40
Pojkar	5	4	0,80
Totalt	10	11	1,10

Kommentar: Precis som lektion 3 och 4 var frånvaron mycket hög, vilket gjorde att denna observation inte räknas som en observation i helklass. Här är den närvaromässiga genusfördelningen helt jämn, och flickorna dominerar talutrymmet. Enskilt arbete förekom också, men interaktionen mellan lärare/elev var inte så stor. Det var dock flickorna som dominerade den interaktionen som förekom.

Lektion 8

Mindre grupp genomgång	NV	TU	TU/NV
Flickor	6	25	4,17
Pojkar	2	17	8,50
Totalt	8	42	5,25

Kommentar: Observationen genomfördes i mindre grupp. Pojkarna dominerar talutrymmet trots att de är färre till antalet.

Lektion 9

Mindre grupp genomgång	NV	TU	TU/NV
Flickor	7	62	8,86
Pojkar	4	25	6,25
Totalt	11	87	7,91

Kommentar: Hög frånvaro gör att denna lektion inte räknas som helklass, och lektionen bestod till stor del av muntlig diskussion lärare/elev. Det var flickorna som dominerade talutrymmet under denna lektion.

Lektion 10

Helklass genomgång	NV	TU	TU/NV
Flickor	12	21	1,75
Pojkar	10	33	3,30
Totalt	22	54	2,45

Enskilt arbete	NV	TU	TU/NV
Flickor	12	15	1,25
Pojkar	10	22	2,20
Totalt	22	37	1,68

Kommentar: Denna lektion som dels var muntlig genomgång och diskussion och dels enskilt arbete, var eleverna ganska jämnt fördelade genusmässigt, med lätt majoritet för flickorna. Det var dock pojkarna som dominerade talutrymmet under genomgången, såväl som under det enskilda arbetet.