



UPPSALA
UNIVERSITET

Institutionen för
pedagogik, didaktik och
utbildningsstudier

Självständigt arbete
2 för grundlärare Fk-3
och 4-6, 15 hp

Elevers möjlighet till interaktion

Utifrån deras klassrumsplacering, kön och lärarens föreställningar

Sofie Ahlén
Sofie Merlenius

Handledare: Ida Bergvall

Examinator: Claes Nilholm

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare resonerar kring klassrumsplaceringar samt placeringars möjliga påverkan på elevers inlärningsmöjligheter. Studien utgår från ramfaktorteorin och Hirdmans genusystem vilka studiens resultat förstås utifrån.

Studien ämnar synliggöra lärares tankar och upplevelser samt hur interaktionen fördelar sig i klassrummet vilket är anledningen till att både intervju och observation används som metod. Studien innefattar sju informanter, där samtliga observerats under motsvarande två lektioner och sedan intervjuats.

Resultaten visar att kön har betydelse för hur lärarna i studien väljer att placera elever även om andra ramfaktorer, särskilt sådana som kategoriseras som personella ramar, framhålls ha större betydelse. Resultaten visar även att pojkar i högre utsträckning än flickor placeras långt och/eller längst fram i klassrummet, samt att pojkar dominerar interaktionen med läraren vilket stämmer väl överens med tidigare forskning på området. Resultat visar att elever i de lägre årskurserna får med fysisk interaktion än elever i högre årskurser vilket pekar på att årskurs är faktor med betydelse för interaktionen i klassrummet. I likhet med tidigare forskning visar denna studie även att läraren och dennes val i klassrummet påverkas av lärarens föreställningar om kön och samhällets könsnormer. Informanternas ålder eller antal år inom yrket visade inte på konkreta skillnader och likheter i resultatet även om resultatet pekar på att dessa faktorer skulle kunna påverka hur medveten läraren är om hur samhällets könsnormer inverkar på dennes val i klassrummet.

Resultatet kan förklaras utifrån Hirdmans genusystem där mannen ses som norm, men det kan även förklaras utifrån att pojkarna i de studerade klassrummen har större behov av anpassningar och interaktion med läraren.

Nyckelord: klassrumsplacering, interaktion, genus

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
Inledning	5
Didaktisk relevans	6
Bakgrund	7
Forskningsöversikt.....	11
Könens olika villkor i skolan	11
Ramar som inverkar på skola och undervisning	11
Klassrumsplaceringar och deras inverkan på elevers inlärningsmöjligheter	12
Teoretiska utgångspunkter.....	14
Genussystemet	14
Ramfaktorteorin.....	15
Syfte och frågeställning	17
Metod.....	18
Val av metod	18
Urval	19
Informanter	19
Genomförande.....	20
Analys av resultat.....	21
Arbetsfördelning.....	22
Diskussion av metod.....	23
Validitet och reliabilitet.....	23
Etiska överväganden	24
Resultat och analys.....	26
Hur har genus betydelse för interaktionen mellan lärare och elever?	26
Hur har klassrumsplacering betydelse för interaktion mellan lärare och elever?	28
Hur tänker lärare kring klassrumsplacering utifrån genus?	30
Hur upplever lärare att interaktionen mellan lärare och elever påverkas av klassrumsplacering och genus?.....	32

Diskussion.....	34
Könets betydelse för placering i klassrummet.....	34
Andra faktorer än kön med betydelse för elevers klassrumsplacering	34
Klassrumsplacering – en ramfaktor med betydelse för elevers inlärningsmöjligheter	35
Lärares tankar kring genus med påverkan på klassrumsplacering och interaktion	36
Konklusion.....	37
Referenslista.....	38
Tryckta källor	38
Elektroniska källor.....	41
Bilagor.....	42
Bilaga 1. Intervjuteaman.....	42
Bilaga 2. Informationsbrev.....	43
Bilaga 3. Medgivandeblankett.....	45
Bilaga 4. Tabeller	47
Bilaga 5. Rörelsescheman	54
Bilaga 6. Klassrumsöversikt	57

Inledning

“Blev det en flicka eller pojke?” är ofta den första frågan som nyblivna föräldrar möter och den visar hur stor betydelse vårt kön har för hur livet kommer att se ut (Svaleryd, 2002, s.23). Ingen men alla har bestämt att samhället ska se ut som det gör och vi växer upp och lär oss vad som gäller utifrån vårt fysiska kön. Vi är alla offer för, samtidigt som vi också bevarar och reproducerar, de rådande maktstrukturerna och köns mönstren (Hedlin, 2006, s.39–40). Således kategoriseras du redan från födseln utifrån ditt kön in i gruppen “kvinna” eller gruppen “man” vilket medför bestämda regler och förväntningar på hur du ska bete dig i samhället menar Svaleryd (Svaleryd, 2002, s.15, 23). Dessa typer av köns mönster och strukturer återfinns även i skolan och formar elever till flickor eller pojkar, där Hedlin menar att pojkar är privilegierade (Hedlin, 2006, s.35). Det framgår i LGR11 att flickor och pojkar ska vara jämställda samt att:

“Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella köns mönster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet” (Skolverket, 2016, s.8).

Trots att denna läroplan har varit aktuell i sju år framkommer det att flickor och pojkar har olika villkor i klassrummet samt att traditionella köns mönster produceras och reproduceras. Pojkar har historiskt sett varit mer privilegierade i skola och undervisning än flickor. Så är det även idag och de får mer interaktion med läraren och således mer undervisning än flickor (Höst, Skolverket, 2016). Detta är något vi själva sett tendenser till under arbetslivserfarenhet och praktik under lärarprogrammet och vi vill därav i denna studie undersöka huruvida det stämmer. Traditionella köns mönster synliggörs bland annat i en studie av Einarsson om lärares och elevers interaktion i klassrummet där pojkar har fler lärarkontakter än flickor (Einarsson, 2002). Det har även visats i elevers klassrumsplaceringar där pojkar ofta placeras längst fram i klassrummet i närheten av läraren medan flickor placeras som stötdämpare mellan stökiga pojkar. Läraren tenderar att främst interagera med de som sitter längst fram i klassrummet vilket pekar på att klassrumsplaceringar påverkas av föreställningar om kön samt att placeringar har stor betydelse för elevers inlärningsmöjligheter (Gulbrandsen, 1994, s.12, 17).

I lärarens arbete är det av stor vikt att vara medveten om de mönster som hen upprätthåller i sin undervisning samt vilka ramfaktorer, såsom resurser eller föreställningar om kön, som inverkar på utformningen av undervisningen och vilka konsekvenser de i sin tur får för elevers lärande. Denna studie ämnar inte rikta kritik mot enskilda lärare utan är inriktad mot att försöka undersöka och synliggöra om och hur könsnormer och maktstruktur produceras och reproduceras i skolan samt vilka konsekvenser det kan medföra för eleverna utifrån deras klassrumsplaceringar.

Didaktisk relevans

Följande avsnitt presenterar studiens didaktiska relevans samt betydelsen av studien och dess resultat för skola och lärare.

Studien och det den ämnar undersöka är av stor relevans utifrån styrdokument och skollag som beskriver att “ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön ... könsöverskridande identitet eller uttryck eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas” (Skolverket, 2016, s.7). Diskriminering syftar till att ett barn direkt eller indirekt missgynnas exempelvis till följd av kön (Skolverket, 2014, s.8). Kränkande behandling är ageranden som kränker barns värdighet och inte omfattas av diskrimineringslagen. Sådana uppträdanden kan utföras av en eller flera personer och riktas mot en eller flera personer, vara dold eller subtil samt ske i eller utanför skolans verksamhet (ibid, s.9). Alla som arbetar i skolan ska “samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (Skolverket, 2016, s.14) och läraren ska “verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen” (ibid, s.15). Genusperspektivet vilken denna studie utgår ifrån framhåller att kvinnan är underordnad mannen i samhället samt att mannen ses som norm och kvinnan som avvikande och mindre värd (Hirdman, 1988, s.7–8, 26). Detta syns även i skolan och påverkar elever enligt tidigare forskning vilket bryter mot styrdokument och skollag. Flickor och pojkars olika villkor, förväntningar och utrymme i undervisningen beskrivs av flera (Stensmo, 1997, s.21–22; Nordberg, 2008, s.118; Svaleryd, 2002, s.17; Gulbrandsen, 1994, s.16, 17; Einarsson & Hultman, 1984, s.166–167) och får effekter för elevers föreställningar om kön, identitetsskapande och inlärningsmöjligheter. Detta syns exempelvis i lärare och elevers interaktion och elevers klassrumsplaceringar där pojkar gynnas och flickor missgynnas (Einarsson, 2003, s.110, 113, 114). Interaktionen mellan lärare och elever påverkas av olika ramfaktorer där det fysiska klassrummet, lärares föreställningar och elevers placeringar är av stor betydelse där Lindblad, Linde och Näslund framhäver att lärares föreställningar inverkar på hur läraren väljer att placera eleverna (Lindblad, Linde & Näslund, 1999, s.99, 101). Utifrån detta menar vi att studien är av stor didaktisk relevans.

Bakgrund

Följande avsnitt presenterar hur det har beskrivits hur normer och föreställningar om kön påverkar och formar människor i samhället och i skolan. I skolan inverkar detta i samspel med andra faktorer på elevers klassrumsplaceringar och elever och lärares interaktion, vilket denna studie ämnar undersöka.

Alla människor och samhällsområden påverkas av djupt rotade föreställningar och normer om vad som är ”kvinnligt” respektive ”manligt” och människor agerar och reagerar enligt dem utan att vara medvetna om det (Hedlin, 2006, s.35). Barnet förstår och lär sig detta i ung ålder genom möten och samspel med andra och formas då till en flicka eller en pojke. Barnet lär sig vad det innebär att tillhöra den specifika köns kategorin, att det förekommer olika regler för flickor och pojkar samt att pojkar värderas högre än flickor (Hedlin, 2006, s.35; Svaleryd, 2002, s.24–25). Det är ett faktum att det finns biologiska skillnader mellan kvinnor som grupp och män som grupp, det innebär inte att skillnader gällande beteenden är givna vilket gör de biologiska skillnadernas samspel med miljön komplext (Hedlin, 2006, s.36). Barn lär sig hela tiden av sin omgivning och inte enbart av det som sägs till dem (ibid, s.34) vilket inkluderar skolan då den inte är fränskild resten av samhället utan påverkas av stereotypa normer och strukturer (Gulbrandsen, 1994, s.8; Nordberg, 2008, s.117). Elever är oerhört mottagliga för uttalade och outtalade signaler, normer och förväntningar från omgivningen vilket formar dem utifrån samhällets konstruerade villkor baserat på könstillhörighet (Svaleryd, 2002, s.22). Det syns i val av arbetskamrater, under raster och vid placering i klassrummet att barn själva väljer efter sociala stereotyper och tyr sig till sin egen könsgrupp, vilket är problematiskt då Svaleryd framhåller att det kan leda till begränsningar av deras lärande (Svaleryd, 2002, s.16).

Samhällets könsnormer inverkar också på lärares föreställningar om och förväntningar på flickor och pojkar. Flickor förväntas vara ordentliga och används som hjälplärare medan pojkar förväntas kräva uppmärksamhet och vara mer aktiva vilket syns i klassrummet där pojkar får betydligt mer handlingsutrymme och antas behöva mer rörelsefrihet än flickor (Gulbrandsen, 1994, s.14, 50; Berge, 1997, s.18–19; Svaleryd, 2002, s.15, 18; Nordberg, 2008, s.118). Berge framhäver att flickor tenderar att hamna i omsorgsfällan då de ska se till andras behov framför deras egna i högre utsträckning än pojkar, att detta sker oavsett om läraren uttryckligen ber om detta, samt att flickor som vägrar infalla i den möter avstånd och ses som avvikande (Berge, 1997, s.18–19, 30). Berge framhäver vidare att lärare i ett projekt hon lett uttryckt att det omvända vore otänkbart då duktiga pojkar inte ska slösa sina talanger på att hjälpa andra (ibid, s.19–20). Flickor ges även rollen som stötdämpare för att lugna pojkar som stör klassrumsordningen vilket kan synas i elevernas klassrumsplacering där stökiga pojkar placeras längst fram för att läraren snabbt ska kunna ingripa och lugna, samt med en flicka sittandes bakom för att dämpa från ytterligare håll (Gulbrandsen, 1994, s.12–13; Svaleryd, 2002, s.21; Einarsson & Hultman, 2002, s.86).

Skilda förväntningar på elever utifrån kön syns även i lärarens bemötande i klassrummet och bidrar till att pojkar får mer tid och uppmärksamhet, och således mer undervisning än flickor (Nordberg, 2008, s.118; Svaleryd, 2002, s.17; Gulbrandsen, 1994, s.16, 17; Einarsson & Hultman, 2002, s.166–167). Detta bekräftar även en studie från 2016 som visar att pojkar dominerar utrymme i klassrummet gällande uppmärksamhet och talutrymme under lektioner. Studien visar även att lärare tilltalar pojkar oftare än flickor (Höst, Skolverket, 2016).

Utöver att pojkar får mer tid med och av läraren så får de en annan typ av uppmärksamhet och kontakt än vad flickor får till följd av att flickor och pojkar förväntas ha olika mognadsgrad (Nordberg, 2008, s.118). Detta märker eleverna och det bidrar till en uppfattning om att pojkar har större och fler rättigheter samt att flickor kommer i andra hand (Gulbrandsen, 1994, s.25). Elever som inte uppfyller förväntningarna för hur de ska bete sig utifrån deras kön ses som problematiska (Nordberg, 2008, s.130).

Även en statlig utredning visar på flickor och pojkars olika villkor i klassrummet exempelvis gällande interaktion med läraren. Utredningen visar som tidigare beskrivet att flickor socialiseras in i rollen som ordningsskapare där de ska vara snälla och tysta medan pojkar i större utsträckning tillåts att störa, ifrågasätta och avbryta undervisningen i klassrummet (SOU, 2009:64, s.13). Utredningen försökte även fastställa varför flickor presterar bättre än pojkar i skolan och en av förklaringarna som framförs är att kvinnors underordnade position i samhället leder till en högre prestation (ibid, s.15).

För att motverka en uppdelning utifrån traditionella könsmonster i skolan samt konsekvenserna av dessa är det av vikt att läraren inte talar om kön i stereotypa termer utan synliggör de mönster som finns och upprätthålls för gruppen flickor och gruppen pojkar (Svaleryd, 2002, s.14). Därav menar Svaleryd är jämställdhet en kunskapsfråga (ibid, s.33) medan Hedlin anser att skolan inte saknar kunskap, utan att det snarare handlar om att kunskapen stämmer dåligt överens med människors egna vardagsuppfattningar vilket gör att man slår ifrån sig forskningen (Hedlin, 2006, s.8–9). Det finns även olika uppfattningar om vad det innebär att arbeta jämställt. Vissa menar att det innebär att könsfördelningen är jämn medan andra framhåller att det innebär att flickors och pojkars inflytande på undervisningen är lika stort. Andra menar att det krävs djupare kunskap och insikt om hur könsmonster gestaltas och produceras i skolan och samhället (ibid, s.11). Det finns lärare som säger sig enbart se individen och att dess kön inte är relevant. Detta synsätt har blivit allt vanligare och visar på vad som kallas för könsblindhetsdiket vilket är riskfyllt då individperspektivet inte säkerställer jämställdhet (Hedlin, 2006, s.28–29; Svaleryd, 2002, s.41). Det krävs att läraren är medveten om att dennes roll i elevers identitetsskapande process då lärare påverkar och formar elevers identitet i skolans dagliga arbete (Svaleryd, 2002, s.42). Dock medför jämställdhetsarbetet i sig även risker. Om lärare är alltför ivriga i arbetet med att synliggöra maktstrukturer och ojämlika villkor mellan könen i klassrummet kan det leda till att dessa blir självuppfyllande och får större fäste. Om lärare däremot är alltför otydliga finns risken att strukturerna lever kvar (Berge, 1997, s.17).

Utifrån diskussionen ovan är det som lärare viktigt att vara medveten om vilken typ av mönster som hen arbetar i och således bidrar till att upprätthålla. I samband med detta blir det av vikt att förstå hur olika ramar bidrar till att reglera klassrumsverksamheten då ramarna har betydelse för hur undervisningen organiseras och utformas samt för hur läraren arbetar i klassrummet (Imsen, 1999, s.40–42). De faktorer som främst styr arbetet i klassrummet är de ramar vilka Lundgren benämner som organisatoriska ramar (klasstorlek), fysiska ramar (lokaler, material) samt personella ramar (elevsammansättning) (Lundgren, 1986, s.21). Valen som läraren ställs inför i den dagliga verksamheten, exempelvis hur elever ska placeras i klassrummet, begränsas således av en rad olika ramar som styr undervisningen i bestämda riktningar (Imsen, 1999, s.27). Det dagliga arbetet i klassrummet påverkas av ramar som läraren kan kontrollera och ramar som inte är möjliga att styra över (ibid, s.309). En rapport från Skolverket (2004) som undersöker vilka faktorer som påverkar skolornas effektivitet visar att det som har störst påverkan på verksamheten är klassens elevsammansättning, något som ligger utanför både skolors och lärares kontroll (Skolverket, 2004, s 26). Utöver de ovan beskrivna ramar som inverkar på undervisningen anser Imsen att lärarens handlande är minst lika viktig för organiseringen av verksamheten (1997, s.42). I en studie framförs det hur individens egenskaper och föreställningar är ramfaktorer som inverkar på arbetet i klassrummet (Lindblad, Linde & Näslund, 1999, s.99, 101). Lärarens syn på genus och föreställningar om kön påverkar dennes arbete med eleverna och denna ramfaktor kan således leda till olika villkor för eleverna utifrån deras kön och därav olika inlärningsmöjligheter. I enlighet med Imsen framhåller Öhlin att lärarens förmåga att organisera elevernas arbete i skolan är av avgörande betydelse för elevernas lärande (Öhlin, 2012, Skola och samhälle). Således har läraren å ena sidan möjlighet att själv utforma en placering och organisering av eleverna, å andra sidan styrs detta val av organisatoriska, fysiska och personella ramar som kan medföra att lärare är tvungen till att placera elever på ett visst sätt till följd av begränsade resurser eller olika förväntningar på eleverna utifrån deras kön.

Skolan och klassrummets utformning sätter gränser för verksamheten och undervisningen (Stensmo, 2008, s.35). Klassrum utgörs oftast av en begränsad yta där många samtidigt ska utföra ett arbete. Eleverna ska kunna röra sig i rummet utan att stöta i saker eller störa varandra och alla elever bör från deras placeringar ha möjlighet att se läraren, stora tavlan och andra viktiga saker utan ansträngning (ibid, s.41). Klassrummets yta är en betydande rumslig begränsningsfaktor och elevers placeringar medför både möjligheter och begränsningar för interaktion och lärande (ibid, s.35). När bänkar är placerade i rader tenderar läraren att interagera mer med elever placerade längst fram och i de mellersta raderna medan elever placerade i klassrummets hörn hamnar i skymundan (ibid, s.85).

För en helhetsbild av skolans verksamhet och lärare och elevers arbete i klassrummet är det således av vikt att fundera över de faktorer som styr lärares och elevers möjligheter till att klara av sitt skoluppdrag (Asp, 2012, Skola och samhälle). Skolan är en mötesplats för elever och lärare och det har visats att lärare i genomsnitt har 500 kontakttillfällen med sina elever under en vanlig

skoldag (Stensmo, 2008, s.21, 28). Dessa kontakter utgör lärtillfällen som påverkas av olika ramfaktorer och samhällets normer vilka i sin tur inverkar på varje enskild elevs möjligheter till lärande. Denna studie ämnar undersöka hur elevers placering i klassrummet inverkar på elevers inlärningsmöjligheter, samt hur det i sin tur påverkas av lärarens föreställningar om kön.

Forskningsöversikt

Följande avsnitt presenterar forskning av vikt för denna studies syfte och frågeställning. Forskningen berör köns olika villkor i skolan, ramar som inverkar på skola och undervisning, samt klassrumsplaceringar och deras inverkan på elevers inlärningsmöjligheter.

Könens olika villkor i skolan

Flickor och pojkar socialiseras redan som små barn in i könsroller. Einarsson menar att då elever tillbringar 12 år av sitt liv i skolan riskerar de under dessa år att utsättas för könsrolldifferentierande processer, exempelvis genom interaktionen i klassrummet (Einarsson, 2003, s.19). En central del av undervisningssituationen och det dagliga arbetet i klassrummet är interaktionen mellan lärare och elever vilken påverkas av olika aspekter (ibid, s.10). Einarsson påvisar att undervisningsgruppens storlek hade mindre påverkan på mängden interaktion den enskilde eleven får med läraren medan olika undervisningsformer påverkar i större utsträckning. Exempel på det var att lärare som för dialog med eleverna under genomgångar har mer interaktion med eleverna än lärare som undervisar på annat sätt (ibid, s.104). Ytterligare aspekter som inverkar på interaktionen i klassrummet var gruppernas sammansättning och individers behov av stöd (ibid, s.104). Studien visar att pojkar dominerar interaktionen och upptar mer utrymme än flickorna (ibid, s.110, 113, 114). En förklaring till det är att läraren tar mer kontakt med pojkar än flickor för att bibehålla ordningen i klassrummet och förekomma beteenden som stör undervisningen vilket föreföll gälla oavsett om gruppen i sig karaktäriserades som tyst eller pratsam och oavsett undervisningsgruppens storlek (ibid, s.111, 161). Lärarna i studien tenderade även att samtala om flickor som offer gällande skillnader mellan könen i klassrummet och de beskrev ofta sitt eget handlande i klassrummet genom ett passivt förhållningssätt (ibid, s.151, 158). Lärarna visade ingen medvetenhet kring deras egna agerande i könsrolldifferentieringen utan framhöll att det är eleverna själva som upprätthåller traditionella könsroller där pojkar dominerar över flickor (ibid, s.158, 159). Lärares föreställningar utgör således ramar för vad som styr deras handlande i klassrummet samt hur de tolkar och förstår vad som sker (ibid, s.121).

Ramar som inverkar på skola och undervisning

Vad skolan är och hur den organiseras beror på olika styrande ramar grundade i styrdokument och samhällets regler, normer och föreställningar (Persson, 2014, s.398; Lindblad & Sahlström, 1999, s.75–76, 89). Ramarna kan begränsa individers handlanden och ageranden, men även ge en förklaring till varför individer väljer att agera på ett visst sätt. Inom skolan diskuteras det ofta kring ramar som begränsar verksamheten och styr över både lärares och elevers handlingar. Dessa ramar kan omfatta tid, ekonomiska resurser, skollokaler och organisering av verksamheten och påverkar hur läraren bedömer olika situationer och genomför undervisningen (Persson, 2014, s.391–392;

Lindblad, Linde & Näslund, 1999, s.94). För att förstå lärares val och handlingar bör de inte enbart analyseras utifrån dessa ramar då även lärares föreställningar och elevgruppens sammansättning kan medföra begränsningar som förklarar vad som är möjligt och inte möjligt i klassrummet (Lindblad, Linde & Näslund, 1999, s.99, 101). Lindblad m.fl. (1999, s.99) menar att det i klassrummet finns typiska föreställningar om vem som får komma till tals och att det finns olika roller som styr undervisningen och klassrumsinteraktionen, vilka kan påverkas av lärare och elevers uppfattningar och föreställningar om kön. Detta kan medföra att en eller ett fåtal elever ofta dominerar det totala utrymmet i klassrummet vilket kan synliggöras i klassrummet genom att läraren under gemensam undervisning i heterogen grupp inte har möjlighet att ge samtliga elever den tid och uppmärksamhet som behövs (Lindblad & Sahlström, 1999, s.81; Gustafsson, 1999, s.44, 48). I undervisning och i skapandet av ett gott klassrumsklimat spelar särskilt den fysiska miljön en betydande roll då fysiska ramar som placering i klassrummet har stor inverkan på elevers deltagande i undervisningen (Hutchinson, 2003, s.810, 812).

Klassrumsplaceringar och deras inverkan på elevers inlärningsmöjligheter

Locke och Ciechalski visar att det fysiska klassrummet är av stor betydelse för den allmänna inläringen. En del av det fysiska klassrummet är elevplaceringar vilket har betydande inverkan på exempelvis talutrymmets fördelning och elevers arbete (Locke & Ciechalski, 1995, s.101). En ramfaktor som inverkar på klassrumsinteraktionen och arbetet under lektioner är således vem eleven placeras med eller om eleven placeras ensam. Vem eleverna placeras med blir av avgörande betydelse för vad som blir möjligt att genomföra i klassrummet (Lindblad & Sahlström, 1999, s.81).

En studie genomförd av Stensmo visar att skolans verksamhet och hur klassrummet organiseras möjliggör och begränsar olika beteenden hos lärare och elever, till följd av exempelvis lärares och elevers förväntningar (Stensmo, 1997, s.34). När grupper består av både flickor och pojkar tenderar pojkarna att dominera över flickorna i interaktionen med läraren och genom att ta mer utrymme generellt i klassrummet (ibid, s.21–22).

Klassrummet kan ses som ett fysiskt avgränsat rum med påverkan på elevers lärande där klassrummets fysiska utformning har betydelse för dem som arbetar där (Jedeskog, 2007, s.110, 112). Klassrummets möblering påverkas av funktionalitet, trivsel och enskilda elevers behov, exempelvis kan elever med nedsatt hörsel och syn behöva placeras på en särskild plats i rummet (ibid, s.116). Även elevgruppens antal och ålder har betydelse för möbleringen (ibid, s.116).

En faktor som påverkar lärarens möjligheter till verbal och fysisk interaktion med elever är även hur läraren rör sig i klassrummet. Tanner beskriver i sin avhandling att lärares rörelsemönster under lektioner fungerar som grund för hur interaktionen mellan lärare och elever organiseras (Tanner, 2014, s.228). Elever agerar kontinuerligt efter hur läraren rör sig i klassrummet, och utifrån var läraren befinner sig i rummet och hur läraren väljer att röra sig skapas olika möjligheter för lärande (ibid, s.230). Elevers klassrumsplacering är således av stor betydelse för hur läraren fördelar sin tid och interaktion under lektionen (ibid, s.90). Elever placerade längre bort ifrån där läraren befinner

sig får mindre lärarkontakt vilket kan vara avgörande för hur eleverna under dessa tillfällen klarar av att genomföra uppgiften (ibid, s.229).

I likhet med tidigare presenterad forskning framhåller även Jedeskog (Jedeskog, 2007, s.120) att elevernas placeringar har betydelse för deras beteende, identitetsskapande, lärande och utveckling. Detta då elever placerade närmast läraren och i mitten tenderar att få mer uppmärksamhet av läraren än elever placerade på andra platser i klassrummet. Särskilt yngre elever har stort behov av lärarens uppmärksamhet och fysiska närhet och det framgår att läraren inte placerar yngre elever slumpmässigt utan vid elevplaceringar tar hänsyn till vilka elever som kan och inte kan vara i närheten av varandra. Utifrån den berörda forskningen kan slutsatsen dras att klassrumsplacering är en faktor som har betydelse för lärande. Denna studie syftar undersöka denna faktor och hur elevernas klassrumsplacering kan leda till olika inlärningsmöjligheter.

Teoretiska utgångspunkter

Följande avsnitt presenterar två teorier vilka används i denna studie; ramfaktorteorin och Hirdmans genussystem.

Genussystemet

Inom genusteorin beskrivs det att kvinnan historiskt, geografiskt och generellt har haft lägre värde än mannen vilket Hirdman menar tycks vara en naturgiven underordning (Hirdman, 1988, s.1, 8). Föreställningar om ”det manliga” och ”det kvinnliga” återfinns överallt i samhället och synliggörs i isärhållandet av könen som är både fysiska och psykiska, på platser, i sysslor och egenskaper (ibid, s.9–10). Detta syns exempelvis i arbeten som räknas som ”kvinnliga” respektive ”manliga” samt i löneskillnader mellan kvinnor och män.

Könens olika förhållanden och villkor kan beskrivas och synliggöras genom begreppet genussystemet vilket kan förstås som en struktur av processer, föreställningar och förväntningar vilka i relation till varandra ger upphov till mönster (ibid, s.7). Genussystemet är en form av ordningsstruktur av kön som lägger grunden för andra ordningar som sociala, ekonomiska och politiska. Anledningen till att vi kan tala om ett genussystem på ett generellt plan är till följd av mönsterstrukturen som vilar på två principer; könen dikotomi – det kvinnliga och manliga isärhållandet, samt den manliga normen där mannen ses som det allmängiltiga (ibid, s.7–8). Dessa principer kan ledas tillbaka till Aristoteles tankar om mannen och kvinnan vilka skapar en förevändning för manlig makt då kvinnan är svag eftersom mannen är stark, kvinnan är djur eftersom mannen är människa, kvinnan är oren eftersom mannen är ren (ibid, s.12). Mannen är normen och det positiva medan kvinnan är det avvikande och negativa (ibid, s.11). Denna uppdelning grundar sig i den oföränderlighet som ständigt finns mellan mannen och kvinnan: fortplantningens uppdelning (ibid, s.28). Utifrån detta används även begreppet genuskontrakt vilket beskriver förhållandet mellan de ständigt rådande föreställningarna av hur könen ska vara och hur relationen mellan dem ska vara. Hirdman menar att varje tid och varje samhälle har någon form av detta kontrakt mellan könen, mellan enskilda kvinnor och män såväl som ett kontrakt omfattande gränser och former i samhällen i stort (ibid, s.15). Genuskontraktet omfattar konkreta föreställningar på olika nivåer i samhället, exempelvis hur man ska tala, se ut, var någonstans man ska befinna sig och vad man syssla med - utifrån ens kön. Genuskontraktet lärs vidare till nästkommande generation och så vidare, den har således en reproducerande kraft där isärhållning föder isärhållning med hjälp av den manliga normen (ibid, s.16, 27, 28). Genussystemet och dess kontrakt har lett till att könen idag har helt olika status och makt (ibid, s.21–22). Ju starkare isärhållandet mellan könen är desto mer legitim är den manliga normen. Ju svagare isärhållandet mellan könen är desto mindre legitim och mer ifrågasatt blir den manliga normen (ibid, s.27). Genussystemet och dess praktiker kan upplösas om könen inte sorteras i samhället utan kan blandas på platser, i sysslor och egenskaper. När människor definieras som just människor och inte

utifrån kön, och när kvinnor får lov att göra det män gör och det motsatta – då har genussystemet upplöst och då är människor jämställda och lika mycket värda (ibid, s.30, 32). Genussystemet och dess innebörd kopplas i denna studie till lärares föreställningar om kön samt huruvida elevers kön har betydelse för deras klassrumsplaceringar och mängden interaktion med läraren. Genussystemet tillämpas i studien som analysram mot vilken vi förstår studiens resultat. Genom att utgå ifrån teorin om genussystemet ämnar vi att synliggöra hur elevernas kön påverkar lärares föreställningar och val i klassrummet, genom att undersöka lärares interaktion med eleverna och elevernas klassrumsplaceringar.

Ramfaktorteorin

Ramfaktorteorin och det ramfaktorteoretiska tänkandet introducerades av Dahllöf som i sin forskning bevisar att övergripande ramar inverkar på undervisningsprocessen och påverkar förutsättningarna för lärares och elevers arbete i klassrummet. Genom att använda ramfaktorteorin som en analysingång är det således möjligt att påvisa hur begränsande förhållanden styr undervisningsprocessen (Dahllöf, 1967). Pedagogiska beslut som berör lärares arbete påverkar skolor på olika sätt och det är inte alltid givet att undervisningsprocessen styrs av ramar då läraren kan vara mer eller mindre medveten om dessa, och till följd av att anpassningar ständigt görs efter de existerande ramarna riskerar undervisningen att utformas på ett sätt som inte är det mest optimala (Lundgren, 1972, s.40, 333). Ramarna styr inte enbart över utformningen av undervisningen utan inverkar även på lärares möjlighet till variation i undervisningen och exempelvis klassrumsplaceringar (ibid, s.40–42).

Ramfaktorteorin beskrivs som en förklaring av sambandet mellan ramfaktorer, undervisningsprocessen och resultat (ibid, s.12). Ramfaktorerna behöver inte nödvändigtvis direkt verka mot resultaten, utan kan verka indirekt då faktorerna styr över undervisningsprocessen och inramar vad som är möjligt och inte möjligt i klassrummet (Lundgren, 1994, s.9). För att förstå undervisningsprocessen är det således av vikt att se den som en process som formas och begränsas av olika ramfaktorer som till viss del bestämmer hur undervisningen bör utformas (Lundgren, 1972, s.12–13, 27; Lundgren, 1999, s.33; Dahllöf, 1967, s.26).

Dahllöf (1967; 1978) framhåller att det finns olika typer av ramar på olika nivåer vilka skapar begränsningar inom skolan. Ramfaktorer kan innebära konsekvenser av beslut bortom lärarens påverkan såsom fysiska begränsningar i form av skollokalers utformning såväl som klassens sammansättning och elevantal. Klassrumsmiljön anses vara en ramfaktor som kan ha stor påverkan på elevers inlärningsprocess och ytterligare ramar som inverkar är lärarens ålder och antal år inom yrket (Dahllöf, 1967, s.26; Dahllöf, 1978, s.32–33). Utifrån lärares perspektiv ses riktlinjer i statliga styrdokument som grundläggande för hur undervisningen kommer att te sig och för hur läraren kan utforma undervisning (Lundgren, 1972, s.12–13). Lärare och elevers karakteristika kan ses som styrande ramar som kan ha direkt påverkan på undervisningens genomförande samt lärare och elevers interaktion, och således elevers lärande (Dahllöf, 1999, s.16). Utifrån Hirdmans

genussystem kan individers karakteristika innefatta lärarens syn på genus och hur läraren påverkas av samhällets manliga norm, samt hur detta i sin tur påverkar lärarens bemötande och förhållningssätt till elever vilket kan påverka och begränsa undervisningen i klassrummet och resultera i olika förutsättningar för lärande.

I denna studie används ramfaktorteorin som en analysingång där ramfaktorn klassrumsplacering används som ett analysverktyg för att synliggöra hur elevers inlärningsmöjligheter påverkas samt hur lärare tänker kring denna ramfaktor. Ramfaktorteorin kan med fördel användas som en analysingång för att studera hur ramfaktorer inom skolans verksamhet begränsar och möjliggör processer inom undervisningen (Lundgren, 1994, s 5). I denna studie används ramfaktorteorin även för att kunna synliggöra ytterligare ramfaktorer som inverkar på elevers inlärningsmöjligheter samt ramfaktorer som inverkar på klassrumplaceringar. Dessa ramfaktorer kan kategoriseras utifrån tre kategorier; personella ramar, organisatoriska ramar samt fysiska ramar. Personella ramar innefattar ramfaktorer såsom elevsammansättning, samt individers föreställningar och egenskaper. Organisatoriska ramar innefattar ramfaktorer såsom antal vuxna i undervisningen, samt elevgruppens antal och andelen flickor och pojkar. Fysiska ramar innefattar ramfaktorer såsom lokaler och materiella ting. Även studiens analysverktyg klassrumsplacering kategoriseras som en fysisk ramfaktor.

Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att utifrån ramfaktorteorin och ett genusperspektiv undersöka hur sju lärare för grundskolans lägre årskurser tänker kring klassrumsplaceringar samt placeringars möjliga inverkan på elevernas inlärningsmöjligheter.

- Hur har genus betydelse för interaktionen mellan lärare och elever?
- Hur har klassrumsplacering betydelse för interaktionen mellan lärare och elever?
- Hur tänker lärare kring klassrumsplacering utifrån genus?
- Hur upplever lärare att interaktionen mellan lärare och elever påverkas av klassrumsplacering och genus?

Metod

Följande avsnitt presenterar val av metod, urval, informanter, genomförande, analys av resultat, arbetsfördelning, diskussion av metod, validitet och reliabilitet samt etiska överväganden.

Val av metod

Studiens syfte och frågeställning kommer att besvaras med hjälp av data insamlad genom observation och intervju. Intervjuerna syftar till att synliggöra lärarnas tankar kring klassrumsplaceringar och aspekter, exempelvis elevernas kön, som påverkar placeringarna, samt lärarnas upplevelser av hur interaktionen med eleverna påverkas av placeringarna. Observationerna syftar till att synliggöra hur elever placeras utifrån kön samt huruvida elevers placeringar inverkar på interaktionen med läraren. Langemar och Larsen menar att intervju och observation lämpar sig väl för att besvara samma frågeställning, vilket är anledningen till att dessa metoder kombineras (Langemar, 2008, s.84; Larsen, 2009, s.93). Under intervjuer studeras upplevelser av en situation utifrån undersökningspersonens synvinkel medan observationer ger möjlighet till att studera beteenden genom systematiska iakttagelser (Brinkman & Kvale, 2014, s.17; Langemar, 2008, s.84; Larsen, 2009, s.89).

Intervjuer kan utformas med olika grad av strukturering och standardisering. Standardiseringen syftar till i vilken utsträckning frågor och situation är densamma för de som intervjuas (Trost, 2010, s.39). Strukturering kan innebära olika företeelser. Trost menar att struktureringen handlar om detaljer kring intervjufrågorna och svarsalternativ men även om undersökning i stort (ibid, s.39). Kvalitativa eller öppna intervjuer utmärks ofta av en låg grad standardisering och en hög grad strukturering vilket gäller för även denna studie (Lantz, 2013, s.71; Trost, 2010, s.41). Detta innebär att intervjuerna kommer att följa en så kallad intervjuplan eller intervjuguide med teman och frågeområden (se bilaga 1). Specifika frågor och svarsalternativ kommer inte att användas för att låta den intervjuade styra ordningsföljden under intervjun samt för att anpassa intervjun efter varje informant, språkbruk och situation (Lantz, 2013, s.71; Trost, 2010, s.71).

Under intervjuerna kommer ljudupptagning att användas för att säkerställa att så mycket data som möjligt samlas in samt för att låta oss fokusera på frågor och svar (Trost, 2010, s.74–75). Kontinuerliga anteckningar kommer att föras för att inte missa sådant som kan utläsas "mellan raderna" vilket kan förbises vid enbart ljudupptagning. Dock kan anteckningar som enskild insamlingsmetod under intervju vara problematisk då det kan innebära att information utesluts under processen (Lantz, 2013, s.144; Trost, 2010, s.74–75).

Observationerna i denna studie kommer att vara öppna vilket innebär att informanterna kommer att vara medvetna om att de blir observerade (Larsen, 2009, s.91–92). Då vi inte kommer att interagera med lärare eller elever ses observationerna även som icke-deltagande. För att inte påverka beteendena som undersöks och i följd studiens resultat kommer vi att placera oss i klassrummet där vår inverkan är så liten som möjligt (ibid, s.90). Observationerna är strukturerade

då vi kommer att använda observationsscheman som innebär att beteenden under observationerna registreras utifrån på förhand formulerade kategorier (Bryman, 2011, s.262, 265; Larsen, 2009, s.93). Under observationerna används ett schema för att markera var elever som interagerar med läraren är placerade samt om det är flickor eller pojkar som får fysisk respektive verbal interaktion med läraren. Fysisk interaktion syftar i denna studie till när läraren berör elever, genom exempelvis en hand på ryggen vid stöttning. Verbal interaktion syftar i denna studie till när läraren talar till elever, exempelvis vid fördelning av ord i helklassundervisning eller vid enskild stöttning. Ytterligare ett schema används för att dokumentera lärarens rörelse i klassrummet. Båda scheman utformas specifikt inför varje observation utifrån varje klassrum. Det första schemat dokumenterar samtliga interaktionstillfällen mellan lärare och elever medan det andra schemat markerar lärarens placering i klassrummet var 30:e sekund. Utöver de beskrivna observationsscheman förs kontinuerliga anteckningar för att sammanfatta lektionsförlopp och säkerställa att så mycket data som möjligt samlas in (Larsen, 2009, s.94).

Urval

Enligt Trost och Bryman utgår denna studiens undersökning utifrån ett bekvämlighetsurval och ett strategiskt urval då vi utifrån egna kontakter efter arbetslivserfarenhet och praktik under lärarprogrammet valde ut lärare som ansågs vara intressanta för denna studie (Bryman, 2011, s.194; Trost, 2010, s.138). Trost menar att ett bekvämlighetsurval är en praktisk metod för att uppnå ett strategiskt urval vilket innebär att informanter har valts utifrån särskilda kriterier passande för studien (Trost, 2010, s.138, 140). Kriterier för urvalet i denna studie var att välja informanter med olika antal års arbetslivserfarenhet, i olika åldrar samt med olika årskurser med syfte att framföra ett bredare perspektiv och för att synliggöra eventuella skillnader och likheter mellan informanterna.

Trost framhäver att urvalet vid kvalitativa intervjuer ska begränsas till omkring fem personer då materialet annars riskerar att bli alltför omfattande och ohanterligt så att viktiga detaljer dränks av den stora mängden data (ibid, s.143). Utifrån detta valdes först sex informanter ut till studien men blev sedan sju till antalet under processen då ytterligare en lärare hörde av sig med intresse för att delta i studien då hen hört om studien från en kollega. Då denna lärare passade in i studiens kriterier accepterades deltagandet.

Informanter

Lärarna kommer att hänvisas till som lärare A, B, C, D, E, F och G och beskrivs kortfattat nedan. Samtliga lärare arbetar i nuläget i de lägre årskurserna i grundskolan i en mellanstor stad i Sverige.

Lärare A

Lärare A är 25 år och arbetat som lärare i 2 år. Hen undervisar en elevgrupp i förskoleklass bestående av ca 20 elever.

Lärare B

Lärare B är 24 år och har arbetat som lärare i 2 år. Hen undervisar en elevgrupp i årskurs ett bestående av ca 25 elever.

Lärare C

Lärare C är 38 år och har arbetat som lärare i 8 år. Hen undervisar en elevgrupp i årskurs ett bestående av ca 25 elever.

Lärare D

Lärare D är 38 år och har arbetat som lärare i 13 år. Hen undervisar en elevgrupp i årskurs två bestående av ca 25 elever.

Lärare E

Lärare E är 46 år och har arbetat som lärare i 11 år. Hen undervisar en elevgrupp i årskurs två bestående av ca 20 elever.

Lärare F

Lärare F är 58 år och har arbetat som lärare i 30 år. Hen undervisar en elevgrupp i årskurs tre bestående av ca 25 elever.

Lärare G

Lärare G är 49 år och har arbetat som lärare i 25 år. Hen undervisar en elevgrupp i årskurs tre bestående av ca 20 elever.

Genomförande

Informanterna informerades om att studien ämnade undersöka elevers klassrumsplaceringar och tillfrågades om deltagande muntligt och via mail. De informerades om att studien görs inom ramen för ett examensarbete samt att den innebar två lektioners observation följt av en intervju på ungefär 20 minuter. Utöver detta fick lärarna ingen ytterligare information om studien för att förhindra en eventuell påverkan på deras agerande under observationer samt svar under intervjuerna vilket annars kan vara en risk (Larsen, 2009, s.92). Två lektioner för observation samt tid för en efterföljande intervju bokades därefter in med respektive lärare. Observationerna blev totalt 14 stycken om 40 minuter till en dryg timme. Två av de observerade lektionerna var en lång sammansatt lektion som delades upp i två observationer utifrån innehåll och längd. Under vissa observationer har det funnits ytterligare vuxna i rummet i form av assistenter eller lärarkandidater som kan ha gett elever interaktion. Till följd av att studien fokuserar på lärarens interaktion med eleverna så har interaktion med andra vuxna inte noterats. Det finns fler typer av interaktion mellan

lärare och elev än fysisk och verbal, såsom gester och ögonkontakt. Verbal interaktion innehåller även fler aspekter som inverkar på kommunikationen, såsom tonfall och ordval. Denna studie har enbart fokuserat på verbal samt fysisk interaktion och hur denna interaktion fördelar sig, därav har inte ytterligare kommunikation mellan lärare och elever noterats eller tillgodoräknats i resultatet.

Intervjuerna varade mellan 19 och 26 minuter. För att informanterna skulle känna sig bekväma och trygga under intervjun lät vi dem välja plats (Trost, 2012, s.65–66), vilket resulterade i att samtliga intervjuer hölls på respektive arbetsplats. För att skapa ett bra flyt under intervjun inleddes dessa med enkla frågor om hur länge läraren arbetat och dylikt (ibid, s.84). Trost framhäver att det är av stor vikt att sträva mot en subjekt-subjektrelation under intervjuer för att förhindra de maktpositioner som annars kan uppstå då den intervjuade och intervjuaren aldrig kan anses vara jämlika i situationen (ibid, s.91). Utifrån detta var vi medvetna om den icke-verbala kommunikationen, och hur vi som intervjuare kunde påverka situationen genom exempelvis placering och ögonkontakt (Brinkman & Kvale, 2014, s.131–132).

För att kunna använda insamlat material i studien krävs av etiska skäl medgivande av elever och vårdnadshavare. Inför varje observation erhöll lärarna informationsbrev och medgivandeblankett att delge vårdnadshavare (se bilaga 2 och 3) vilka samlades in inför observationerna. För att enkelt kunna utesluta elever som själva inte velat delta i studien eller elever vars vårdnadshavare inte velat att de ska delta i studien, markerades vilken elev som var placerad var i klassrummet samt lärarens interaktion med denne. Till följd av detta kunde vi enkelt inkludera och exkludera elever innan samt efter datainsamlingen då vissa medgivanden lämnats in efter observationstillfället.

Analys av resultat

Intervjuerna transkriberades och sammanfattades detaljerat utifrån intervjuteman och informanternas svar. Sammanfattningarna organiserades utifrån teman utformade utifrån intervjuguiden samt studiens syfte och frågeställning. Tematiseringarna utgick även från analysverktyget klassrumsplacering och formulerades som följande: allmänt, klassrumsplacering och övergripande ramar/ramfaktorer, klassrumsplacering och genus, interaktion och klassrumsplacering, samt interaktion och genus. Därefter granskades de tematiserade sammanfattningarna för att ta bort överflödigt information, namn och alltför detaljerade beskrivningar. Utifrån tematiseringarna kunde mönster urskiljas och jämföras mellan intervjuerna, resultat från observationer och tidigare forskning.

Till skillnad från material insamlat via intervjuer måste material insamlat via observationer översättas till innehåll som besvarar den aktuella frågeställningen (Langemar, 2008, s.85). Materialet har analyserats utifrån vad Larsen kallar för en innehållsanalys vilket är en av de vanligaste analysmetoderna för kvalitativa studier. Analysmetoden syftar till att synliggöra mönster samt likheter och skillnader i materialet och består av nedanstående steg (Larsen, 2009, s.101).

- Data samlas in och görs om till texter
- Texterna kodas
- Koderna klassificeras i teman eller kategorier
- Datamaterialet sorteras enligt dessa kategorier
- Datamaterialet granskas, meningsfulla mönster eller processer identifieras
- Identifierade mönster utvärderas mot existerande forskning och teorier, överförbar ny kunskap formuleras (Larsen, 2009, s. 101–102).

Utifrån denna studie samlades material in genom två observationer av samtliga lärare genom observationsscheman och fortlöpande anteckningar. Varje observation sammanfattades detaljerat utifrån observationsscheman och anteckningar med observationens resultat sammanställt i tabell och med bilder. Materialet granskades för att synliggöra överflödiga information och alltför detaljerade personbeskrivningar vilka togs bort. Därefter tematiserades materialet utifrån studiens syfte och frågeställning med teman vilka har betydelse för elevers klassrumsplacering. De teman vilka konstruerades var följande; elevgrupp och lektionsförlopp, lärarens rörelsemönster, fördelning av den verbala interaktionen i klassrummet och utifrån kön samt fördelningen av den fysiska interaktionen i klassrummet och utifrån kön. Datamaterialet sorterades utifrån dessa teman. Tematiseringen och sorteringen möjliggjorde en granskning av materialet där mönster framträdde och kunde jämföras i varje observation samt mellan olika observationer. Resultat kunde därefter utvärderas mot material insamlat under studiens intervjuer samt med tidigare forskning och teorier.

Arbetsfördelning

Läsande av litteratur och skrivande av bakgrund, forskning och teori har delats upp utifrån inriktningen av de två teorierna; genus och ramfaktorteori, där Sofie Ahlén har ansvarat för genus och Sofie Merlenius för ramfaktorteori. Sammanfattning, inledning, didaktisk relevans, metod, diskussion samt konklusion har skrivits gemensamt med undantag för etiska överväganden under metodavsnittet vilket Sofie Ahlén ansvarat för. Under insamling av material vid observationer och intervjuer, samt resultatavsnitt och analys har arbetat delats lika. Sofie Ahlén har ansvarat för att under observationer markera interaktionens fördelning och uppdelning medan Sofie Merlenius noterat lärares rörelsemönster. Sofie Ahlén har sammanfattat samt analyserat observationer medan Sofie Merlenius sammanfattat och analyserat materialet insamlat via intervjuerna. Därefter har vi tematiserat och skrivit avsnittet om resultat och analys tillsammans. Vid intervjuerna har den av författarna vilken haft personlig kontakt med läraren inte lett intervjun utan fört anteckningar. Detta ledde till att Sofie Ahlén höll fyra av intervjuerna och Sofie Merlenius tre. Sofie Ahlén har ansvarat för transkriberingar, tabeller och bilder.

Samtliga avsnitt har oavsett eventuell uppdelning gemensamt bearbetats för att skapa ett sammanhållet språk för att underlätta för läsaren samt för att skapa en tydlig koherens mellan avsnittens innehåll.

Diskussion av metod

Då denna studie undersöker och samlar in kvalitativa data lämpar sig intervjuer och observationer bättre än exempelvis enkäter. Enkäter skulle kunna ha varit en alternativ metod för att synliggöra lärares svar och upplevelser men intervju möjliggjorde som metod ett rikare omfång och mer utförligare svar. Då informanterna valts utifrån ett bekvämlighetsurval samt då urvalet är ytterst begränsat med enbart sju informanter samt 14 observationer är resultat från dessa inte generaliserbara eller representativa för Sveriges lärare eller för lärarna i den staden där studien genomfördes. Trost framhäver dock att kvalitativa studier överlag inte är representativa i statistisk mening och då heller inte ska sträva efter det (Trost, 2010, s.141).

Under intervjuerna har båda författarna varit närvarande. Det finns risk med att vara två intervjuare då den intervjuade kan hamna i underläge men som beskrivits under arbetsfördelning har enbart en lett intervjun medan den andra förde anteckningar och enbart yttrat sig vid behov. Det kan även vara fördelaktigt att vara två intervjuare enligt Trost om de är samspelade vilket i sådant fall kan leda till en bättre intervju med mer information (ibid, s.67). Som intervjuare är det av stor betydelse att ständigt vara beredd på att tolerera yttranden från den intervjuade vilket i sig inte är liktydigt med acceptans (ibid, s.93), vilket har tagits i åtanke under studiens gång då undersökningen berör frågor vilka individer kan ha starka åsikter om.

Under genomförande av studien har det inte funnits tid för en pilotstudie vilket skulle kunnat ha varit fördelaktigt men detta anser vi inte ha haft betydande påverkan på studien eller dess resultat.

Under studiens genomförande har vi mött vissa fallgropar. Under vissa observationer har tempot varit högt och situationen rörig till följd av olika anledningar, vilket kan ha medfört att information missats. Vid vissa observationer har elevbortfallet varit större än vid andra, då elever själva valt att inte delta eller då vårdnadshavare inte lämnat skriftliga medgivanden. Bortfall av medgivanden kan ha varit ett resultat av den snäva tidsramen men även ovilja att delta eller andra faktorer. Vissa elevbortfall kan ha påverkat resultatet medan andra kan ha haft en marginell inverkan då individer vi inte kunnat tillgodoräkna inte upptagit mer plats än sin könsgrupp och placering.

Validitet och reliabilitet

Under studien är det av stor vikt att ta hänsyn till validitet och reliabilitet för att studiens resultat ska bli så tillförlitligt som möjligt.

Validitet innebär att datan som samlas in är relevant för studiens syfte och frågeställning. För att uppnå en hög validitet i denna studie tillåts informanternas svar att leda samtalets utformning under intervjuerna för att lyfta fler perspektiv. Då intervjuguiden utgår från teman anpassades frågornas utformning under intervjutillfällena vilket Larsen menar gör processen flexibel vilket i sin tur är betydelsefullt för att höja validiteten (Larsen, 2009, s.80–81). Då informanterna valdes

utifrån tidigare arbetsliv och praktik kan validiteten bli lägre till följd personliga kontakter, därav valde vi att dela upp intervjuerna så att den som kände informanten inte ledde intervjun.

Reliabilitet handlar om studiens noggrannhet och precision. En hög reliabilitet är svårt att uppnå genom kvalitativa undersökningar vilket denna studie baseras på. Detta då tolkningar görs under observation samt då informanterna kan påverkas under intervjuerna. Aspekter som kan höja reliabiliteten i denna studie var att vi använde observationsscheman samt omsorgsfullt bearbetat den insamlade datan utifrån ovan beskrivna innehållsanalyser. Dessutom var vi två under intervju och observationer vilket även kan höja reliabiliteten (ibid, s.81). Elevbortfallet som förekom i studien kan ha påverkat studiens utfall och kan således även ha påverkat studiens reliabilitet negativt. Slutligen stärks både validitet och reliabilitet då flera metoder kombineras i denna studie (ibid, s.81).

Etiska överväganden

Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002) konkretiserar fyra huvudkrav på forskning utifrån det grundläggande individskyddskravet. Kraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002, s.6). Informationskravet syftar till kravet att muntligt eller skriftligt informera deltagare som berörs om studiens syfte, villkor och genomförande. Deltagare ska även informeras om att det är frivilligt att delta samt att de kan avbryta sin medverkan (ibid, s.7). Samtyckeskravet syftar till att deltagare har rätt att bestämma över sin medverkan. Därav behöver forskaren samtycke från samtliga deltagare i studien, samt även av vårdnadshavare om deltagaren är under 15 år (ibid, s.9). Konfidentialitetskravet ställer krav på att samtliga deltagare ska ges största möjliga konfidentialitet samt att personuppgifter ska förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Insamlat material ska noga ses över och åtgärder tas så att inga detaljer som kan komma att göra det möjligt att identifiera enskilda deltagare finns med. Utöver det ska forskaren väga informationsvärdet gentemot eventuella negativa konsekvenser för deltagarna om de identifieras (ibid, s.12–13). Nyttjandekravet syftar till att material insamlat under studien enbart får användas till vetenskapliga syften. Materialet får exempelvis inte användas för kommersiellt bruk (ibid, s.14).

För att säkerställa individskyddskravet har vi under studiens gång utgått ifrån ovanstående krav. Samtliga deltagare har blivit informerade om studiens syfte innan den genomförts. Lärare och vårdnadshavare informerades via mail med informationsbrev och medgivandeblankett (se bilaga 2 och 3) och eleverna informerades muntligt. Samtliga deltagare har informerats om att deltagande är frivilligt samt att de kommer anonymiseras. Skriftliga medgivanden har erhållits av vårdnadshavare för samtliga medverkande elever och muntliga medgivanden har erhållits från samtliga lärare i studien. Inför varje observation har vi samtalat med lärare och säkerställt att denne informerat elever om studiens syfte och deras deltagande för att säkerställa att alla är införstådda och motverka att vårdnadshavare givit samtycke utan att eleven förstått innebörden och själva samtyckt till deltagandet. Vid några tillfällen blev vi ombudda av lärare att förtydliga syfte och villkor

för eleverna. Inför varje intervju har läraren informerats om att denne kan avbryta sin medverkan eller dra tillbaka uttalanden under pågående intervju eller i efterhand samt att alla deltagare kommer att vara anonyma. Personuppgifter har varsamt hanterats och bearbetats så att obehöriga inte kunnat ta del av dessa. Personuppgifter och avslöjande detaljer som hade kunnat komma att peka ut enskilda individer, klass eller skola har även uteslutits för att säkerställa konfidentialitetskravet. Nyttjandekravet säkerställs genom att studien och dess material enbart kommer att användas i vetenskapligt syfte.

Resultat och analys

Följande avsnitt presenterar resultat och analys strukturerad utifrån studiens frågeställning; hur har genus betydelse för interaktionen mellan lärare och elever? Hur har klassrumsplaceringen betydelse för interaktion mellan lärare och elever? Hur tänker lärare kring klassrumsplacering utifrån genus? Hur upplever lärare att interaktionen mellan lärare och elever påverkas av klassrumsplacering och genus?

Hur har genus betydelse för interaktionen mellan lärare och elever?

Nedanstående tabell visar fördelningen av den verbala och fysiska interaktionen utifrån samtliga observationer. Det kan utläsas i tabellen att den verbala interaktionen är relativt jämn fördelad mellan könen men att pojkar dominerar. Detta då den verbala interaktionen som upptas av pojkar utgör 46 %, vilket är 4 % mer än vad gruppen pojkar utgör av antal elever, totalt 42 %. Den verbala interaktionen som upptas av flickor utgör 54 %, vilket är 4 % mindre än vad gruppen flickor utgör av antal elever, totalt 58 %. Sett till resultatet utifrån varje observation (se bilaga 4) framkommer större skillnader mellan könen där pojkar i majoriteten av observationerna dominerar i olika utsträckning, under vissa observationer upp till 20 %. Resultatet skulle utifrån Hirdmans genussystem kunna visa på den manliga normen där pojkar tillskrivs ett högre värde än flickor och därav får mer verbal interaktion med läraren. Under tre observationer domineras den verbala interaktionen inte av pojkar, en observation av lärare F visar på en procentuellt jämn fördelning och under två observationer, observation två av lärare B och observation två av lärare E, dominerar flickor den verbala interaktionen med 5 %. Den observation där pojkar dominerar den verbala interaktionen med 20 % är observation två av lärare C. Lärare C uppehåller sig under denna observation främst vid ett bord placerat längst fram i klassrummet där enbart pojkar är placerade.

Under observationerna framkommer det att samtliga lärare använder sig av handuppräckning för att fördela talutrymme under helklassundervisning, under sådana moment får både flickor och pojkar verbal interaktion. Under vissa observationer fördelade lärare talutrymmet även till elever som inte räckte upp handen för att påkalla elevers uppmärksamhet, detta gällde främst pojkar och ledde till att pojkar fick mer verbal interaktion än flickor. Således visade observationerna att kön kan ha betydelse för hur interaktionen fördelas.

Under enskilt arbete eller grupparbeten får eleverna verbal interaktion med läraren genom handuppräckning men även när läraren går runt i klassrummet eller när elever går fram till läraren. Observationerna visade dock att flera lärare, lärare B, C, D och G, ofta ger verbal interaktion till pojkar med syfte att påkalla deras uppmärksamhet och återfå koncentration medan flickor främst får verbal interaktion med läraren om de själva söker den. Observationerna av lärare B visar att hen främst interagerar med tre elever, två pojkar och en flicka. Flickan får verbal interaktion när hon räcker upp handen medan pojkarna får verbal interaktion vid handuppräckning, utan handuppräckning, under genomgångar och under eget arbete. Resultat kan utifrån Hirdmans

genussystem visa på köns dikotomi, att flickor och pojkar grupperas och hålls isär utifrån deras kön, samt att det förekommer en manlig norm där pojkar värderas högre än flickor. Således visar resultatet från observationerna att genus kan ha betydelse för interaktionen mellan lärare och elever samt att pojkar dominerar vilket påvisas i nedanstående tabell samt vid majoriteten av observationerna (se bilaga 4).

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 112 stycken	100 %	100 % (1264)	100 % (134)	100 % (1398)
Flickor: 65 stycken	58 %	54 % (688)	29 % (39)	52 % (727)
Pojkar: 47 stycken	42 %	46 % (576)	71 % (95)	48 % (671)

Tabell 1. Tabell 1 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen.

Det kan i ovanstående tabell utläsas att den fysiska interaktionen med läraren är ojämnt fördelad mellan könen och domineras av pojkar. Detta då den fysiska interaktionen som upptas av pojkar utgör 71 %, vilket är 29 % mer än vad gruppen pojkar utgör av antal elever, totalt 42 %. Den fysiska interaktionen som upptas av flickor utgör 29 %, vilket är 29 % mindre än vad gruppen flickor utgör av antal elever, totalt 58 %. Sett till resultatet utifrån varje observation (se bilaga 4) framkommer större skillnader mellan könen där pojkar i majoriteten av observationerna dominerar i olika utsträckning, i vissa fall upp till 49 %. Resultatet kan utifrån Hirdmans genussystem visa på den manliga normen där pojkar tillskrivs ett högre värde än flickor och därav får mer fysisk interaktion med läraren. Under två observationer dominerar flickor den fysiska interaktionen med läraren. En av dessa observationer är av lärare D, där fysisk interaktion förekommer ytterst sällan. Ytterligare observation där flickor dominerar den fysiska interaktionen är under en av observationerna av lärare A där skillnaden är liten, enbart 3 %. Under denna observation förekom fysisk interaktion i relativt hög utsträckning och att flickor dominerar kan vara ett resultat av att två assistenter befann sig i klassrummet vilka främst arbetade med några pojkar, vilket kan ha lett lärare A att fokusera mer på flickorna. Under en observation av lärare F och två observationer av lärare G förekom ingen fysisk interaktion vilket är intressant då dessa lärare undervisar i årskurs tre. Resultat pekar således på att eleverna i de lägre årskurserna, förskoleklass till ettan, får mer fysisk interaktion än äldre elever, årskurserna två-tre (totalt 104 interaktionstillfällen i jämförelse med 30). Dock gav

lärare D totalt mer fysisk interaktion till eleverna än vad lärare B gjorde även om lärare D undervisar i årskurs två och lärare B i årskurs ett vilket kan peka på att mängden fysisk interaktion mellan lärare och elever även påverkas av andra faktorer än elevernas ålder. Detta resultat kan även kopplas till lärarnas ålder eller antal år inom yrket, då de informanter som arbetat längst samt är äldst använder sig av minst fysisk interaktion under observationerna. Utöver dessa visar resultatet inte på fler likheter eller skillnader utifrån informanternas ålder, antal år inom yrket eller årskurs.

Under vissa observationer, av lärare B, C och D förekom den fysiska interaktionen med till synes olika syften och i olika situationer för flickor och pojkar. Flickor fick främst fysisk interaktion med syfte att få dem att sätta sig på sin plats medan pojkar fick fysisk interaktion för att lugna sig, påkalla uppmärksamhet eller dela närhet. Uppmärksamheten pojkar får kan tolkas vara mer positiv än den flickor får vilket kan peka på köns olika förhållanden och villkor. Under observation av lärare D är det ojämna resultatet främst till följd av att en elev, en pojke, själv söker den uppmärksamheten hos läraren. Resultatet visar således att pojkar och flickor kan få fysisk interaktion till följd av olika syften och därav får eleverna olika former av uppmärksamhet. Detta resultat kan kopplas till Hirdmans genussystem utifrån att könen hålls isär samt den manliga normen då eleverna bemöts olika av läraren utifrån deras kön.

Resultatet från observationerna visar att genus har betydelse för interaktionen mellan lärare och elever samt att pojkar dominerar. I de få fall där flickor dominerar rör det sig om ytterst få interaktionstillfällen eller en ytterst liten procentuell skillnad mellan könen.

Hur har klassrumsplacering betydelse för interaktion mellan lärare och elever?

Observationerna i denna studie visar liknande struktur och lektionsförlopp innehållande helklassundervisning med exempelvis gemensamma genomgångar eller presentationer, samt enskilt arbete eller grupparbete. Observationerna visar att lärarna främst uppehåller sig i klassrummets främre del, i närhet av tavlan eller skrivbord, under helklassundervisning. Detta kan vara en följd av att de använder sig av tavlan i undervisningen eller för att klassrummets utformning eller elevernas placering gör denna plats till en central plats där eleverna oavsett deras placering har möjlighet att se och höra läraren. Några lärare använder även andra delar av klassrummet under helklassundervisning. Lärare C uppehåller sig förutom i klassrummets främre del även längs klassrummets sidor men dock inte längs klassrummets bakre vägg. Lärare F uppehåller sig förutom i klassrummets främre del även längs klassrummets bakre vägg.

Under grupparbete eller enskilt arbete visar observationerna att nästintill samtliga lärare rör sig i klassrummet i mycket större utsträckning än vid helklassundervisning. Observationerna visar således på två olika rörelsemönster beroende på undervisningsform. En av lärarna, lärare G, uppvisar inte denna skillnad i rörelsemönster beroende av undervisningsform utan uppehöll sig enbart i klassrummets främre del. Lärare G befann sig främst vid tavlan vid helklassundervisning, i likhet med övriga lärare, men uppehöll sig enbart vid sitt skrivbord under det enskilda arbetet

vilket var placerad bredvid tavlan längst fram i klassrummet. För att få stöttning under det enskilda arbetet eller för att kunna interagera med läraren fick eleverna gå fram till lärare G för att få möjlighet till detta.

Lärarnas rörelsemönster har även visat sig påverkas av elevgruppen, sammansättning av denna samt specifika elever med olika behov eller förutsättningar som får eller tar mer interaktion med läraren än resterande elever. Lärare C uppvisade under observationerna ett rörelsemönster över hela klassrummet, både under helklassundervisning samt vid enskilt arbete eller grupparbete. Hen spenderar dock mer tid med en grupp elever placerade längst fram till höger i klassrummet (se bilaga 5), dessa elever är pojkar och får betydligt mer interaktion än resterande elever. Lärare D rör sig i klassrummet under enskilt arbete samt grupparbete och uppvisar således ett rörelsemönster som stämmer väl överens med majoriteten av lärarna. Dock befann hen sig aldrig längs klassrummets bakre vägg under observationerna samt spenderade majoriteten av tiden under enskilt arbete eller grupparbete med en specifik elev placerad längst fram i klassrummet (se bilaga 5). Detta ledde resterande elever att gå dit för att få stöttning samt interaktion. Lärare B:s rörelsemönster visar att hen främst uppehåller sig i klassrummets främre del under både helklassundervisning och vid enskilt arbete eller grupparbete. Under observationerna uppehöll sig lärare B mestadels av tiden kring några specifika elever vilka samtliga var placerade längst fram i klassrummet eller vid andra raden (se bilaga 5).

För att fördela talutrymme och därigenom ge verbal interaktion till eleverna använder sig samtliga lärare under observationerna främst av handuppräknings. Detta leder till att de elever som är aktiva får mer verbal interaktion med läraren under dessa moment än vad resterande elever får. Dessa elever var under observationerna placerade i olika delar av klassrummet och deras placeringar inverkar till synes inte på interaktionen med läraren, vilket pekar på att fler faktorer än klassrumsplaceringen påverkar interaktion mellan lärare och elever. Utöver detta visar resultatet att lärarna fördelar talutrymme och verbal interaktion väl över hela klassrummet under helklassundervisning.

Lärarnas rörelsemönster och spridning av interaktionen under observationerna påvisar att lärare B, C, D och F, interagerar mer med elever placerade längre fram eller längst fram i klassrummet. Observationerna visade även att vissa lärare, lärare C, D och G, tenderar att interagera mindre med elever placerade längs klassrummets sidor och bakre del. Resultatet pekar således på att elevernas klassrumsplacering har betydelse för interaktionen mellan lärare och elever, både den verbala såväl som den fysiska. Den fysiska interaktionen är beroende av att lärare och elever är i en fysisk närhet till varandra och påverkas således i allra högsta grad av lärarens rörelsemönster. Det har särskilt stor betydelse för elever som är placerade i klassrummets bakre del vilka inte har samma fysiska närhet till läraren som elever placerade längre fram i klassrummet. Den verbala interaktionen är inte beroende av lärarens rörelsemönster i lika hög utsträckning som den fysiska interaktionen men påverkas även den av lärarnas rörelsemönster under enskilt arbete och grupparbete. Majoriteten av lärarna uppvisar ett liknande rörelsemönster där de främst uppehåller sig vid tavlan eller i

klassrummets främre del men även rör sig i andra delar av klassrummet (se bilaga 5). Lärare B och G följer dock inte detta mönster utan deras rörelsemönster är begränsat till klassrummets främre del. Detta leder till att elever placerade i klassrummets främre del har större möjligheter till fysisk interaktion samt verbal interaktion under enskilt arbete eller grupparbete än elever placerade i andra delar i klassrummet. Flera lärare har som ovan beskrivits interagerat mer med specifika elever som oftast varit placerade långt fram i klassrummet vilket synliggjorts i interaktionens fördelning samt i lärarens rörelsemönster. Därav kan klassrumsplacering vara en av de ramar Dahllöf framhåller inverkar på undervisningsprocessen och förutsättningar för elever och lärares arbete i klassrummet. Resultatet visar inte på likheter eller skillnader utifrån informanternas ålder, antal år inom yrket eller årskurs.

Hur tänker lärare kring klassrumsplacering utifrån genus?

Samtliga lärare byter placeringar ca två gånger per termin men huruvida det uppfattas som ofta eller sällan skiljer sig mellan lärarna. Under intervjuerna framkommer det att lärare B och F utformar placering utifrån elevers kön. Lärare F framhäver att hen gärna blandar flickor och pojkar. Lärare B tar i så stor utsträckning som det är möjligt hänsyn till elevernas kön då hen upplever det som lugnare om eleverna inte är placerade i könshomogena grupper. “Det har blivit pojke, pojke fast att jag inte riktigt velat det... pusslet går inte ihop annars” säger lärare B.

Lärare C och D menar att elevernas kön inte har betydelse för klassrumsplaceringen utan att valet styrs av individerna och deras behov. Lärare D understryker att den nuvarande placeringen (se bilaga 6) varannan flicka och varannan pojke inte är ett medvetet val utan en konsekvens av att vissa elever inte kan sitta bredvid varandra. Samtidigt uttrycker lärare C och även lärare A att de inte vill placera flickor som stötdämpare till stökiga pojkar vilket visar på att kön kan ha betydelse för hur eleverna placeras. Lärare A har placerat vissa elever varannan flicka och varannan pojke men till följd av att hen vill motverka könsgränser, även lärare E uttrycker att “ibland tänker jag att vi ska varannan kille varannan tjej för att sudda gränser”. Dessa uttalanden visar på att lärarna kan ha föreställningar om eleverna utifrån deras kön trots att de försöker motverka att traditionella könsmonster reproduceras.

Under nästintill alla observationer framkommer det att lugnare flickor är placerade bakom stökigare pojkar. Lärarna reflekterar inte uttryckligen kring detta fenomen förutom lärare C och lärare A vilka uttrycker att de inte vill placera flickor som stötdämpare till stökiga pojkar. Huruvida denna placering där flickor placeras bakom pojkar är ett medvetet eller omedvetet val eller ett resultat av andra faktorer går därav inte att säga, dock är det anmärkningsvärt att detta fenomen kan hittas i alla klassrum förutom hos lärare F. Således visar resultatet att kön har betydelse för elevernas klassrumsplacering även om samtliga lärare i studien framhäver att andra faktorer än elevernas kön har större inverkan på valet av placering.

Klassrummet och dess utformning möjliggör och begränsar klassrumsplaceringen, samt elever som är bundna till en särskild placering i klassrummet påverkar hur resterande elever placeras. De

elever som är platsbundna menar lärarna är i behov av omfattande anpassningar och de placeras därav oftast långt fram i klassrummet. Elever med hörsel- och synnedättning samt elever med andra förutsättningar i behov av mer stöttning och fysisk närhet placeras långt fram i klassrummet. Detta leder enligt flera lärare, lärare B, C, D, E och F, till att starkare och mer självgående elever placeras längre bak i klassrummet. Även elevgruppens antal samt antal vuxna i rummet framför lärarna påverkar valet av placering. Vissa lärare framhäver att elevernas kunskapsnivå har betydelse för elevers klassrumsplacering. Samtliga lärare framhåller även att sociala aspekter har betydelse för var elever placeras, exempelvis utifrån vilka som trivs och kan arbeta ihop, samt vilka som lätt hamnar i konflikter. Flera lärare anser att det är svårt att göra placeringar då det till följd av olika ramar finns få möjligheter till variation. Lärare D framhåller att “i den här gruppen kan jag inte sätta eleverna lite hur jag vill, jag skulle inte kunna slumpa ihop grupper” och “valmöjligheterna är inte så många”, även lärare G uttrycker att “det är ett sådant pussel att flytta och få ihop det”. Utifrån ramfaktorteorin som analysingång kan faktorerna som lärare framfört under intervjuerna, och som de menar påverkar elevernas klassrumsplacering, kategoriseras som personella, organisatoriska och fysiska ramar.

Trots att majoriteten av lärarna under intervjuerna framhåller att elevers kön inte har betydelse för klassrumsplacering kan resultat peka på motsatsen. Detta då lärare C, D och E har placerat fler pojkar än flickor vid den främre raden eller längre fram i klassrummen. I lärare B:s och lärare G:s klassrum är fördelningen mellan könen jämn och både flickor och pojkar placeras vid den främre raden. Endast i två klassrum, lärare A och F, dominerar flickor utrymmet i klassrummets främre del. Vid sammanställning av samtliga klassrum är det 31 elever av det totala antalet 112 elever som är placerade i den främre raden eller i den främre delen av klassrummet. Av dessa elever är 14 elever flickor, 41 %, och 17 elever pojkar, 55 %. Den procentuella fördelningen av det totala antalet flickor och pojkar visar att pojkar dominerar utrymmet i längst fram i klassrummet. Detta då de främre placeringarna som upptas av pojkar utgör 55 %, vilket är 13 % mer än vad gruppen pojkar utgör av antal elever, totalt 42 %. De främre placeringarna vilka upptas av flickor utgör 41 %, vilket är 17 % mindre än vad gruppen flickor utgör av antal elever, totalt 58 %. Resultatet visar således att kön har betydelse för lärares val av elevernas klassrumsplacering samt att pojkar i högre utsträckning än flickor placeras långt fram i klassrummet. Lärarna uttrycker dock att detta inte är ett medvetet val utan menar att det lika gärna skulle kunna vara flickor beroende på vilka elever som är i behov av stöttning eller anpassningar. Dock är det anmärkningsvärt att de elever vilka lärare talar om och anser behöva mer interaktion, fysisk närhet eller anpassningar nästan uteslutande är pojkar vilket skulle kunna påvisa existensen av en manlig norm. Vidare visar resultatet inte på likheter och skillnader mellan informanterna utifrån deras ålder, antal år inom yrket eller årskurs, utan mönster som framförts verkar oberoende av dessa aspekter.

Hur upplever lärare att interaktionen mellan lärare och elever påverkas av klassrumsplacering och genus?

Samtliga lärare hoppas att elevernas placering inte ska ha betydelse för hur interaktionen fördelas i klassrummet. Majoriteten av lärarna framhåller att det är möjligt att elever kan bli bortglömda i klassrummet men att detta troligtvis beror på hur aktiva de är och inte utifrån var eleven är placerad. Lärare F menar dock att det absolut händer att elever kan bli bortglömda och att hen därav tar hänsyn till det när hen placerar eleverna. Samtidigt kan alla lärare tänka sig att de interagerar mer med elever placerade på specifika ställen i klassrummet, detta på grund av att vissa elever är i behov av mer stöttning eller att vissa elever själva kräver mycket interaktion. Dessa elever är i majoriteten av klassrummen placerade långt fram, oftast i den främre raden. De elever som lärare anser att de möjligen interagerar mindre med är enligt flera lärare placerade längre bak i klassrummet, enligt lärare A placerade längs kanterna, enligt lärare C placerade i mitten och enligt lärare G placerade längst höger sida.

Det framkommer att samtliga lärare försöker fördela interaktionen jämt utifrån var eleverna är placerade. Några av lärarna upplever det som svårare att fördela den fysiska interaktionen jämt och att elever placerade längre fram är i behov av mer stöttning och fysisk närhet vilket leder till att de tenderar att få mer fysisk interaktion än elever placerade längre bak. För att elevernas placeringar inte ska ha betydelse för hur interaktionen fördelas har lärare C som rutin att alla ska komma fram och visa deras färdiga arbete under lektionerna, ”bara det att jag säger åh men bra, liksom den lilla grejen... då försäkrar jag mig om att alla har fått den åtminstone” säger lärare C.

Lärare A, C, E och F brukar röra sig i klassrummet och vid helklassituationer inte enbart uppehålla sig vid tavlan. Det framkommer att samtliga lärare främst använder sig av handuppräckning för att fördela talutrymme vilket lärare A, D, E och G menar kan medföra att det endast är de aktiva eleverna som får mest verbal interaktion. Lärarna nämner att de varierar metod för att fördela talutrymme där samtliga nämner att de även ger utrymme till elever som inte räcker upp handen. Lärare E och F beskriver att de ibland använder sig av slumpen och lärare A, B och G nämner att de vid tillfällen använder metoder som möjliggör att samtliga elever får verbal interaktion. Lärare C, D och G framhäver att fördelningen av den verbala interaktionen till viss del kan påverkas av elevers önskan och behov av att inte få uppmärksamhet där en del elever inte trivs med att vara i fokus under helklassituationer.

Majoriteten av lärarna hoppas och tror att interaktionen fördelas jämt mellan könen, men lärare B framhäver att “det är inte något man tänker på tror jag”. Flera av lärarna är medvetna om att vissa elever både tar och får mycket uppmärksamhet vilket kan medföra en snedfördelning mellan hur interaktionen fördelas mellan könen. Lärare F framhåller att pojkarna, till följd av deras behov och förutsättningar, tar mer uppmärksamhet än flickorna. Även lärare B, C, D och E talar om specifika elever vilka är pojkar som tar mycket uppmärksamhet och således tenderar att få mer interaktion i klassrummet. Lärare D och E visar på en medvetenhet om hur detta påverkar interaktionen i klassrummet medan lärare B inte uppvisar denna medvetenhet under intervjun.

Lärare C framhåller att pojkar får en annan typ av uppmärksamhet än flickorna till följd av att de är mer rörliga, fler har diagnoser samt att pojkarna är mer omogna medan flickorna generellt är duktigare på att sitta still och arbeta tyst. Detta leder till att pojkar får mer fysisk interaktion eftersom “det är nog mer pojkar som behöver den” menar lärare C. Dock framhäver hen även att dessa elever även hade kunnat vara flickor. Under intervjuerna framkommer således lärarnas syn på genus där flera lärare uttrycker en manlig norm och könsens isärhållande vilket synliggörs i uttalanden som citeras i texten. Ytterligare exempel på detta framkommer under intervjun med lärare E där hen beskriver hur hen kan skämta med pojkar, vilket hen inte uttrycker om flickorna. Även lärare G beskriver att hen tenderar att ge en pojke mycket uppmärksamhet då “det gagnar allihopa och jag slipper vissa tråkigheter i klassrummet” medan hen uttrycker att en flicka behöver begränsas då talutrymmet annars blir orättvist fördelat och att flickan annars riskerar att få negativa “vibbar” av klasskamrater samt att “det vill man ju inte utsätta henne för”.

Samtliga lärare hoppas att de behandlar och bemöter eleverna likvärdigt oavsett deras kön. Dock visar resultat och uttalanden att det finns skillnader i lärares föreställningar om elever utifrån deras kön, exempelvis utifrån individens karaktäristika vilket leder till att pojkar tar och får mer interaktion och en annan uppmärksamhet än flickor. Även antal vuxna i rummet påverkar klassrumsplacering samt hur läraren sprider sin interaktion i rummet. Resultatet från intervjuerna visar att majoriteten av lärarna hoppas och upplever att interaktionen fördelas jämt utifrån elevernas klassrumsplaceringar samt mellan könen även om samtliga lärare beskriver olika ramar och ramfaktorer vilka kan inverka. Resultatet kan visa att ålder eller antal år inom yrket inverkar på hur stor medvetenhet lärarna har angående hur de påverkas av samhällets könsnormer då lärare B, som enbart arbetat i två år samt är yngst av informanterna visar på minst medvetenhet. Dock uppvisar lärare A betydligt större medvetenhet vilket motsäger att ålder och antal år inom yrket är en betydande faktor då lärare A enbart är ett år äldre än lärare B samt har arbetat lika länge inom yrket.

Diskussion

Könets betydelse för placering i klassrummet

Studiens resultat visar att lärare, medvetet och omedvetet, tar hänsyn till elevernas kön vid klassrumsplaceringen vilket tyder på att kön har betydelse för valet av placeringar. Vissa lärare i denna studie framhåller att de gärna konstruerar könsheterogena grupper till följd av olika anledningar. Anledningar som förs fram av lärarna i denna studie är att pojkar och flickor har olika mognadsgrad vilket tidigare beskrivits av Nordberg, som menar att detta antagande bidrar till att pojkar får mer tid med läraren än flickor (Nordberg, 2008, s.118). Lärarna i denna studien framför även att könsheterogena grupper ger ett lugnare klassrumsklimat vilket kan peka på att flickor ges rollen som ordningskapare och att flickor och pojkar tillskrivs olika egenskaper. Tidigare forskning visar även att flickor används som stötdämpare (SOU, 2009:64, s.13; Einarsson & Hultman, 2002, s.86) vilket även denna studie visar då flickor tenderar att placeras bakom eller bredvid stökiga pojkar. Oavsett anledning visar Stensmo att könsheterogena grupper kan leda till att pojkar dominerar över flickor både i det allmänna klassrumsutrymmet samt i interaktionen med läraren (Stensmo, 1997, s.21–22), vilket även denna studie visar. Vissa lärare i studien menar att de inte placerar utifrån elevernas kön men uttalar sig samtidigt på ett sådant vis som pekar på att kön har betydelse.

Andra faktorer än kön med betydelse för elevers klassrumsplacering

Forskning visar att det inom skolan finns ramar som påverkar organisering av verksamheten, undervisningen samt elever och lärares handlande (Persson, 2014, s. 391–392; Lindblad, Linde & Näslund, 1999, s. 94) vilket även studie pekar på. I denna studie har samtliga lärare framhävt att andra faktorer än kön har betydelse för hur de väljer att utforma undervisning och klassrumsplacering. Faktorena vilka lärarna framför kan utifrån ramfaktorteorin kategoriseras som fysiska ramar, organisatoriska ramar samt personella ramar. Fysiska ramar med påverkan innefattar klassrummets utformning och materiella ting i klassrummet. Organisatoriska ramar med påverkan på klassrumsplaceringen som framförs av lärarna är antal elever i gruppen och gruppens sammansättning. Personella ramar som individens behov och förutsättningar är enligt lärarna vad som har störst påverkan för hur de placerar elever. Detta innefattar sociala aspekter som vilka elever som kan placeras ihop, vilka som behöver en skild plats samt vilka som behöver avstånd emellan sig för att förhindra konflikter. Lärare och elevers karakteristika och föreställningar har i denna studie visat sig påverka lärares val i klassrummet och hur interaktionen fördelar sig vilket påverkar elevernas lärtillfällen och inlärningsmöjligheter.

Klassrumsplacering – en ramfaktor med betydelse för elevers inlärningsmöjligheter

Elevernas placering i klassrummet är i sig en fysisk ramfaktor vilket tidigare forskning visat är av stor betydelse för elevers allmänna inläring, elevers identitetsskapande och för vad som är möjligt att göra i klassrummet (Lindblad & Sahlström, 1999, s.81; Locke & Ciechalski, 1995, s.101; Jedeskog, 2007, s.110, 120; Hutchinson, 2003, s.812).

Resultatet från denna studie visar att klassrumsplaceringen har påverkan på hur interaktionen i klassrummet fördelas vilket stämmer överens med tidigare forskning (Locke & Ciechalski, 1995, s.101; Lindblad & Sahlström, 1999, s.81). Detta då lärarna i denna studie tenderade att interagera mer med elever placerade långt fram i klassrummet och mindre med elever placerade långt bak eller längs klassrummets sidor vilket är ett mönster som påvisats tidigare av Jedeskog (Jedeskog, 2007, s.120). Även Stensmo har påvisat detta mönster när elever är placerade i rader (Stensmo, 2008, s.85) vilket var den vanligaste konstellation i de observerade klassrummen.

I enlighet med tidigare forskning visar denna studies resultat att pojkar dominerar interaktionen i klassrummet (Höst, skolverket, 2016; Einarsson, 2003, s.110, 113–114). Detta är intressant då samtliga lärare i studien upplever att fördelningen fördelas jämnt utifrån elevernas kön. Dock framhäver flera av lärarna att olika faktorer inverkar på hur interaktionen fördelas vilket tidigare påvisats av Einarsson som visat att gruppsammansättning samt individers behov inverkar på interaktionen i klassrummet (Einarsson, 2003, s.104) vilket även denna studies resultat pekar på. Studies resultat visar att majoriteten av lärarna främst uppehåller sig i klassrummets främre del vilket under intervjuerna förklaras vara till följd av individers behov och förutsättningar. Oavsett anledning så pekar detta på att lärares rörelsemönster och elevers placering är av stor betydelse för hur lärarens interaktion med eleverna organiseras och fördelas i klassrummet vilket även Tanner framfört (Tanner, 2014, s.90, 228, 230). Jedeskog menar att särskilt elever i de lägre årskurserna har ett stort behov av lärarens uppmärksamhet och fysiska närhet, vilket passar väl i denna studie då elever i förskoleklass samt i årskurs ett fick mer fysisk interaktion än resterande årskurser. Jedeskog menar vidare att elevers placeringar har betydelse för bland annat deras identitetsskapande och lärande (Jedeskog, 2007, s.120) vilket ger denna studie och dess resultat större betydelse då den inriktar sig mot grundskolans lägre årskurser.

Flera lärare framhåller svårigheter i skapandet av klassrumsplaceringar där flertal ramar och faktorer inverkar vilket gör valet komplext och leder till att vissa lärare inte vill eller kan variera placeringarna i en särskilt stor utsträckning. Detta kan leda till att elever tenderar att placeras inom samma område i klassrummet. Tidigare forskning och denna studies resultat påvisar att det finns mönster för hur interaktionen fördelas utifrån placeringarna, exempelvis att lärare interagerar mer med elever placerade längre fram i klassrummet. Denna studies resultat kan inte påvisa huruvida interaktionsmönstret som framkom är detsamma eller liknande för hur interaktionen fördelas vid andra tillfällen eller generellt över läsår. Om interaktionsmönstret skulle förefalla liknande kan detta i samspel med elevernas placeringar leda till att elever får olika inlärningsmöjligheter där elever

placerade längre fram i klassrummet gynnas och elever placerade längre bak eller längs klassrummets sidor missgynnas.

Lärares tankar kring genus med påverkan på klassrumsplacering och interaktion

Resultat från både observationer och intervjuer stämmer väl överens med tidigare forskning och pekar på att lärare har föreställningar och uppfattningar om kön vilket inverkar på vilka elever som får utrymme och interaktion med läraren, vilket i sin tur leder till att vissa elever dominerar (Lindblad m.fl., 1999, s.99; Lindblad & Sahlström, 1999, s.81). I denna studie synliggörs detta i hur flickor och pojkar är placerade i klassrummet där pojkarna gynnas, i lärares bemötande av elever och hur interaktionen fördelas samt i hur lärare talar om elever utifrån deras kön. Einarsson framför att lärare oftare interagerar med pojkar än flickor för att bibehålla arbetsro och ordning i klassrummet (Einarsson, 2003, s.161), vilket kan kopplas till flera lärares agerande under observationer i denna studie då pojkar får både verbal och fysisk interaktion med till synes syfte att tysta, lugna sig eller återfå koncentration. Observationerna visar att flickor inte får denna typ av uppmärksamhet i samma utsträckning som pojkar vilket kan förklara denna studies mycket ojämna fördelning av den fysiska interaktionen. Lärares föreställningar om kön synliggjordes även i deras resonering under intervjuerna då majoriteten av lärarna beskriver specifika individer, majoriteten pojkar, som är i behov av mer interaktion samt i lärarnas generella uttalanden där pojkar beskrivs vara mer omogna eller enklare att skämta med, medan flickor inte omnämns alls eller beskrivs med andra egenskaper så som duktiga och lugna. Lärares föreställningar om kön har därav synliggjorts och kan kategoriseras som en ramfaktor med påverkan på huruvida traditionella könsroller reproduceras utifrån hur medveten läraren är om dennes egna agerande och påverkan av samhällets könsnormer. En av lärarna i denna studie visar inte på att hen är medveten om hur hen påverkas av könsnormer medan resterande lärare visar på en större medvetenhet, detta skulle kunna visa på att lärares ålder eller antal år inom yrket har betydelse för i vilken utsträckning traditionella könsroller reproduceras i klassrummet. Flera lärare i studien framhäver att de enbart ser eleverna som individer och inte utifrån kön, vilket i sig inte behöver säkerställa jämställdhet. På så vis visar denna studie i enlighet med tidigare påståenden att om läraren inte är medveten om hur normer inverkar på dennes agerande gällande exempelvis fördelningen av interaktionen i klassrummet, riskerar elever att få olika förutsättningar för lärande samt att utsättas för könsrollsdifferentierande processer (Hedlin, 2006, s.8–22; Svaleryd, 2002, s.33; Einarsson, 2003, s.19).

Konklusion

Denna studie för fram intressanta resultat som dock inte kan generaliseras till följd av att studien endast omfattat sju informanter samt då vi enbart observerat dessa vid motsvarande två lektioner. Därav behöver inte det insamlade materialet, de resultat som framkommit eller de slutsatser som dragits inte heller nödvändigtvis vara representativa för dessa specifika lärare. En större studie med fler informanter samt större tidsomfång skulle ge ett resultat med högre tillförlitlighet.

Resultaten i denna studie visar att klassrumsplacering är en ramfaktor som inverkar på arbetet i klassrummet, hur interaktionen fördelas och därav vilka inlärningsmöjligheter elever får. Klassrumsplaceringen påverkas av ytterligare ramar där personella ramar som inkluderar individers behov och förutsättningar visade sig av störst betydelse. Majoriteten av lärarna menade att kön inte har särskilt stor påverkan på valet av placeringar men andra uttalanden samt resultat från observationer visar på motsatsen. Resultatet visar att pojkar tenderar att placeras långt fram i klassrummet i högre utsträckning än flickor samt att lärare tenderar att interagera mer med elever placerade långt fram i klassrummet. Detta stämmer väl överens med tidigare forskning på området som i likhet med denna studie påvisar att pojkar dominerar interaktionen med läraren.

Material insamlat under både intervjuer och observationer tyder på att lärarna har olika syn på eleverna utifrån deras kön, att detta påverkar deras förhållningssätt och val i klassrummet, så som klassrumsplaceringen, deras rörelsemönster och hur interaktionen fördelas. Utifrån resultatet kan slutsatsen dras att kön har betydelse för valet av klassrumsplacering och hur interaktionen fördelas. Lärarna visade sig mer eller mindre medvetna om samhällets könsmonster och hur de påverkas av dessa. Samtliga lärare har explicit eller implicit uttryckt att elevernas kön har betydelse för placeringar och interaktionens fördelning. Således tar lärarna hänsyn till kön, och könsmonster återfinns i skolan och kan påverka läraren i dennes yrkesroll. Resultatet kan förklaras utifrån Hirdmans genussystem där mannen ses som norm, och pojkar därav dominerar över flickor gällande interaktionen. Resultatet kan även förklaras utifrån att dessa individer är i behov av ytterligare stöd i deras lärande vilket i sin tur kan kopplas till skolans kompensatoriska uppdrag då vissa elever behöver placeras på placeringar i klassrummet med fysisk närhet till lärare och där de får mer interaktion med läraren till följd av deras behov och förutsättningar. Dock är det fortfarande anmärkningsvärt att dessa elever i denna studie nästintill enbart var pojkar. Därav är det betydelsefullt att undersöka huruvida de elever som gynnas mer än andra i klassrummet gör det till följd av deras förutsättningar eller till följd av deras kön. Det vore även av intresse att i framtida studier synliggöra elevernas perspektiv på klassrumsplaceringar och uppmärksamma deras önskemål och tankar då den ideala klassrumsplaceringen varierar mellan individer. Vidare vore det även av intresse att undersöka huruvida den bild denna studie ger där fler pojkar än flickor är i behov av extra anpassningar stämmer överens med hur det ser ut i Sverige i stort samt vad detta kan bero på. En fråga som uppkommit under studien är om detta beror på att det är fler pojkar eller om dessa syns tydligare till följd av att elever uppfostras i könsroller där pojkar tillåts få mer utrymme och flickor fostras till hjälplärare och ska vara duktigare?

Referenslista

Tryckta källor

Berge, Britt-Marie (1997) Styra eller styras, att skapa kön i klassrummet. I Nordborg, Gudrun. *Makt & kön: tretton bidrag till feministisk kunskap* (s.15–32) Eslöv: B Östings bokförlag. Symposion.

Bryman, Alan & Nilsson, Björn (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2., [rev] uppl. ed.) Malmö: Liber.

Dahllöf, Urban (1967) *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1. KOMPASSPROJEKTET*. Göteborg: Studies in educational studies, University of Göteborg [Pedagogiska institutionen, Göteborg Universitet.]. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Dahllöf, Urban (1978). *Curriculum evaluation, frame factors and teaching for mastery: reprints of three articles*. Uppsala: Department of education, University of Uppsala [Pedagogiska institutionen, Uppsala Universitet.]

Dahllöf, Urban (1999). *Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick*. Pedagogisk Forskning i Sverige. 1999 årg 4 nr 1. Pedagogiska institutionen: Uppsala universitet s.5–29.

Einarsson, Charlotta (2003). *Lärares Och Elevers Interaktion i Klassrummet: Betydelsen Av Kön, Alder, Ämne Och Klasstorlek Samt Lärares Uppfattningar Om Interaktionen*. (Doctoral thesis, Linköping Studies in Education and Psychology No. 92). Linköpings universitet: Parajett Ab, 2003. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253065/FULLTEXT01.pdf>

Einarsson, Jan & Hultman, Tor G. (1984/2002). *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Malmö: Gleerups.

Frangeur, Renée & Nordberg, Marie. (2008). *Maskulinitet på schemat - pojkar, flickor och könskapande i förskola och skola* (1 uppl. ed.) Stockholm: Liber.

Gulbrandsen, Jorun. (1994). *Är skolan till för Karin eller Erik?* Lund: Studentlitteratur AB.

Gustafsson, Christina (1999). *Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete*. Pedagogisk Forskning i Sverige. 1999 årg 4 nr 1. Pedagogiska institutionen: Uppsala universitet. s.43–57.

Hedlin, Maria (2006). *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*. Stockholm: Liber AB.

Hirdman, Yvonne & Maktutredningen (1988). *Genussystemet – teoretiska funderingar kring kvinnors sociala underordning*. Uppsala: Maktutredningen.

Hutchinson, Linda (2003). *Educational environment*. British medical journal (International ed.) 326 (7393) s.810-812.

Imsen, Gunn (1999). *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Jedekog, Gunilla (2007). Klassrummets scenografi. I Granström, Kjell & Sverige. Myndigheten för skolutveckling. *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. (s.109–126) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Kvale, Steinar, Brinkmann, Svein. & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur AB.

Langemar, Pia (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi: Att låta en värld öppna sig* (1. uppl. ed.). Stockholm: Liber.

Lantz, Annika. (2013). *Intervjumethodik* (3., [omarb.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur AB.

Larsen, Ann Kristin, Kärnekull, Bo & Kärnekull, Ethel (2009). *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod* (1. uppl. ed.). Malmö: Gleerup.

Lindblad, S., Linde, G. & Näslund, L. (1999). *Ramfaktorteori och praktiskt förnuft*. Pedagogisk Forskning i Sverige. 1999 årg 4 nr 1. Pedagogiska institutionen: Uppsala universitet, 93–109.

Lindblad, S. & Sahlström, F. (1999). *Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion*. Pedagogisk Forskning i Sverige. 1999 årg 4 nr 1. Pedagogiska institutionen: Uppsala universitet, 73–92.

Locke, C. D. & Ciechalski, C. J. (1995). *Psychological techniques for teachers*. Washington: Accelerated Development.

Lundgren, Ulf P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. KOMPASSPROJEKTET. Göteborg: Studies in educational studies, University of Göteborg. [Pedagogiska institutionen, Göteborg Universitet.] Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Lundgren, Ulf P. (1986). *Att organisera skolan: Om grundskolans organisation och ledning*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.

Lundgren, Ulf P. (1994). Om begränsningarnas möjligheter. I: Gustafsson, C., Selander, S. & Dahllöf, U. *Ramfaktorteoretiskt tänkande: Pedagogiska perspektiv: En vänbok till urban dahllöf*. (s.5–11) Uppsala: Pedagogiska institutionen Uppsala Universitet.

Persson, Anders (2014). Inramad skola: ramfaktorer, frames och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan. I: Persson, Anders & Johansson, Roger (Eds.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang*. Institutionen för utbildningsvetenskap: Lunds Universitetet.

Skolverket (2004). *Mer kunskap för pengarna – En analys av resurser och resultat i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd. Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket: Fritzes.

Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidsbemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

SOU, 2009:64. *Flickor och pojkar i skolan - hur jämställt är det?* Stockholm: Fritzez Offentliga publikationer.

Stensmo, Christer (1997). *Three case-studies in classroom management* (March 1997) Rapporten från institutionen för lärarutbildningen. Uppsala Universitet.

Stensmo, Christer (2008). *Ledarskap i klassrummet*. (2 uppl.) Studentlitteratur AB.

Svaleryd, Kajsa (2002). *Genuspedagogik. En tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber AB.

Tanner, Marie (2014). *Lärarens väg genom klassrummet - Lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet*. (Doctoral thesis, Karlstad University Studies, 2014:27). Karlstad universitet: Universitetstryckeriet, Karlstad 2014. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:710012/FULLTEXT01.pdf>

Elektroniska källor

Asp, Karl. (2012-02-20). *Den otillräckliga bilden av skolan*. Tillgänglig: <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/karl-asp-den-otillrackliga-bilden-av-skolan/> [2018-04-01].

Höst, Gunnar Skolverket. (2016-08-26). *Pojkar Tar Fortfarande Mer Plats Än Flickor i Klassrummet*. 2016. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/no-amnen/undervisning/pojkar-tar-fortfarande-mer-plats-an-flickor-i-klassrummet-1.252624> [2018-04-01].

Öhlin, Mats (2012-03-07). *Om lärarkompetens, sociala skillnader och ekonomi - replik till Karl Asp*. Tillgänglig: <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/mats-ohlin-om-lararkompetens-sociala-skillnader-och-ekonomi-replik-till-karl-asp/> [2018-04-01].

Bilagor

Bilaga 1. Intervjuteman

Hur ser läraren på placeringars betydelse utifrån elevernas inlärningsmöjligheter?

Lärarens ålder och hur länge hen arbetat som lärare.

Resonemang/metod för att bestämma placeringar i klassrummet.

Faktorer som lärarna anser påverka valet av placeringar i klassrummet.

Hur ofta byter läraren platser?

Den ideala placeringen. Motivering.

Händer det att elever blir bortglömda utifrån deras placeringar?

Elever som läraren anser sig interagera mer eller mindre med utifrån deras klassrumsplacering.

Betydelsen av genus på klassrumsplaceringar.

Platsbundna elever.

Metod för att fördela den muntliga interaktionen med eleverna i klassrummet.

Resonemang kring hur hen rör sig/befinner sig i klassrummet.

Eventuella individer i de observerade elevgrupperna med behov och/eller andra förutsättningar vilka möjligen får mer/mindre interaktion med läraren till följd av detta och på så vis behöver ha i åtanke under analys av insamlade data.

Övriga reflektioner.

Bilaga 2. Informationsbrev

Till vårdnadshavare för elev på berörd skola

Information om en studie om elevers klassrumsplaceringar

Vi är två lärarstudenter som går sista terminen på lärarprogrammet och har påbörjat ett examensarbete vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet.

Examensarbetet består av en studie som syftar till att undersöka hur lärare resonerar kring elevers placering i klassrummet samt om det finns ett samband mellan elevers klassrumsplacering och mängden interaktion med läraren.

Deltagandet i studien innebär att vi kommer att finnas i ditt/ert barns klass under två lektioner. Vi kommer att samla in data genom att observera läraren utan att medverka på annat sätt och utan att påverka barnets vanliga aktiviteter. Ditt/ert barn kommer alltså inte att vara studiens fokus utan det är främst ditt/ert barns lärare som observeras.

Vi kommer att finnas i klassen under vecka 15. Materialet kommer att hanteras och förvaras på sådant sätt att ingen obehörig kan ta del av den, samt avskilt från personuppgifter. I redovisningar av studien (publikationer, seminarier och konferenser) kommer alla personuppgifter vara borttagna. Materialet kommer inte att användas för annat än forskning och presentationer av studiens resultat.

Är du/ni positiv/a till att ditt/ert barn deltar i denna studie? Prata med ditt/ert barn om detta och fråga om barnet är villigt att delta. Barnets lärare kommer även att informera om studien i skolan. Om du/ni går med på att ditt/ert barn deltar i studien skriver ni under blanketten och lämnar till barnets lärare omgående. Om du/ni har ytterligare frågor angående studien går det bra att kontakta oss eller vår handledare (se nedan för kontaktuppgifter).

Deltagandet i studien är frivilligt. Deltagandet kan avbrytas när som helst, även efter att datainsamlingen är genomförd. Ingen ekonomisk ersättning utgår.

Studiens handledare: Ida Bergvall, Universitetslektor vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.

tel. 018 4711 6254, e-post: ida.bergvall@edu.uu.se

Uppsala 26 mars 2018

Sofie Ahlén, sofie.ahlen.2935@student.uu.se

Sofie Merlenius, sofie.merlenius.6927@student.uu.se

Bilaga 3. Medgivandeblankett

Till vårdnadshavare för elev på berörd skola

Medgivande till deltagande i en studie

Studien som kommer att handla om elevers klassrumsplaceringar, kommer att utföras inom ramen för ett examensarbete. Studien utförs av Sofie Ahlén och Sofie Merlenius som går sista terminen på lärarprogrammet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet.

Jag ger härmed mitt medgivande till att mitt barn medverkar i ovan nämnda studie.

Jag har tagit del av informationen om studien. Jag är införstådd med att mitt barn kommer att observeras i sin skolmiljö. Jag har förklarat för mitt barn vad studien innebär och jag har uppfattat mitt barn har förstått detta och vill delta i studien.

Jag har informerats om att ingen ekonomisk ersättning utgår samt att mitt barns medverkan är frivillig och när som helst kan avbrytas, både av mig och av mitt barn. Jag vet att jag kan begära att forskning inte utförs på insamlade data där mitt barn deltar, även efter att datainsamlingen har genomförts.

Jag vet att ingen obehörig får ta del av insamlade data, och att data förvaras på ett sådant sätt att deltagarna inte kan identifieras. Jag vet att insamlade data är avsedda för forskning och forskningsrelaterade verksamheter vid universitetet, men inte för andra ändamål.

Barnets namn: Födelsedatum:

1. Förälders/Vårdnadshavares namn:

Adress:

Telefon:

2. Förälders/Vårdnadshavares namn:

Adress:

Telefon:

.....

Ort och datum

.....

Underskrift vårdnadshavare 1

Underskrift vårdnadshavare 2

.....

Barnets

underskrift

(om

möjligt)

Blanketten lämnas till barnets lärare

Bilaga 4. Tabeller

Lärare A

Observation 1.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 18 stycken	100 %	100 % (65)	0 % (36)	100 % (101)
Flickor: 7 stycken	39 %	37 % (24)	42 % (15)	39 % (39)
Pojkar: 11 stycken	61 %	63 % (41)	58 % (21)	61 % (62)

Tabell 2. Interaktionens fördelning.

Tabell 2 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att pojkar dominerar den verbala interaktionen, att den fysiska interaktionen domineras av flickor samt att den totala interaktionen är jämn mellan könen.

Observation 2.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 18 stycken	100 %	100 % (35)	100 % (4)	100 % (39)
Flickor: 7 stycken	39 %	37 % (13)	0 % (0)	33 % (13)
Pojkar: 11 stycken	61 %	63 % (22)	100 % (4)	67 % (26)

Tabell 3. Interaktionens fördelning.

Tabell 3 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att pojkar dominerar såväl den verbala, fysiska och den totala interaktionen.

Lärare B

Observation 1.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 18 stycken	100 %	100 % (110)	0 % (9)	100 % (119)
Flickor: 8 stycken	44 %	39 % (43)	11 % (1)	37 % (44)
Pojkar: 10 stycken	56 %	60 % (67)	89 % (8)	63 % (75)

Tabell 4. Interaktionens fördelning.

Tabell 4 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att pojkar dominerar den verbala interaktionen såväl som den fysiska och totala interaktionen.

Observation 2.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 18 stycken	100 %	100 % (57)	100 % (4)	100 % (61)
Flickor: 8 stycken	44 %	49 % (28)	0 % (0)	46 % (28)
Pojkar: 10 stycken	56 %	51 % (29)	100 % (4)	54 % (33)

Tabell 5. Interaktionens fördelning.

Tabell 5 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att flickor dominerar den verbala samt den totala interaktionen och att pojkar dominerar den fysiska interaktionen.

Lärare C.

Observation 1.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 19 stycken	100 %	100 % (127)	100 % (29)	100 % (156)
Flickor: 11 stycken	58 %	47 % (59)	31 % (9)	44 % (68)
Pojkar: 8 stycken	42 %	53 % (68)	69 % (20)	56 % (88)

Tabell 6. Interaktionens fördelning.

Tabell 6 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att pojkar dominerar såväl den verbala, fysiska och den totala interaktionen.

Observation 2.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 19 stycken	100 %	100 % (153)	100 % (22)	100 % (175)
Flickor: 11 stycken	58 %	38 % (58)	9 % (2)	34 % (60)
Pojkar: 8 stycken	42 %	62 % (95)	91 % (20)	66 % (115)

Tabell 7. Interaktionens fördelning.

Tabell 7 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att pojkar dominerar såväl den verbala, fysiska och den totala interaktionen.

Lärare D.

Observation 1.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 20 stycken	100 %	100 % (46)	100 % (2)	100 % (48)
Flickor: 11 stycken	55 %	43 % (20)	100 % (2)	46 % (22)
Pojkar: 9 stycken	45 %	57 % (26)	0 % (0)	54 % (26)

Tabell 8. Interaktionens fördelning.

Tabell 8 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att pojkar dominerar den verbala och den totala interaktionen medan flickor dominerar den fysiska interaktionen.

Observation 2.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 20 stycken	100 %	100 % (108)	100 % (13)	100 % (121)
Flickor: 11 stycken	55 %	40 % (43)	15 % (2)	37 % (45)
Pojkar: 9 stycken	45 %	60 % (65)	85 % (11)	63 % (76)

Tabell 9. Interaktionens fördelning.

Tabell 9 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att pojkar dominerar såväl den verbala, fysiska och den totala interaktionen.

Lärare E.

Observation 1.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 13 stycken	100 %	100 % (149)	100 % (8)	100 % (157)
Flickor: 7 stycken	54 %	48 % (71)	50 % (4)	48 % (75)
Pojkar: 6 stycken	46 %	52 % (78)	50 % (4)	52 % (82)

Tabell 10. Interaktionens fördelning.

Tabell 10 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att pojkar dominerar såväl den verbala, fysiska och den totala interaktionen.

Observation 2.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 13 stycken	100 %	100 % (56)	100 % (2)	100 % (58)
Flickor: 7 stycken	54 %	61 % (34)	50 % (1)	60 % (35)
Pojkar: 6 stycken	46 %	39 % (22)	50 % (1)	40 % (23)

Tabell 11. Interaktionens fördelning.

Tabell 11 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att pojkar dominerar den fysiska interaktionen medan flickor dominerar den verbala samt den totala interaktionen.

Lärare F.

Observation 1.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 13 stycken	100 %	100 % (20)	0 % (0)	100 % (20)
Flickor: 11 stycken	85 %	85 % (17)	0 % (0)	85 % (17)
Pojkar: 2 stycken	15 %	15 % (3)	0 % (0)	15 % (3)

Tabell 12. Interaktionens fördelning.

Tabell 12 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att den verbala samt den totala interaktionen är jämn fördelad mellan könen samt att fysisk interaktion inte förekommer.

Observation 2.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 13 stycken	100 %	100 % (92)	100 % (5)	100 % (97)
Flickor: 11 stycken	85 %	84 % (77)	60 % (3)	82 % (80)
Pojkar: 2 stycken	15 %	16 % (15)	40 % (2)	18 % (17)

Tabell 13. Interaktionens fördelning.

Tabell 13 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att pojkar dominerar såväl den verbala, fysiska och den totala interaktionen.

Lärare G.

Observation 1.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 11 stycken	100 %	100 % (118)	0 % (0)	100 % (118)
Flickor: 10 stycken	91 %	78 % (92)	0 % (0)	78 % (92)
Pojkar: 1 stycken	9 %	22 % (26)	0 % (0)	22 % (26)

Tabell 14. Interaktionens fördelning.

Tabell 14 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att pojkar dominerar den verbala och den totala interaktionen samt att fysisk interaktion inte förekommer.

Observation 2.

Elevgrupp	Elever procentuellt	Verbal interaktion med läraren % (antal gånger)	Fysisk interaktion med läraren % (antal gånger)	Total interaktion med läraren % (antal gånger)
Antal elever: 11 stycken	100 %	100 % (128)	0 % (0)	100 % (128)
Flickor: 10 stycken	91 %	85 % (109)	0 % (0)	85 % (109)
Pojkar: 1 stycken	9 %	15 % (19)	0 % (0)	15 % (19)

Tabell 15. Interaktionens fördelning.

Tabell 15 visar antal elever och den procentuella fördelningen av flickor och pojkar, samt hur den verbala, fysiska och totala interaktionen fördelas mellan könen. Tabellen visar att pojkar dominerar den verbala och den totala interaktionen samt att fysisk interaktion inte förekommer.

Bilaga 5. Rörelsescheman

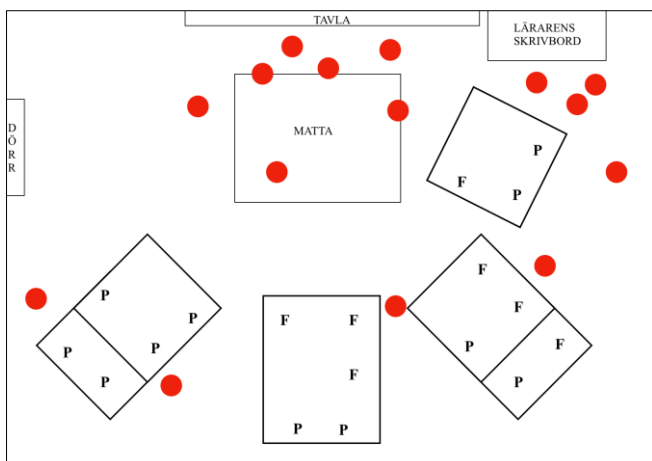


Bild 1. Schematisk bild av lärare A:s klassrum där de röda prickarna motsvarar hens generella rörelsemönster. Bilden är en sammanställning av två observationer och en prick representerar lärarens placering under 2,5 minuter.

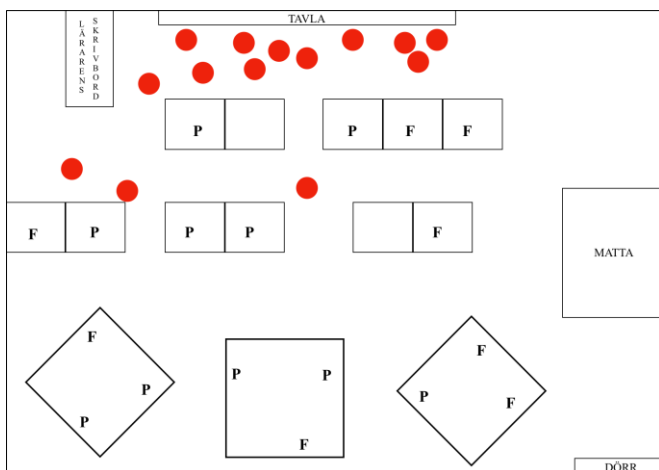


Bild 2. Schematisk bild av lärare B:s klassrum där de röda prickarna motsvarar hens generella rörelsemönster. Bilden är en sammanställning av två observationer och en prick representerar lärarens placering under 2,5 minuter.

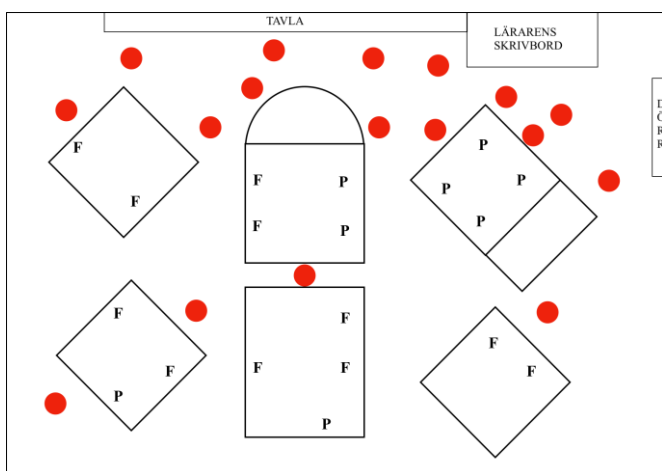


Bild 3. Schematisk bild av lärare C:s klassrum där de röda prickarna motsvarar hens generella rörelsemönster. Bilden är en sammanställning av två observationer och en prick representerar lärarens placering under 2,5 minuter.

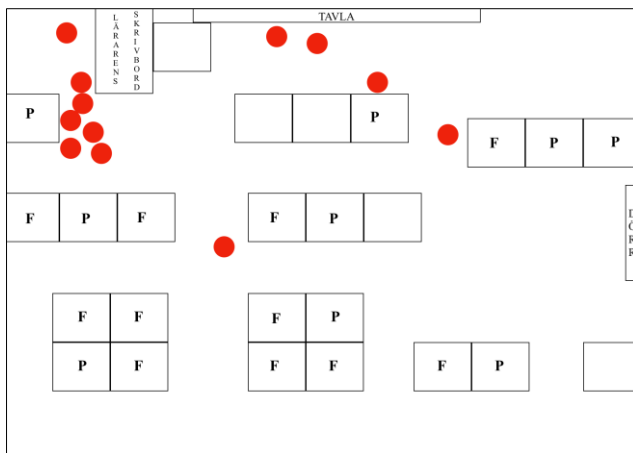


Bild 4. Schematisk bild av lärare D:s klassrum där de röda prickarna motsvarar hens generella rörelsemönster. Bilden är en sammanställning av två observationer och en prick representerar lärarens placering under 2,5 minuter.

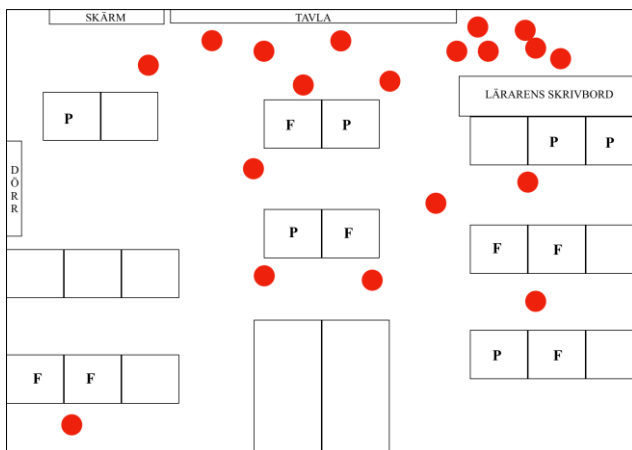


Bild 5. Schematisk bild av lärare E:s klassrum där de röda prickarna motsvarar hens generella rörelsemönster. Bilden är en sammanställning av två observationer och en prick representerar lärarens placering under 2,5 minuter.

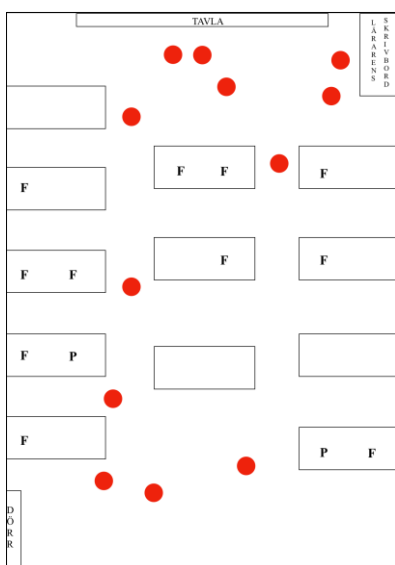


Bild 6. Schematisk bild av lärare F:s klassrum där de röda prickarna motsvarar hens generella rörelsemönster. Bilden är en sammanställning av två observationer och en prick representerar lärarens placering under 2,5 minuter.

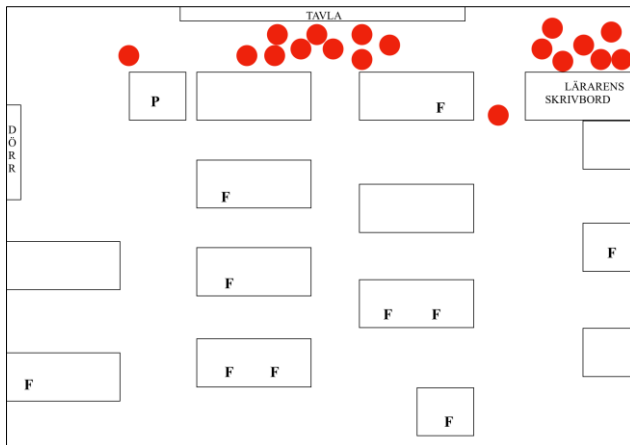


Bild 7. Schematisk bild av lärare G:s klassrum där de röda prickarna motsvarar hans generella rörelsemönster. Bilden är en sammanställning av två observationer och en prick representerar lärarens placering under 2,5 minuter.

Bilaga 6. Klassrumsöversikt

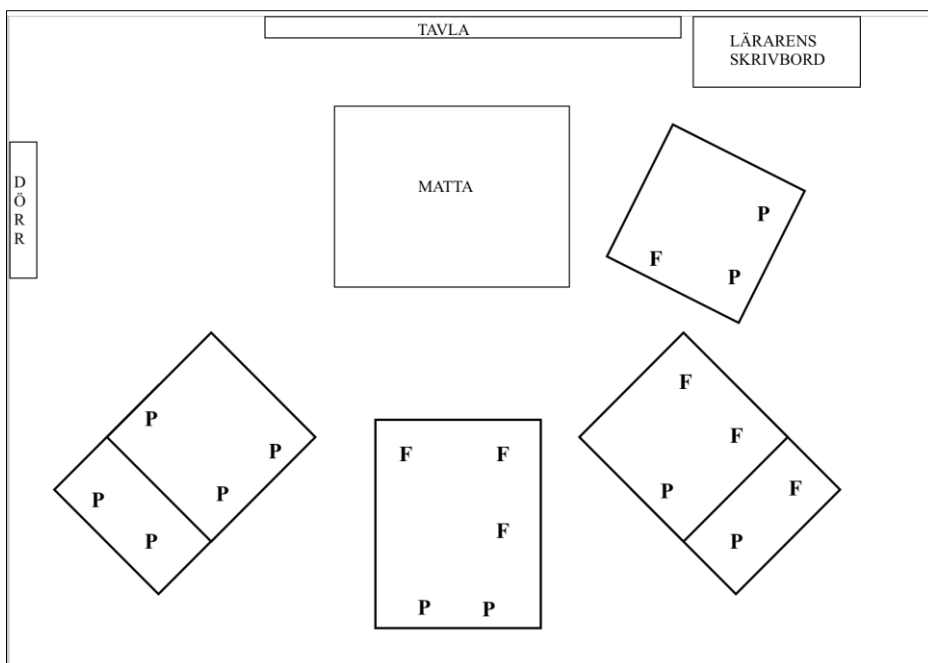


Bild 8. Schematisk bild av lärare A:s klassrum där det framgår var eleverna är placerade utifrån kön.

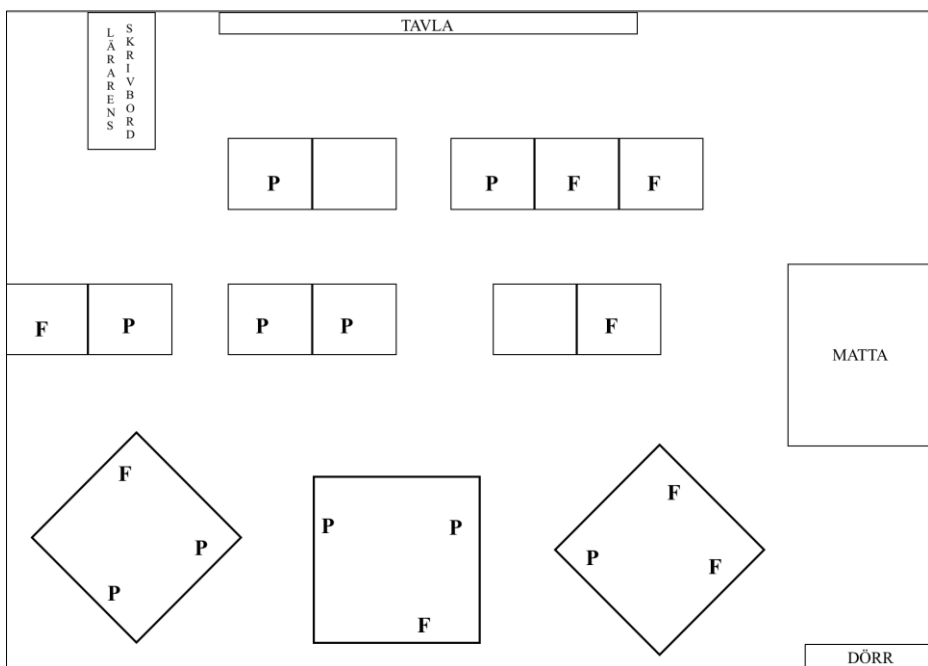


Bild 9. Schematisk bild av lärare B:s klassrum där det framgår var eleverna är placerade utifrån kön.

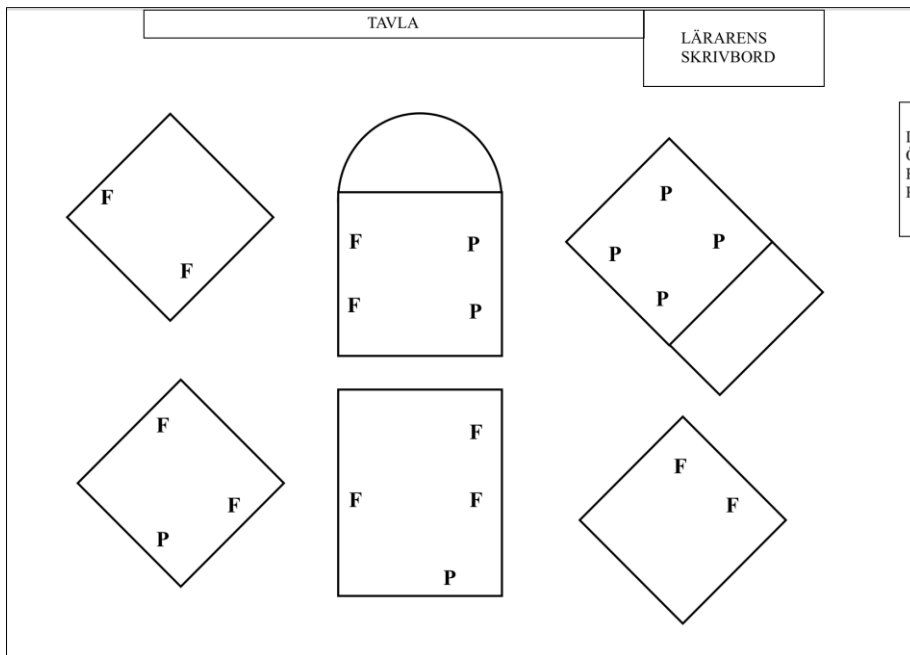


Bild 10. Schematisk bild av lärare C:s klassrum där det framgår var eleverna är placerade utifrån kön.

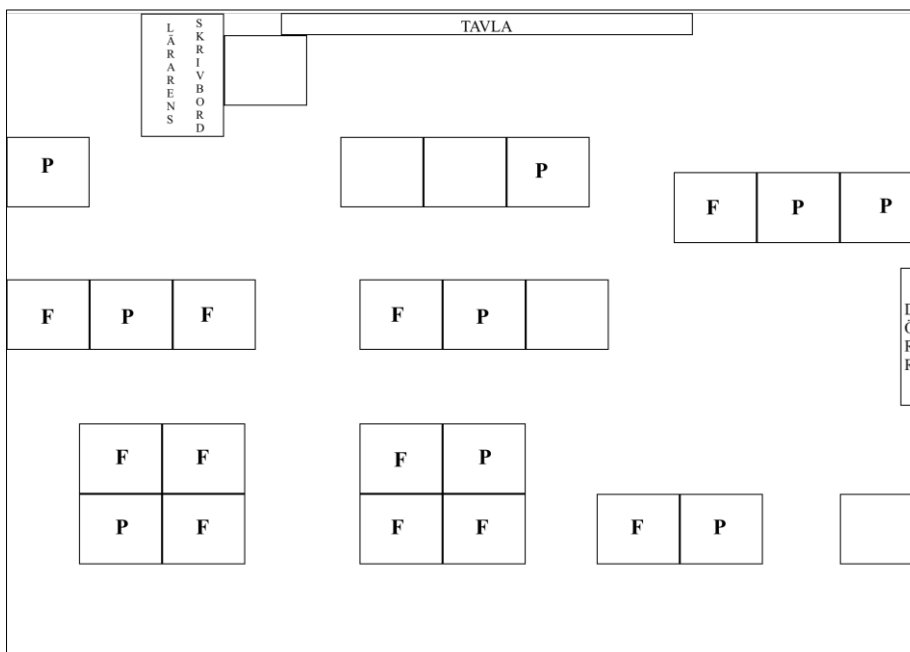


Bild 11. Schematisk bild av lärare D:s klassrum där det framgår var eleverna är placerade utifrån kön.

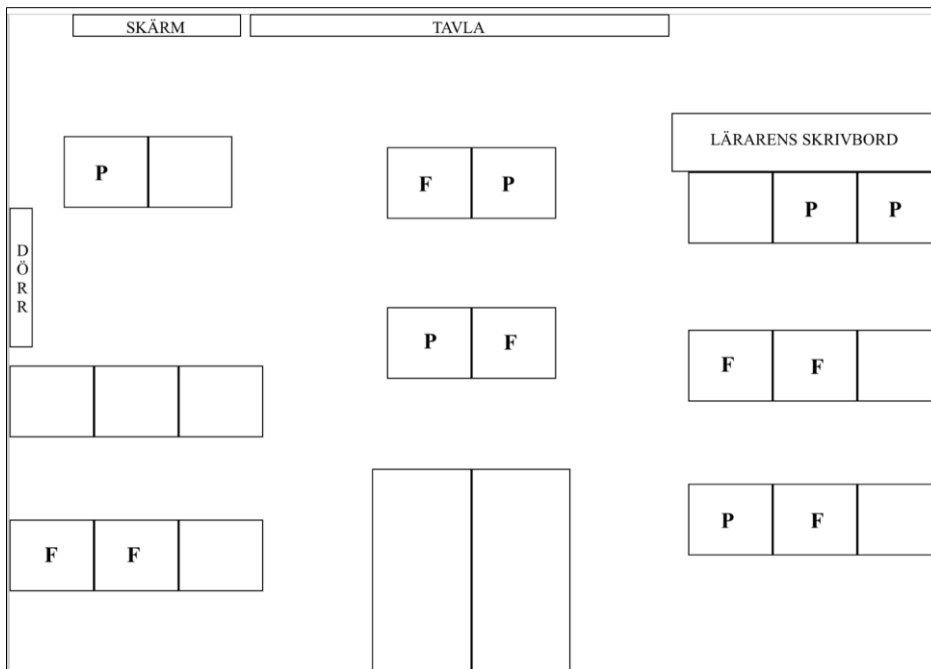


Bild 12. Schematisk bild av lärare E:s klassrum där det framgår var eleverna är placerade utifrån kön.

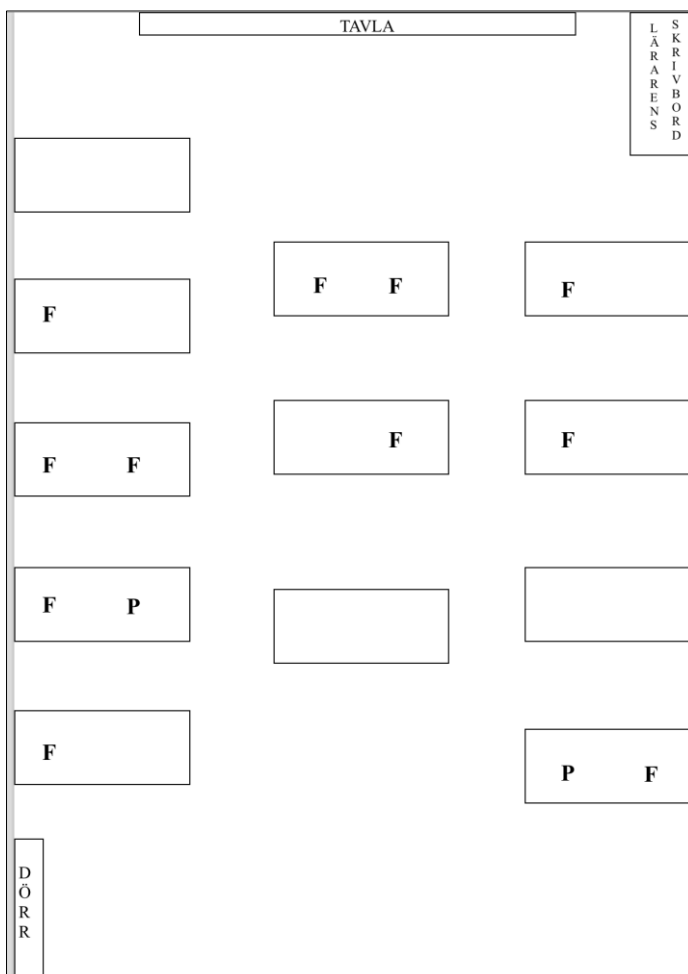


Bild 13. Schematisk bild av lärare F:s klassrum där det framgår var eleverna är placerade utifrån kön.

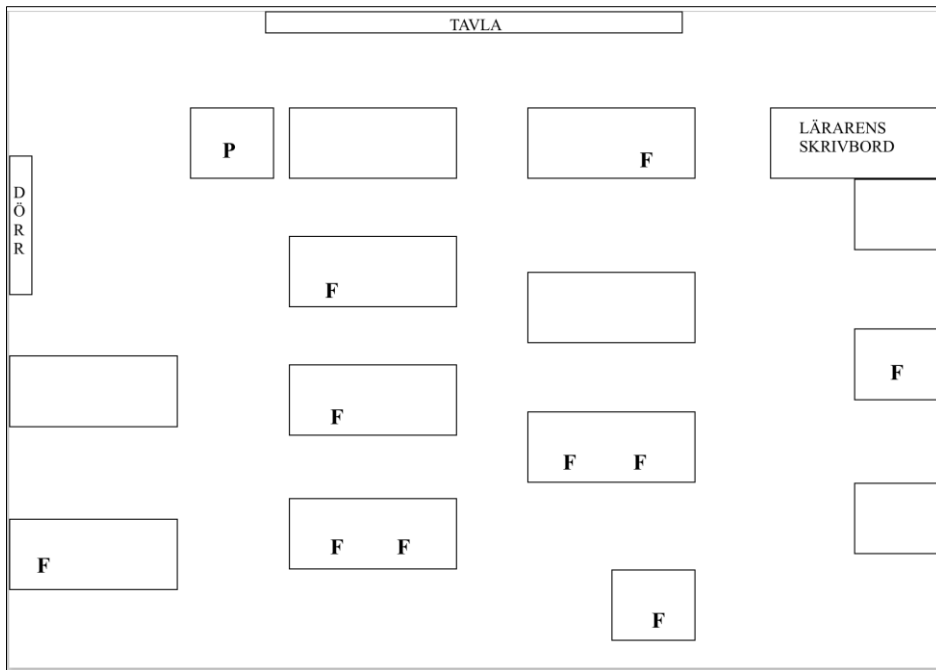


Bild 14. Schematisk bild av lärare G:s klassrum där det framgår var eleverna är placerade utifrån kön.