

EXAMENSARBETE

Hösten 2009

Lärarytbildningen

Flicka, pojke eller funktionshindrad?

– Om bemötande av elever i träningskolan

Författare
Emma Kristiansson
Sara Persson

Handledare
Ann-Elise Persson

www.hkr.se

Flicka, pojke eller funktionshindrad?

– Om bemötande av elever i träningskolan

Girl, boy or disabled?

– On encountering of pupils in special school

Författare: Emma Kristiansson och Sara Persson

Abstract

Syftet med studien är att ta reda på hur pedagoger i träningskolan bemöter flickor och pojkar. Pedagogers medvetenhet om genus och betydelsen av bemötande för elevers identitetsutveckling ska undersökas.

Arbetet ger en översikt av tidigare forskning inom områdena genus och funktionshinder samt inom det kombinerade området genus och funktionshinder. Med hjälp av kvalitativa intervjuer ville vi se vilken genusmedvetenhet som finns hos pedagoger och hur de ser på bemötandets betydelse, och med hjälp av deltagande observationer ville vi se hur pedagoger uttrycker denna medvetenhet i handling.

Sammanfattningsvis pekar resultaten av vår undersökning på att genusmedvetenhet finns hos pedagogerna men att det inte är något de fokuserar på i sin undervisning då de utgår ifrån varje elevs behov på grund av elevens funktionsnedsättning och personliga egenskaper. Pedagogerna i undersökningen bemöter flickor och pojkar på olika sätt, men det är svårt att säga om det beror på genusstrukturer eller på barnens olika förutsättningar. Ett sociokulturellt perspektiv på tolkningen av resultaten tyder på att pedagogers bemötande faktiskt har betydelse för elevers identitetsutveckling.

Ämnesord: bemötande, genus, funktionshinder, träningskola

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	Inledning	5
1.1	Bakgrund	5
1.2	Syfte.....	6
1.3	Studiens avgränsning	6
2	Litteraturgenomgång.....	7
2.1	Begreppsdefinitioner	7
2.2	Särskolan och dess styrdokument.....	8
2.2.1	<i>Utvecklingsstörning.....</i>	<i>8</i>
2.2.2	<i>Autism.....</i>	<i>9</i>
2.2.3	<i>Förvärvad hjärnskada.....</i>	<i>9</i>
2.3	Genusforskning.....	10
2.4	Genus och bemötande – jämställdhet i skolan.....	12
2.5	Funktionshinder och bemötande.....	14
2.5.1	<i>Att ha ett funktionshinder</i>	<i>14</i>
2.5.2	<i>Att ha en funktionsnedsättning</i>	<i>14</i>
2.5.3	<i>Lärares bemötande.....</i>	<i>15</i>
2.6	Funktionshinder och genus	16
2.7	Funktionshinder, genus och bemötande	18
2.8	Funktionshinder, genus och bemötande – i skolan.....	19
2.9	Problemprecisering.....	20
3	Uppsatsens teoretiska utgångspunkt.....	21
4	Metod	22
4.1	Val av strategi.....	22
4.2	Val av metod.....	22
4.2.1	<i>Intervju</i>	<i>23</i>
4.2.2	<i>Observation</i>	<i>23</i>
4.3	Pilotstudie	24
4.4	Undersökningsgrupp.....	24
4.4.1	<i>Intervju</i>	<i>24</i>
4.4.2	<i>Observation</i>	<i>25</i>
4.5	Genomförande	25
4.5.1	<i>Intervju</i>	<i>25</i>

4.5.2	<i>Observation</i>	25
4.6	Bearbetning.....	26
4.6.1	<i>Intervju</i>	26
4.6.2	<i>Observation</i>	26
4.7	Tillförlitlighet	26
4.6.1	<i>Validitet</i>	27
4.6.2	<i>Reliabilitet</i>	27
4.8	Etik.....	28
5	Resultat	29
5.1	Genusmedvetenhet i tal och handling.....	29
5.2	Bemötande av pojkar och flickor.....	30
5.3	Strategi för jämställdhet.....	32
5.4	Pedagogers tankar kring elevers identitetsutveckling	33
5.5	Funktionsnedsättningens betydelse för bemötandet	35
5.6	Analys av resultatet	36
6	Diskussion	37
6.1	Sammanfattning.....	37
6.2	Metoddiskussion.....	41
6.3	Tillämpning	42
6.4	Fortsatt forskning.....	42
7	Sammanfattning	43
	REFERENSER	44
	Bilaga 1	47
	Bilaga 2	48
	Bilaga 3	49

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Studien behandlar pedagogers bemötande av elever i träningskolan, sett ur ett genusperspektiv. Uppsatsens huvudfokus ligger i begreppen bemötande, genus och funktionshinder, både som enskilda företeelser och i relation till varandra. Intresset för denna studie väcktes under kursen "Pedagogisk mångfald ur ett specialpedagogiskt perspektiv", då neuropsykologiska sjukdomar och diagnoser studerades. Olsson och Olsson (2007) menar att ADHD ter sig olika för flickor och pojkar. Pojkar med ADHD visar ofta tecken på antisociala beteenden och uppförandestörningar medan flickor oftare drabbas av depressioner och kognitiva störningar. Fler pojkar än flickor uppvisar enligt författarna hyperaktivitet och många flickor reagerar med hypoaktivitet, det vill säga underaktivitet. På grund av dessa skillnader, menar Olsson och Olsson, är det vanligare att flickor utreds för inlärningssvårigheter istället för ADHD, vilket leder till att många flickor underdiagnostiseras. Men även om många flickor underdiagnostiseras är ADHD vanligare hos pojkar än hos flickor och SOU (1998:138) visar statistik på att av 610 barn som blivit undersökta har 36 procent flickor ADHD medan antalet pojkar är 42 procent. Olsson och Olsson (2007) menar att även Aspergers syndrom är vanligare hos pojkar än hos flickor, liksom Tourettes syndrom där tre gånger så många pojkar som flickor diagnostiseras.

Med dessa fakta väcktes ett intresse och en nyfikenhet på varför det är fler pojkar än flickor som diagnostiseras. Tankarna som väcktes kring detta gick i banorna om det är biologiskt betingat eller om det har att göra med att synen på pojkar och flickor är olika, och att de bemöts olika. Olofsson (2007) menar att vi ofta tror att vi i skolan arbetar jämställt och att vi bemöter pojkar och flickor på samma sätt när vi i själva verket inte gör det. Anledningen till detta är enligt Olofsson att könsmönstren och den stereotypa könsordningen är så djup rotad i oss att vi inte ser dem. Istället anser Olofsson att vi ser undantagen och att dessa lurar oss. Som exempel kan ges att vi i skolan är vana vid att pojkar är stökiga och flickor är lugna, det är den könsordning som råder, vilket gör risken stor att vi om flickorna skulle ta lika stor plats som pojkarna skulle uppleva flickorna som högljudda och stökiga. Barron (2004) menar att "Normen eller en könsneutral representant för det allmänmänniska, i själva verket är en vit, medelålders, heterosexuell, icke-funktionshindrad man av övre medelklass" (Barron, 2004, sida 18) och Olofsson (2007) menar att de flesta människor i samhället inte ser dessa könsmonster därför att vi är drabbade av könsblindhet. Detta anser vi vara bidragande faktorer

till att pojkar och flickor omedvetet bemöts olika, vilket kan innebära en viss fara då vuxnas bemötande, enligt SOU (1998:138), spelar stor roll i barnens identitetsskapande och då Svaleryd (2002) hävdar att det är just i bemötandet och samspelet med andra som barnet lär sig vad det innebär att vara pojke eller flicka.

I samband med att funderingar väcktes kring pojkars och flickors olika diagnoser och vårt olika bemötande gentemot dem, väcktes även tankar kring vilken betydelse bemötandet av pojkar och flickor i träningsskolan har. SOU (1998:138) påvisar att barn med funktionshinder ofta bemöts som en enhetlig grupp och inte som pojkar och flickor, vilket påverkar deras utveckling. Barn får sin könsidentitet genom lek, vuxnas bemötande och identifiering, vilket barn med funktionshinder inte får lika lätt då de inte har de förutsättningar för detta som barn utan funktionshinder har. Med detta i åtanke borde bemötande gentemot barn i träningsskolan spela stor roll för deras identitetsutveckling.

1.2 Syfte

Uppsatsens syfte är att ta reda på hur pedagoger i träningsskolan bemöter flickor och pojkar. Pedagogers medvetenhet om genus och betydelsen av bemötande för elevers identitetsutveckling ska undersökas.

1.3 Studiens avgränsning

Genus är inget perspektiv som forskning kring funktionshinder tagit hänsyn till och funktionshinder är inget som genusforskningen tagit hänsyn till, varvid det inte finns mycket forskning att tillgå som behandlar båda perspektiven. Eftersom särskolan är en skolform som är ganska unik för Sverige är det svårt att använda internationell forskning på området. Därför har vi i denna studie fått använda oss av genusforskning och forskning kring funktionshinder som separata delar och sedan själva integrerat de båda perspektiven.

2 Litteraturgenomgång

I detta kapitel beskrivs först några i studien återkommande begrepp. Därefter följer en beskrivning av särskolan och specifikt träningskolan och vad deras läroplaner och styrdokument säger. Vidare ges en beskrivning av befintlig forskning i ämnena genus och funktionshinder och avslutningsvis integreras dessa tillsammans med bemötandets betydelse i skolan.

2.1 Begreppsdefinitioner

I studien används en del begrepp som kan vålla tveksamheter, vår användning av begreppen funktionshinder, funktionsnedsättning, genus, handikapp, kön, könsroll och pedagog, kommer nedan att förklaras närmre.

Funktionshinder avser de konsekvenser som en funktionsnedsättning medför, det vill säga att funktionshinder är relativt och uppstår i den funktionshindrades möte med samhället. Socialstyrelsen rekommenderar användningen av termen funktionshinder istället för de tidigare vanligt förekommande *handikapp*, då det sistnämnda kan upplevas som stigmatiserande och därför bör undvikas (Socialstyrelsen, 2009).

Funktionsnedsättning avser begränsning av en persons psykiska eller fysiska funktionsförmåga, som kan bero på skada eller sjukdom och kan vara av bestående eller övergående natur (Socialstyrelsen, 2009).

Genus kommer från engelskans gender, vilket betyder kön, och började användas i Sverige för att synliggöra att bakom de biologiska formerna män och kvinnor döljer det sig fostran och underordning (Svaleryd, 2002). Det är enligt detta synsätt, att genus är ett socialt konstruerat kön, vi kommer använda begreppet.

Kön används i studien som biologisk företeelse och avser pojke/man och flicka/kvinna.

Könsroll används synonymt med ordet genus.

Pedagog avser en person med pedagogisk högskoleutbildning och används synonymt med ordet lärare.

2.2 Särskolan och dess styrdokument

Skolverket (2009) beskriver att i skolformen särskolan går de elever som på grund av utvecklingsstörning, autism, autismliknande tillstånd eller förvärvad hjärnskada inte har möjlighet att nå upp till målen i den ordinarie grundskolan. Undervisningen i särskolan är individanpassad och utgår från elevernas olika förutsättningar. Särskolan är uppdelad i tre skolformer, grundsärskolan, träningsskolan och gymnasiesärskolan. I grundsärskolan undervisas eleverna i ungefär samma ämnen som i den ordinarie grundskolan. I träningsskolan går de elever som på grund av sitt funktionshinder inte kan gå i grundsärskolan. Undervisningen i träningsskolan är inte koncentrerad till ämnen utan är mer fokuserad på praktisk verksamhet och social träning (Skolverket, 2009). Grundsärskolan och träningsskolan har tio årskurser (SFS 1985:11, 6 kap. 3§). Ungefär en procent av alla barn i grundskole- och gymnasieåldern går i särskola (SOU 1998:66).

Grundsärskolan och träningsskolan har egna kursplaner men omfattas i övrigt av samma styrdokument som den ordinarie grundskolan. I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2006) har träningsskolan en egen del när det gäller mål att uppnå. Till exempel står det att målen att uppnå i särskolan ”uttrycker vad eleverna, efter sina individuella förutsättningar, skall ha uppnått när de lämnar grundsärskolan” (Skolverket, 2006, s. 11) och att ”skolan ansvarar för att varje elev som lämnar träningsskolan har utvecklat sin förmåga [...] att reagera på egna känslor och vara mottaglig för intryck (Skolverket, 2006, s. 12)”.

Nedan beskrivs de funktionsnedsättningar som elever i träningsskolan vanligtvis har.

2.2.1 Utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning är en intellektuell funktionsnedsättning som varje år cirka 600-700 barn i Sverige föds med (Utholm, 2003). Diagnosen utvecklingsstörning ställs på personer som gått igenom ett intelligenstest där resultatet visar på ett IQ under 70 (Brodin, 2008). Diagnosen kan enligt Utholm (2003) delas in i lindrig, måttlig eller grav utvecklingsstörning. Lindrigt utvecklingsstörda personer kan enligt Utholm oftast läsa, skriva och räkna, även om det ibland sker med stor möda. Många har svårigheter med planering och att sköta sin ekonomi. Personer med måttlig utvecklingsstörning har oftast ett talat språk och kan förstå orsak och verkan och förstå bilden som symbol. De kan minnas saker, dra slutsatser och förstå att det

finns en dåtid och en framtid. Att vara gravt utvecklingsstörd innebär enligt Utholm att personen kan känna känslor som obehag och välbehag men kan inte tänka utanför sin konkreta verklighet. Gravt utvecklingsstöda personer förstår inte symboler eller talat språk och har enligt Utholm "enbart tillgång till tankeprocesserna uppleva, jämföra, känna igen och minnas" (Utholm, 2003, s. 85).

Funktionsnedsättningen beskrivs av Utholm (2003) som bestående och det är ofta svårt att ta reda på orsaken till utvecklingsstörningen. Utvecklingsstörningen märks genom att barnets utveckling försenas, både intellektuellt, motoriskt och kognitivt. En grav utvecklingsstörning är lättare att upptäcka då förseningen visar sig mycket tidigt i livet, medan en lindrig utvecklingsstörning kanske inte märks förrän vid skolstarten då högre krav på kognitiv och intellektuell förmåga ställs.

I Sverige finns enligt Brodin (2008) cirka 38 000 personer med utvecklingsstörning. Ungefär en tredjedel av dessa är under 19 år, ett värde som varit konstant de senaste 30 åren.

2.2.2 *Autism*

Autism är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som enligt Gillberg (1999) definieras av begränsningar gällande social interaktion, ömsesidig kommunikation och beteenderepertoar. För att diagnosen autism ska ställas krävs att barnet har brister i alla tre förmågorna, om så inte är fallet kan barnet få diagnoserna autismliknande tillstånd eller autistiska drag. Diagnoserna inom autismspektrat kan ställas först efter psykiatrisk, medicinsk och pedagogisk undersökning.

Statistik från Sverige på 1990-talet som Gillberg (1999) redovisar pekar på att autism förekommer hos ungefär ett barn per tusen födda, med en klar överrepresentation av pojkar. Autismliknande tillstånd och autistiska drag är vanligare förekommande. Mellan 70 och 80 procent av personerna med diagnos inom autismspektrat (Aspergers syndrom ej inräknat) har enligt Gillberg samtidigt diagnosen utvecklingsstörning.

2.2.3 *Förvärvad hjärnskada*

Fleischer (2000) beskriver att förvärvad hjärnskada innebär att en skada uppstår genom yttre påverkan på en hjärna som tidigare haft en normal utvecklingsgång. Förvärvad hjärnskada hos barn orsakas oftast av trafik- eller fallolyckor, men kan även vållas av våld och syrebrist.

Vilka konsekvenser skadan får kan ibland upptäckas långt efter att skadan skett, till exempel kan ett litet barn som drabbas i tidig ålder tyckas utvecklas normalt den närmast följande tiden men svårigheter orsakade av hjärnskadorna kan uppstå vid skolstart, då högre krav ställs på barnets kognitiva och intellektuella förmåga. Hjärnskadorna kan medföra fysiska och fysiologiska förändringar, kognitiva förändringar, personlighetsförändringar och förändringar i social förmåga (Fleischer, 2000).

2.3 Genusforskning

Barron (2004) menar att genusforskning bygger på en samhällslig maktstruktur där relationen mellan män och kvinnor struktureras hierarkiskt, och där männen utgör normen och kvinnorna ses som en avvikelse från denna och därmed placeras i en underordnad position. Att kvinnor har en underordnad position i förhållande till män betyder dock inte att alla kvinnor är underordnade alla män, utan att kvinnor som grupp är socialt underordnad män som grupp. Viktigt i sammanhanget, menar Barron, är att se till vilka grupper kvinnor och vilka grupper män som över- och underordningen innefattar/utesluter, så att inte en homogenisering av gruppen kvinnor och gruppen män görs. När genusforskningen inleddes fokuserade den, enligt Barron, på att synliggöra kvinnor generellt men sedan början på 1990-talet har forskningen gjort ett ställningstagande mot generella allmängiltiga sanningar och istället börjat fokusera på genusrelationer och hur dessa uttrycks i samhället.

Inom genusforskningen finns det tre huvudpunkter, vilka innefattar:

”... för det första att begreppet kön (eller genus) är centralt och relevant för förståelsen av alla sociala (makt)relationer, institutioner och processer; för det andra att könsrelationerna utgör ett problem eftersom de karakteriseras av dominans/underordning, brist på jämställdhet, förtryck och motsättningar; för det tredje att könsrelationerna betraktas som sociala konstruktioner dvs. förstås som processer där människor formar, och formas av, den sociala omgivningen och samhället” (Barron, 2004, sida 24).

Makt inom genusforskningen anser Barron (2004) inte syftar till en individuell egenskap som du besitter eller inte besitter, utan som en relation och ständigt pågående process. Att det råder en ojämlik maktrelation är vad genus främst handlar om inom feministisk forskning men kritik riktas mot att det med det synsättet innebär att inga nyanser och variationer inom grupperna män och kvinnor görs, utan att maktrelationen makt/vanmakt är konstant. Davies (2003) påstår däremot att det faktiskt är en stor maktskillnad mellan män och kvinnor i den

bemärkelsen att tudelningen manligt - kvinnligt är en stark idé som är befast hos oss där män tilldelas positioner där de kan agera som om de hade makt medan kvinnor tilldelas positioner som innebär svaghet. Traditionen som finns är enligt SOU (1998:138) att kvinnor ska vara beroende, passiva och inte för självsäkra och enligt Olofsson (2007) för pedagoger i skolan ofta omedvetet denna tradition vidare till barnen. Olofsson menar även att de traditionella köns mönstren är så djupt rotade i oss att vi inte ser dem, att vi inte ser problematiken och mönstren utan tror att vi arbetar jämställt i skolan. Det handlar inte enbart om det vi säger till barnen utan även att vi genom leenden, blickar, kroppshållning, mimik och röstläge bekräftar eller bestraffar barnens beteende, vilket befäster köns mönstren även hos barnen.

Olofsson (2007) talar om två olika sätt att se på relationen mellan könen; särartstänkande och likhetstänkande, där särartstänkande innebär att män och kvinnor i grunden är olika och att dessa olikheter är biologiskt betingade och likhetstänkande innebär att kvinnor och män i grunden är lika men att en social konstruktion har gjort att vi ser olika på kvinnligt och manligt. Enligt särartstänkandet har pojkar och flickor olika behov och därför krävs ett olik bemötande gentemot dem i skolan, för att deras olika behov skall kunna tillfredsställas. Barron (2004) menar att detta förhållningssätt kallas biologism och fokuserar på vad kvinnor och män bör göra utifrån vad de är födda till. Skillnader mellan kvinnor och män anses vara biologiskt givna och kvinnor och kvinnlighet liksom män och manlighet är på ett visst sätt. Davies (2003) anser att enligt detta synsätt är det lätt att utgå ifrån att människors beteende kan kartläggas med fysiologisk struktur då gener, hormoner och könsorgan ofta i forskning buntas samman och antaganden om att "den som är kvinna antas också ha en feministisk genetisk struktur och en övervikt av kvinnliga hormoner" (Davies, 2003, s. 21) och samma princip gällande män. Dock har biologer, enligt författaren, på senare tid upptäckt att manligt och kvinnligt inte behöver vara tudelat, och att de olika aspekterna kring manligt och kvinnligt inte behöver höra ihop. Att någonting är biologiskt manligt i motsats till biologiskt kvinnligt är enligt Davies "ett sätt att lura på oss den sociala ekvation som innebär att manligt är lika med makt och handling, medan kvinnligt är detsamma som passivitet och maktlöshet" (Davies, 2003, s. 23). Till skillnad från den biologiska utgångspunkten att män och kvinnor *är* på ett visst sätt, så är utgångspunkten enligt ett socialkonstruktivistiskt synsätt att män och kvinnor *blir* på ett visst sätt. Enligt ett socialkonstruktivistiskt synsätt konstrueras skillnader mellan könen genom sociala processer, och är alltså vad likhetstänkandet utgår ifrån. Enligt detta synsätt, anser Olofsson (2007), är de olikheter som finns mellan könen endast effekter av samhällets skilda villkor för och förväntningar på män och kvinnor. Att genusrelationer är

en social konstruktion, i vilken människor både formar och formas av samhället och den sociala omgivningen är den tredje av huvudpunkterna, som Barron (2004) hävdar finns, inom genusforskningen. Davies (2003) menar att enligt denna modell, om att könsroller är en socialisationsprocess, lär sig barnet sin könsroll av en vuxen person, och denna könsroll pressas de sedan att upprätthålla av både föräldrar, kamrater och medier. Författaren riktar kritik mot detta synsätt och menar att barnet, enligt denna modell, inte själv ses som en aktivt handlande person som kan ifrågasätta och utveckla egna teorier om hur den sociala världen är organiserad. Även Barron (2004) visar på kritik som riktats mot detta synsätt och menar att även om kön definieras som resultat av sociala konstruktioner så förmedlas det som något stabilt och givet. Men även om kritik riktas mot detta synsätt menar vi att det inte går att komma ifrån att genus handlar om sociala konstruktioner då det ser olika ut för flickor och pojkar. Hirdman (2001) påstår att det finns ett grundkontrakt som skapar människans ursprung; genuskontraktet. Detta innebär att det finns en överenskommelse mellan män och kvinnor vad som är passande för könen och denna överenskommelse upprätthålls och förs sedan vidare till kommande generationer. Hirdman menar även att det manliga är norm och att mannen är överordnad kvinnan och att detta finns inbyggt i både språket och tänkandet. Olofsson (2007) uttrycker följande:

”När inget annat sägs är det underförstått att den manliga normen gäller. Det finns fotboll och det finns damfotboll, det finns präster och det finns kvinnliga präster. Man talar om kvinnoöden i motsats till vanliga öden och så vidare” (Olofsson, 2007, s. 32).

Barron (2004) menar att maskulinitet och femininitet inte är några medfödda egenskaper hos människor men att de är inbyggda i samhällsstrukturen, varvid de blir både en förutsättning för vår tillvaro och ett resultat av hur livet levs. Den ståndpunkt Barron talar för är att genus skapas genom sociala strukturer men att det samtidigt skapas av individer när de lär sig hur de sociala strukturerna ser ut och upprätthålls.

2.4 Genus och bemötande – jämställdhet i skolan

Davies (2003) menar att barn tillägnar sig sin könsroll genom sättet de lever, till exempel genom hur de rör sig, leker, väljer leksaker, väljer kläder, väljer kamrater och väljer aktiviteter. Om vi då ser till hur mycket tid barnen spenderar i skolan är det inte svårt att förstå att skolans pedagoger får en viktig roll i barnens tillägnande av sin könsroll. I barnets socialisationsprocess är det enligt Davies (2003) den vuxna förebilden som spelar en av de

viktigaste rollerna. Det är i mötet med oss vuxna som barnet får sin första spegling av samhället och det är beroende på hur vi speglar tillbaka som barnet bygger sin bild av sig själv. Enligt Svaleryd (2002) är det i alla pedagogiska miljöer viktigt att ha i åtanke de könsstereotyper som finns. Det är lätt att tänka och tala om pojkar och flickor i stereotypa termer och begreppet pojke får många att associera till fart och fläkt medan begreppet flicka associeras till lugn och stillhet. Men det finns många pojkar som istället för att leka fartfyllda lekar vill läsa en bok och det finns många flickor som istället för att måla vill ut och spela fotboll. Det är därför viktigt att veta att inte alla barn passar in i de könsmonster som finns och därmed inte försöka få barnen att passa in i dem. Svaleryd menar även att det är viktigt att som pedagog tänka på genus för att synliggöra mönster och på så sätt upptäcka det som inte är jämställt. Om man är medveten om de stereotypa föreställningar som råder kan dessa upptäckas och förändras, men tänker man inte på dem finns risk för att inte upptäcka normen som råder och därmed behålla befintliga könsmonster. "Ett tidigt könsstereotypt mönster får förmodligen stor betydelse för hur flickor och pojkar formar sin framtid" (Svaleryd, 2002, sida 16), vilket innebär att det är oerhört viktigt att hjälpa barnen att inte falla in i stereotypa könsroller. Särskilt eftersom Svaleryd påvisar att barn, både pojkar och flickor, begränsas i sin erfarenhet och sitt lärande då de väljer aktiviteter efter sociala stereotyper. För att undvika att falla in i gängse könsnormer och könsmonster är det viktigt att ha en genusmedveten pedagogik. För att motverka att barnen begränsas talar Olofsson (2007) om vikten av att tillföra och inte ta ifrån. Med detta menar hon att "om pojkkulturen står för kvaliteter som mod, styrka och självständighet är det inget vi ska beröva dem" (Olofsson, 2007, s. 59) men däremot skall vi tillföra dem större närhet och ett känslspråk. På samma sätt skall vi inte ta ifrån flickorna karaktärsdrag som närhet, kommunikation och omvårdnad, men däremot tillföra mod, styrka och tuffhet.

Davies (2003) anser att skolan och dess system inte är jämställt, att skolsystemet favoriserar pojkar och att det är egenskaper som ses som maskulina som är vad som uppskattas i skolan. Synen på elever som är intellektuellt försigkomna och som presterar bra i skolan ser olika ut beroende på om det handlar om flickor eller pojkar. Flickors kompetens betraktas i grunden som något negativt och flickor som presterar bra antas bara ha lätt för sig medan pojkar som presterar bra ges lovord från lärarna för sin intellektuella kompetens. Liknande resultat redogör Svaleryd (2002) för som visar att "duktiga flickor" får allra minst uppmärksamhet i klassrummet medan "duktiga pojkar" får mest uppmärksamhet. Pojkar får även mer tid och hjälp av läraren än vad flickorna får. Pojkar tillåts också bryta vissa regler som till exempel att

sitta stilla och vänta på sin tur, då de av lärarna anses vara mer fysiskt aktiva och ha större rörelsebehov än flickorna. En attityd bland lärare kan vara att "Om pojkarna inte får omedelbar uppmärksamhet vet man aldrig vad de kan ställa till med" (Svaleryd, 2002, sida 18). Detta leder enligt Svaleryd till att vidmakthålla genuskontraktet som innebär att pojkar har makten över flickor, då det är vad lärarna signalerar. Om läraren tillmötesgår pojkarnas behov direkt medan flickorna får vänta, visar läraren att flickor kommer i andra hand och inte är lika viktiga som pojkar.

2.5 Funktionshinder och bemötande

2.5.1 Att ha ett funktionshinder

Barron (2004) nämner en teori som utgår från att personer med funktionsnedsättning blir funktionshindrade först när samhällets ickeanpassade miljö utgör hinder för deras förmåga och frihet. På samma sätt beskriver Holme (1999) att personer kan vara handikappade i vissa situationer men inte i andra liksom att handikapp kan förändras över tid och mellan olika kulturer. Enligt SOU (1998:66) är den gängse betydelsen för begreppet handikapp "förlust eller begränsning av möjligheterna att delta i samhällslivet på samma sätt som andra" (SOU 1998:66, s. 66), en betydelse som enligt SOU (1998:138) även är antagen av Förenta Nationerna (FN) och Världshälsoorganisationen (WHO). Handikapp beskrivs av SOU (1998:66) som mötet mellan funktionsnedsättningen och omgivningen, en omgivning som kan vara bättre eller sämre anpassad för olika typer av funktionsnedsättningar. Begreppet handikapp bör enligt Socialstyrelsen (2009) ersättas av ordet funktionshinder, eftersom ordet handikapp kan uppfattas som stigmatiserande.

2.5.2 Att ha en funktionsnedsättning

Personer med funktionsnedsättning har enligt Tideman (2000) genom tiderna ofta blivit sedda som avvikande. Idag lever och deltar personer med funktionsnedsättning i samhällslivet och normalisering och integrering är begrepp som kommer till uttryck i bland annat lagstiftning. Men fortfarande lever personer med funktionsnedsättning under andra villkor än personer utan funktionsnedsättning. Tideman menar att det är en radikal skillnad i liv och vanor mellan personer med funktionsnedsättning och jämnåriga personer utan funktionsnedsättning och att det inte i första hand beror på begränsningarna som funktionsnedsättningen medför utan på funktionsnedsatta personers underordning i samhället. All kontakt med sjukvård och det institutionsberoende som många funktionshindrade har bidrar enligt Tideman till en lägre

levnadsstandard. Utvecklingsstörda personer har enligt Tideman ofta bristande sociala nätverk och lågt inflytande i samhället.

En konsekvens som Tideman (2000) menar att utvecklingsstörda får av sin funktionsnedsättning är att de ofta ses som vårdobjekt i första hand och som personer i andra hand. Vilken syn personer runt den utvecklingsstörda personen har på funktionsnedsättningen påverkar enligt Tideman hur utveckling hos den utvecklingsstörda personen sker. Barron (2000) menar att det är lätt att se ungdomar med funktionsnedsättning som en homogen grupp istället för att se dem som olika män och kvinnor med individuella livsbetingelser och skilda intressen.

Att funktionshindrade har en underordnad ställning i samhället är också bristen på tillgänglighet ett bevis för. Enligt McElwee (2000) var år 1998 endast 50 procent av Sveriges skolor tillgängliga för barn med funktionsnedsättning. Det samma framkommer i en statlig utredning från 1998 om funktionshindrade barns skolsituation (SOU 1998:66). Dock framhåller samma rapport att den svenska skolan generellt sett är väl rustad för att ta emot elever med funktionsnedsättning, men att graden av tillgänglighet beror på vilken typ av funktionsnedsättning som skolan ska anpassas efter. Lärarnas kunskap om och bemötande av elever med funktionsnedsättning framhålls som betydande för elevers utbildning, liksom att den fysiska miljön är anpassad.

2.5.3 Lärares bemötande

När det gäller barn med funktionsnedsättningar har enligt Drugli (2003) vuxna i skolan stor betydelse för barnens utveckling. Vuxnas förhållningssätt till barn med funktionsnedsättning påverkar hur de vuxna uppträder och agerar gentemot barnen och därmed hur relationer skapas och bibehålls. Barron (2004) beskriver att synen på funktionshinder ofta är att personen saknar något som andra har, att funktionsnedsättningen är ett fel som måste korrigeras genom yttre åtgärder. Barron menar att fokus ofta ligger på vad barnet inte kan och hur de genom träning skulle kunna ändra på det. Drugli (2003) beskriver relationernas kvalitet som något betydelsefullt och att det är viktigt att goda relationer finns mellan barn och vuxna för att barnen ska kunna utvecklas på bästa sätt. Att ha en positiv inställning till och positiva förväntningar på barnen och att tala om dem i positiva ordalag gör det lättare att se lösningar på problem och därigenom hjälpa barnen. I SOU (1998:66) framhålls att alla lärare bör ha goda kunskaper om funktionshinder och vilken betydelse det kan ha för elevers skolsituation.

Kunskap anges vara en förutsättning för att ge eleverna ett individuellt professionellt bemötande och en tillrättalagd miljö och ett förändrat bemötande kan minska funktionshindret. Till exempel menar Brodin (2008) att det är viktigt att kunna tolka barns signaler för att kunna kommunicera och interagera med dem trots en funktionsnedsättning. Om ett barn med grav utvecklingsstörning försöker förmedla sig är det viktigt att försöka förstå och tillgodose barnets vilja eller behov. Uppmuntras inte kommunikationen på detta sätt kan barnet sluta göra försök att förmedla sig och bli än mer utestängd från omvärlden. Drugli (2003) menar att personal som arbetar med barn med olika svårigheter bör leta efter barnets utvecklingspotential för att på bästa sätt hjälpa barnet i dess svårigheter. Drugli belyser vikten av att samla information om barnet på alla tänkbara sätt, information om barnets kunskaper och styrkor, och att använda informationen för att tillrättalägga situationer där barnet kan utvecklas i positiv riktning. Lek och kommunikation beskrivs av Brodin (2008) som viktiga sociala processer där barn tränar olika förmågor i samspel med vuxna. Brodin menar att barn med svåra funktionsnedsättningar ofta är beroende av att en vuxen leker med dem, då de själva kan ha svårigheter med att ta initiativ till lek och den kommunikation som leksituationen medför.

2.6 Funktionshinder och genus

Kring begreppskombinationen funktionshinder och genus finns det i Sverige inte så mycket forskning och Barron (2004) påstår att genus i forskningen kring funktionshinder till stor del negligeras, precis som funktionshinder negligeras i genusforskningen. Barn med funktionsnedsättning bemöts i sitt samspel med omgivningen inte som pojke eller flicka med funktionsnedsättning utan som just funktionshindrad. Flickor och pojkar föds till en social föreställning om hur de som flicka och pojke skall bete sig och vara och även om de uppträder och uttrycker sig på samma sätt uppfattas de olika eftersom de tolkas gentemot de stereotyper som råder i samhället. Normen som råder i samhället, menar Barron, grundas på en vit, medelålders, heterosexuell, icke-funktionshindrad man av övre medelklass, varvid flickor både med och utan funktionshinder och pojkar med funktionshinder ses som avvikare från normen. Ett tydligt exempel som visar detta, anser vi, är att det inte sällan talas om och fokuseras på vad barn med funktionshinder inte kan istället för vad de faktiskt kan, vilket Barron redogör för. Hon menar att det ofta talas om barn med funktionshinder i negationer, till exempel att de inte kan tala, läsa eller gå och menar att det finns en strävan mot att de skall lära sig dessa saker och därmed bli mer lika "normala" barn. SOU (1998:138) påvisar problematiken med detta och hävdar att det ofta fokuseras på barnets funktionshinder och att

”det som är fel ska om möjligt rättas till och det som inte fungerar bra ska tränas” (SOU 1998:138, s. 42). En annan problematik med att det fokuseras främst på funktionshindret och inte individen är att dessa barn bemöts som en enhetlig grupp och inte som pojke och flicka vilket enligt SOU (1998:138) påverkar barnens utveckling. Könsidentiteten får barn genom lek, vuxnas bemötande och identifiering vilket barn med funktionshinder då missar genom att de inte bemöts efter kön. SISUS (2003) betonar vikten av att anamma ett könsperspektiv inom forskningen kring funktionshinder då könsordningen är densamma för kvinnor och män med funktionshinder som för andra, det vill säga en könsordning som baseras på stereotyper vilka till exempel säger att män är starka medan kvinnor är svaga. Kvinnor och män med funktionsnedsättningar motsvarar oftast inte de traditionella förväntningar som finns på kvinnor och män. En fysisk begränsning kan innebära att en kvinna inte klarar det praktiska arbete som betraktas som kvinnoarbete medan en man med fysisk begränsning kanske inte kan leva upp till bilden av den starke, aktive mannen. Men kunskapen kring hur funktionshindrade människors livsvillkor ser ut är ofta könsblind och bristen på ett könsperspektiv innebär att särskilt kvinnans situation blir osynlig men även att mannens situation inte ses (SISUS, 2003). Personer med funktionshinder ses ofta som objekt då de inte blir bemötta som individer utan ofta blir benämnda och betraktade som ”de funktionshindrade”. Detta menar Barron (2004) kan bidra till att förstärka föreställningen att kvinnor och män med funktionsnedsättning inte ser på sig själva som kvinna eller man i första hand, utan att de främst identifierar sig som funktionshindrade. Att istället se på även funktionshindrade ur ett könsperspektiv kan enligt SISUS (2003) bidra till att de ses som kvinnor och män, och därmed individer, istället för som en homogen grupp, vilket ger dem en möjlighet att bli subjekt i sina egna liv.

Även vad gäller neuropsykiatriska sjukdomar såsom DAMP och ADHD så finns en tydlig skillnad mellan pojkar och flickor. SOU (1998:138) redogör statistik som visar att pojkar oftare än flickor diagnostiseras, att pojkar utreds mer noggrant än flickor och även att pojkar får fler återbesök än flickor. SOU (1998:138) framhåller att inom den forskning som gjorts kring DAMP/ADHD finns det 5000 studier om pojkar men endast 25 om flickor, vilket betyder att kunskapen om sjukdomssymptomen är grundad på forskning baserad på nästan enbart pojkar, vilket i sin tur betyder att många flickor blir förbisedda. Även diagnosen Aspergers syndrom är det enligt SOU (1998:138) fler pojkar än flickor som får och även här bedöms flickorna efter de symptom pojkarna visar, vilket gör att flickors symptom misstolkas eller förblir osynliga. Det är oerhört viktigt att se till pojkars och flickors olikheter och ”när en

flicka undersöks ska hennes svårigheter och beteende jämföras med andra flickors, inte med pojkars” (SOU 1998:138, s. 37). Vidare framhåller SOU (1998:138) att det är viktigt att könsspecificera de skattningsskalor som finns för sjukdomen så att flickor också diagnostiseras och därmed ges ökad förståelse för sina svårigheter och får bättre stöd i skolan.

2.7 Funktionshinder, genus och bemötande

Enligt SOU (1998:138) bemöts barn med funktionsnedsättningar inte som pojkar och flickor utan som i första hand funktionshindrade. Detta påverkar deras identitetsutveckling och de får andra förutsättningar för identitetsskapande än andra barn som av vuxna ofta bemöts utifrån sitt kön. Ett exempel på detta belyser Barron (2004) som hävdar att till exempel sexualitet, som är en stor del i icke funktionsnedsatta ungdomars identitetsskapande, förbises när ungdomar med funktionsnedsättningar av vårdpersonal behandlas som patienter. Barron menar att ett sätt att förstå och uppmärksamma förhållandet mellan funktionshinder och genus är att undersöka olika funktionshindrade personers livserfarenheter, och visar på en undersökning bland utvecklingsstörda kvinnor som tyder på att kvinnorna är ovana att tala om sig själv som kvinnor, därför att de ofta i första hand identifieras som utvecklingsstörda. Denna identifiering beror enligt Barron på att samhällets beslutsfattare har bemött kvinnorna som i första hand utvecklingsstörda och på så sätt konstruerat kvinnornas syn på sig själva. Kvinnorna i undersökningen var överhuvudtaget inte vana vid att någon visade intresse för deras erfarenheter och tankar. Även detta kan tänkas visa på att utvecklingsstörda bemöts som objekt och inte som fullvärdiga personer.

Vidare menar Barron (2004) att personer som möter utvecklingsstörda personer i arbete eller umgänge bör reflektera över hur sociala föreställningar om kön påverkar samspelet och Barron hävdar att medveten reflektion kan utmana fördomar. Davies (2003) hävdar att vuxna har en stor, icke ifrågasatt makt över barn och detta, menar Davies, kan allvarligt hämma barns förmågor och beteende. Davies hävdar att lärare har kontroll över och sätter gränser för barnen, vilket kan vara ett sätt att underlätta lärararbetet men som tyvärr också gör barnen maktlösa. Även Svaleryd (2002) betonar lärares roll i ungas identitetsskapande och hur lärares medvetenhet och förmåga till reflektion kan påverka elever i olika riktningar. Svaleryd betonar att alla människor behöver bekräftelse för att bygga upp självkänsla och självförtroende. Dock hävdar Svaleryd att barn mestadels får negativ bekräftelse i skolan och att pojkar får mer negativt bemötande än flickor.

Barron (2000) hävdar att funktionshindrade kvinnor är diskriminerade i förhållande till funktionshindrade män. Enligt Barron har kvinnor med funktionsnedsättning en dubbelt underordnad ställning i samhället, både på grund av sin funktionsnedsättning och på grund av sitt kön. Kvinnor med funktionsnedsättning förväntas enligt Barron att i större utsträckning än män med funktionsnedsättning klara av vardagliga sysslor i hemmet och får således mindre stöd med hushållsgöromålen. Barron hävdar också att lagars till synes könsneutrala utformningar automatiskt negligerar kvinnors underordnade ställning just genom att inte nämna jämställdhet som en viktig faktor.

2.8 Funktionshinder, genus och bemötande – i skolan

Styrdokumentet för skolan är tydliga. Det åligger skolans huvudmän och representanter att se till att flickor och pojkar behandlas lika och att ett aktivt jämställdhetsarbete förs i skolan. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2006) betonar vikten av att ge alla elever lika möjligheter att utvecklas, både kognitivt, emotionellt och socialt, oavsett bakgrund och förutsättningar. Det är skolans och varje pedagogs skyldighet att se till att pojkar och flickor ges lika möjligheter att utvecklas och göra val utan att begränsas av traditionella könsnormer och rådande stereotypa ideal. Nedan följer några exempel från läroplanen där jämställdhet betonas:

”Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsnormer. Den ska ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet” (Skolverket, 2006, s.4).

”Läraren skall [...] verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen” (Skolverket, 2006, s.13)

Skollagen reglerar alla skolformer och i den finns följande att läsa: ”Särskilt skall den som verkar inom skolan [...] främja jämställdhet mellan könen” (SFS 1985:1100, 1 kap. 2§). Träningskolan lyder under Skollagen och Läroplanen och ska alltså följa dessa direktiv, oavsett elevernas förmågor eller begränsningar att kunna ta egna beslut.

Det är tänkbart att elever med svåra funktionsnedsättningar som till exempel grav utvecklingstörning bemöts i första hand som funktionshindrade och inte som flickor eller

pojkar. Vilka konsekvenser det kan medföra går att spekulera i, kanske kan det vara till fördel när det granskas ur ett genusperspektiv, att pojkar och flickor bemöts likadant och ges lika förutsättningar att, i den mån de kan, utveckla en könsidentitet fri från könsstereotypa normer. Det är också tänkbart att barn som på grund av sin funktionsnedsättning inte själv kan ta ställning till vilka aktiviteter som hon eller han ska ha eller vilka kläder hon eller han ska bära, blir placerade i fack just utifrån kön av sina närstående som har denna bestämmanderätt över barnet. Som tidigare nämnts är enligt Olofsson (2007) många könsmonster djupt rotade i oss människor och vi agerar oreflekterat utifrån dessa när vi bemöter andra människor. Genom det vi säger i kombination med till exempel mimik och röstläge kan vi bemöta pojkar och flickor på olika sätt och därmed befästa traditionella könsnormer. Det är svårt att veta hur barn med grav utvecklingsstörning som enligt Utholm (2003) inte förstår symbolspråk och mimik uppfattar andra personers bemötande, men det går att spekulera i huruvida barnets favoritaktiviteter och älsklingsaker är bundna till könsnormer eller inte. Det kan tänkas vara större chans att barn med måttlig utvecklingsstörning, som enligt Utholm förstår språk och bilder och kan dra enklare slutsatser, uppfattar könsnormer och medvetet eller omedvetet väljer att följa eller inte följa dessa. Utholm påpekar att det är viktigt att barn med utvecklingsstörning skapar tillit till de vuxna i sin närhet för att kunna utveckla sin identitet på bästa sätt. Detta görs bland annat genom att vuxna ger ”en så rik och nyanserad bild som möjligt av den sociala omgivningen” (Utholm, 2003, s.90).

2.9 Problemprecisering

I litteraturstudien framkommer att pedagogers bemötande har betydelse för elevers identitetsutveckling, att flickor och pojkar i skolan ofta bemöts på olika sätt och att personer med funktionsnedsättning bemöts annorlunda än personer utan funktionsnedsättning. Detta leder fram till följande frågeställningar:

- Hur bemöter pedagoger elever i träningskolan?
- Bemöts pojkar och flickor på olika sätt?
- Vilken genusmedvetenhet finns hos pedagogerna?

3 Uppsatsens teoretiska utgångspunkt

Vi utgår från att både genus och funktionshinder är socialt betingade och beroende av yttre kontext, alltså att vad människor gör och säger påverkar uppfattningen av och innebörden i begreppen manligt och kvinnligt samt funktionshindrad och icke funktionshindrad. "...vi påverkas av hur egenskapen att vara kvinna eller att vara handikappad uppfattas, beskrivs och påbjuds av oss själva och av det nätverk av miljöer där vi lever" (Hacking, 1999, s. 141).

Uppsatsen utgår från ett sociokulturellt perspektiv där både det enskilda jaget och samhällets strukturer ses som skapade genom interaktion mellan människor. Säljö (2000) skriver att "Våra sätt att bete oss, tänka, kommunicera och uppfatta verkligheten, är formade av sociala och kulturella erfarenheter" (Säljö, 2000, s. 35). Säljö menar att människans utveckling sker på två nivåer, en biologisk nivå och en kommunikativ nivå. Idén om den kommunikativa nivån grundar sig enligt Säljö i tron på människan som social varelse och att barn ända från födseln har ett behov av att kommunicera med sin omgivning. Ett sociokulturellt perspektiv fokuserar kommunikativa processer och "Det är genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen, som barnet blir medvetet om vad som är intressant..." (Säljö, 2000, s. 37). Den sociokulturella synen på utveckling beskrivs av Säljö som att barns utveckling påverkas av vilka förväntningar och kulturella normer som omger barnet, och att flickor och pojkar påverkas av de skilda förväntningar och erfarenheter de utsätts för. Säljös teorier om sociokulturellt lärande bygger i stort på Vygotskijs läror (Säljö, 2000). Vygotskij hävdar att barn är sociala väsen som samspelar med sin omgivning och att utvecklingen som individ sker genom kommunikation med kulturell och social omgivning (Bråten & Thurmann-Moe, 1998, s. 104).

Simone de Beauvoirs bevingade ord "Man föds inte till kvinna, man blir det" (Hacking, 1999, s. 20) är enligt Hacking (1999) ett mycket tydligt uttryck för att genus i feministisk forskning ofta ses som en social konstruktion. När det gäller funktionshinder som social konstruktion skriver Oliver "handikapp som kategori kan bara förstås inom ett ramverk som är kulturellt frambringat och socialt strukturerat" (i Hacking, 1999, s.61), det vill säga att handikapp, eller funktionshinder som vi väljer att kalla det, uppstår i vissa sociala sammanhang och beror av hur människor ser på och talar om det.

4 Metod

I metodkapitlet presenteras de forskningsmetoder som används i studiens undersökning. Forskningsdeltagarna presenteras kortfattat. Strategi för bearbetning av materialet beskrivs samt genomförandets validitet och reliabilitet. Även våra etiska överväganden presenteras.

4.1 Val av strategi

För småskaliga forskningsprojekt som vill undersöka någonting på djupet kan fallstudier enligt Denscombe (2000) vara att rekommendera. En fallstudie riktar in sig på en enda undersökningsenhet och undersöker denna på djupet. Till skillnad från surveyundersökningar som ämnar undersöka ett stort antal enheter och få fram kvantitativa data, är detaljer, relationer och naturliga miljöer i fokus vid fallstudier. Eftersom vi ville undersöka bemötande och attityder valde vi att använda oss av ett fåtal undersökningsenheter och försöka undersöka dessa på nära håll. Vår forskningsstrategi skulle kunna liknas vid en fallstudie, men vi har valt att undersöka ett fåtal enheter istället för bara en, och möjligtvis inte så djuplodat som Denscombe (2000) beskriver att fallstudier gör.

4.2 Val av metod

För att undersöka attityder och förhållningssätt hos pedagoger i träningskolan skulle flera forskningsmetoder kunnat vara lämpliga. Denscombe (2000) nämner fyra olika forskningsmetoder som ofta används inom samhällsvetenskaplig forskning. *Frågeformulär* används ofta för att samla in en stor mängd data och ger enligt Denscombe standardiserade svar. Frågeformulär kan användas som underlag för ytterligare undersökningar med andra forskningsmetoder. *Intervjuer* används när forskaren behöver detaljerad information och data baserade på känslor, åsikter och upplevelser. *Observationer* används när forskaren med egna ögon vill se vad som verkligen händer och hur människor verkligen agerar. Observationer samlar in förstahandsinformation och sker i naturliga miljöer. *Skriftliga källor* används enligt Denscombe för att samla in befintlig kunskap inom ett ämne och de skriftliga källorna kan vara till exempel böcker, brev, webbsidor och officiell statistik.

Med utgångspunkt i uppsatsen syfte skulle alla de ovan nämnda metoderna kunna vara relevanta, till exempel skulle vi ha kunnat använda frågeformulär för att göra en bred undersökning av attityder hos pedagoger, och statistisk data skulle varit möjlig att följas upp med intervjuer. Bland de tidigare nämnda forskningsmetoderna har vi valt att använda oss av två metoder, observation och intervju. Då syftet med studien är att synliggöra pedagogers

bemötande av elever i träningskolan valde vi att använda oss av både intervju och observation som metod. Genom att använda båda dessa metoder framkommer både vad pedagogerna förmedlar med ord och vad de förmedlar i handling, vilket är viktigt då det kan finnas stor skillnad mellan vad pedagogerna säger och vad de faktiskt gör. Nedan förklaras metodvalen mer ingående. Denscombe (2000) beskriver att varje forskningsmetod har sina fördelar och nackdelar och att en kombination av flera metoder kan bidra till att olika saker framkommer inom samma forskningsområde. Användandet av flera metoder ger forskaren möjlighet att se saker ur flera olika perspektiv och ökar kvaliteten i undersökningen. Triangulering beskrivs av Denscombe som ett sätt att nå en viss punkt genom sammanfogandet av resultaten från flera olika metoder. Denscombe beskriver att mer än en metod bör användas i utforskande av ett ämne men att det trots att olika resultat pekar i samma riktning är svårt att säga att det representerar en generell verklighet.

4.2.1 Intervju

Intervjuformen som användes i studien är kvalitativ intervju. Krag Jacobsen (1993) beskriver den kvalitativa intervjun som att den har en uppsättning teman som grund kring vilka öppna frågor ställs och med möjlighet att ta in nya och oförutsedda aspekter som kan dyka upp. Kvale och Brinkmann (2009) benämner denna metodform som halvstrukturerad kvalitativ intervju, vilken de förklarar, liksom Krag Jacobsen, med att fasta frågor kring uppsatta teman finns men med utrymme för omformulering av frågor samt nya följdfrågor. Vi anser att användandet av termen kvalitativ intervju kan ifrågasättas då det är den insamlade datan som är kvalitativ och inte själva intervjun. Men vad som avses med termen är en intervju som fokuserar ett specifikt ämne och där vi som forskare får fram kvalitativa data.

Då denna studie utgår ifrån pedagoger och deras bemötande gentemot eleverna är det pedagogernas tankar och förhållningssätt som eftersöks och då ”Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld” (Kvale & Brinkmann, 2009, sida 17) anser vi denna metod svara bäst mot studiens syfte.

4.2.2 Observation

En stor fördel som observationer har i förhållande till andra undersökningsmetoder är enligt Denscombe (2000) att forskaren genom observation får reda på vad som verkligen händer och inte bara det människor har att säga om det. I observationen syns det som sker direkt och de

situationer som observeras skulle ha ägt rum oavsett observatörens närvaro. En nackdel med observation som forskningsmetod är enligt Denscombe att forskaren har en personlig perception som grundar sig i erfarenheter och tolkningar och kan medföra att resultatet blir vinklat. Därför är det enligt Denscombe fördelaktigt att två forskare observerar samma situation och för anteckningar utifrån ett förutbestämt observationsschema vilket kan minimera personliga tolkningar och förlust av fokus.

Eftersom vår studie ämnar fokusera pedagogers bemötande av barn i träningskolan är det lämpligt att använda deltagande observation som av Denscombe (2000) beskrivs som ett sätt att få insikter i kulturer eller händelser. En deltagande observation ger materialet djup snarare än bredd och det finns möjlighet att observera detaljer och subtiliteter.

4.3 Pilotstudie

Innan undersökningens intervjuer genomfördes gjordes en pilotstudie med två personer som är eller har varit verksamma i skolan. Vid pilotstudien undersöktes om intervjufrågorna var relevanta och förståeliga. Frågorna upplevdes av pilotstudiedeltagarna som förståeliga och inga revideringar krävdes.

4.4 Undersökningsgrupp

Flera träningskolor i en medelstor svensk kommun kontaktades, och tre pedagoger på två skolor var intresserade av att delta i undersökningen. Pedagogerna benämns i resultatet Pedagog 1, Pedagog 2 och Pedagog 3. Pedagog 2 och Pedagog 3 är verksamma på samma skola. Skolorna kontaktades via telefon och tid avtalades med de enskilda pedagogerna. Innan undersökningen genomfördes presenterades studiens syfte för pedagogerna vid telefonkontakt och genom missivbrev (se bilaga 1).

4.4.1 Intervju

Intervjuer genomfördes med tre kvinnliga pedagoger på två träningskolor. Pedagog 1 är utbildad förskolelärare och specialpedagog och har även läst särskilda kurser inriktade mot utvecklingsstörning och autism. Pedagog 1 har varit verksam inom skolan sedan 1994 och som specialpedagog i två och ett halvt år. Inom träningskolan har Pedagog 1 arbetat i drygt tre månader. Pedagog 2 är utbildad förskolelärare och specialpedagog och har varit verksam i skolan i 36 år, varav 16 år i särskolan. Pedagog 3 är utbildad lärare för barn i ålder sex till tolv år och har specialiserat sig i svenska och matte för barn i särskilda behov. Pedagog 3 har även

studerat konflikthantering och teckenspråk. Pedagog 3 har varit verksam inom skolan sedan 2006 och hade sitt första verksamma år en pooltjänst inom skolan och är nu inne på sitt tredje år i träningskolan.

4.4.2 Observation

I den första klassen observerades Pedagog 1 i sitt bemötande av barnen och i klassen går två flickor och en pojke i åldern sex till nio år. Alla eleverna befinner sig på tidig utvecklingsnivå och är på olika sätt beroende av rullstol. I klassen arbetar, förutom Pedagog 1, ytterligare två pedagoger som ständigt befinner sig runt barnen. I den andra klassen observerades Pedagog 2 och i klassen går två flickor och tre pojkar i åldern 13 till 17 år. De befinner sig på en högre utvecklingsnivå, de kan alla till exempel läsa. I klassen arbetar en assistent tillsammans med Pedagog 2, men assistenten var inte närvarande vid observationstillfället. I klass nummer tre observerades Pedagog 3 och klassen är en årskurs 8-9, där två flickor och två pojkar i åldern 14 till 15 år går. Klassen är en så kallad kommunikationsklass, eftersom eleverna förutom olika typer av utvecklingsstörningar även har språkstörning, och elever och lärare kommunicerar med tal och teckenstöd. Utöver Pedagog 3 arbetar det en assistent i klassen som var närvarande vid observationstillfället.

4.5 Genomförande

4.5.1 Intervju

Intervjuerna genomfördes i avskildhet och endast vi och intervjupersonen var närvarande. Till hjälp i intervjuerna hade vi ett antal nedskrivna frågor (se bilaga 2), men det fanns också utrymme för att ställa följdfrågor utifrån vad som framkom under intervjuens gång. En av oss intervjuade pedagogen och den andra förde anteckningar. Intervjun spelades även in, efter pedagogens samtycke.

4.5.2 Observation

Vi har deltagit som observatörer på det sätt som Denscombe (2000) beskriver som att "skugga" personerna i undersökningen. Vi observerade pedagogernas dagliga arbete med eleverna för att på ett så nära och naket sätt som möjligt få en uppfattning av pedagogernas förhållningssätt och bemötande av eleverna. Pedagogerna har varit medvetna om vad vi studerar och har gett samtycke till vårt deltagande och observerande, detta för att undvika etiska dilemman där någon i ovetskap om vår undersökning skulle ha kunnat delge oss material som de anser vara olämpligt när det är fråga om forskning. Eleverna har inte

underrättats om vårt syfte med studien, men det är troligt att eleverna på grund av sina funktionsnedsättningar ändå inte skulle ha förstått innebörden i vårt deltagande och syftet med detsamma. För att störa den naturliga miljön så lite som möjligt har vi vid observationstillfällena hållit oss i bakgrunden och låtit undersökningsdeltagarna agera som att vi inte varit där. Vi observerade pedagogens bemötande av eleverna under några olika aktiviteter och förde samtidigt fältanteckningar utifrån ett observationsschema (se bilaga 3). Det som fokuserades var vilken aktivitet som genomfördes, vilket material som användes och hur pedagogen samtalade med eleverna. I pedagogens samtal med eleverna observerades pedagogens ordval, tonfall, gester, mimik och kroppskontakt. Även övriga anmärkningsvärda observationer nedtecknades.

4.6 Bearbetning

4.6.1 Intervju

Intervjun skrevs ner ordagrant utifrån inspelningen med stöd av de anteckningar som förts under intervjutillfället. I redovisningen av resultatet används meningskoncentrering, vilket enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär att det som de intervjuade uttryckt presenteras i sammanfattad form. Resultaten presenteras utifrån teman som framkommit under analys av undersökningsmaterialet, vilket enligt Denscombe (2000) anses vara en viktig del av bearbetningen. Eftersom kvalitativ forskning enligt Denscombe fokuserar på ord och beskrivning av den undersökta, framställs resultaten i beskrivande text. Styrka och tillförlitlighet uppnås genom direktcitat från intervjuerna.

4.6.2 Observation

Efter varje genomförd observation renskrevs fältanteckningarna enskilt av oss båda kort efter observationen. Därefter redovisade vi resultaten för varandra för att visa vad vi enskilt kommit fram till och diskuterade sedan och gjorde jämförelser för att få ett gemensamt resultat. Resultatet presenteras utifrån kategorier som framkom under analys av resultatet.

4.7 Tillförlitlighet

Befring (1992) menar att för att en undersökning skall vara tillförlitlig måste verkligheten överensstämja med mätresultatet. För att få fram huruvida det gör det eller inte anser Befring att både validiteten och reliabiliteten i undersökningen måste kontrolleras. Detta då graden av tillit i en undersökning är beroende av båda dessa faktorer, vilka förklaras mer ingående nedan.

4.6.1 Validitet

Validitet handlar enligt Befring (1992) om huruvida vi har fått ett mätresultat för det som vi vill mäta och Denscombe (2000) menar att validitet handlar om i vilken utsträckning metoderna för att erhålla data anses riktiga. Vår tolkning av detta är att det handlar om huruvida vi i intervjun valde att ställa frågor som svarade mot studiens syfte, och om vi i observationen valde att observera företeelser som svarade mot syftet. För att få så hög validitet som möjligt har vi kritiskt granskat både våra intervjufrågor och observationsscheman. Vi gör även tolkningen att validitet handlar om huruvida vi valde rätt metod gentemot vårt syfte, vilket vi anser oss ha gjort då vi genom intervju och observation har fått fram både vad pedagogerna uttrycker i ord och vad de uttrycker i handling.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabiliteten menar Befring (1992) i första hand är beroende av hur felfaktorer och subjektiva bedömningar påverkar resultatet. Vad gäller observationer hävdar Denscombe (2000) att forskares förmåga att observera och komma ihåg är faktorer som inverkar på observationsdatan. Även det faktum att både minnet och perceptionen är selektiv spelar stor roll för resultatet. De faktorer som enligt Denscombe påverkar huruvida vi framhäver eller förkastar information är beroende av förtrogenhet, tidigare erfarenheter och nuvarande tillstånd. Förtrogenhet innebär att vi ser det vi är vana vid att se och att vi om vi ser något som är otydligt tolkar detta efter tidigare erfarenheter. De tidigare erfarenheterna kan göra att vi filtrerar bort det vi inte vill se och förstorar upp det vi vill se. Det nuvarande tillståndet, både fysiskt och emotionellt, kan påverka vår uppfattning och vår tolkning av det vi ser och både känslor, spänningar och aktuella prioriteringar kan förändra vår perception. Denscombe anser att dessa faktorer kan minimeras och eventuellt elimineras med hjälp av observationsscheman, vilka gör att alla observatörer är uppmärksamma på samma aktiviteter och letar efter samma saker och som även gör det möjligt för två eller fler forskare att få data som överensstämmer med varandra. Då vi tagit till oss denna kunskap valde vi att utforma ett observationsschema att använda oss av för att reliabiliteten i vår undersökning skulle vara hög.

Vid intervju menar Denscombe (2000) att ljudupptagning erbjuder en fullständig dokumentation när det gäller det som sägs under intervjun men menar även att den endast fångar in det talade ordet, vilket innebär att den missar den ickeverbala kommunikationen och andra kontextuella faktorer. Detta anser Denscombe kan kompletteras med fältanteckningar,

vilka kan få med relevant information som ljudupptagningen missar, såsom till exempel information som gäller kontexten runt klimatet under intervjun eller intentioner bakom påståenden och kommentarer. För att öka reliabiliteten i vår undersökning valde vi att en av oss intervjuade medan den andra förde fältanteckningar, samtidigt som ljudupptagning gjordes.

4.8 Etik

I undersökningarna och den efterföljande bearbetningen av det empiriska materialet har forskningsetiska principer följts. I *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, 1990) anges fyra huvudkrav, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att de som deltar i undersökningarna ska informeras om studiens syfte och innehåll samt att det är frivilligt att delta och möjligt att avbryta undersökningen (Vetenskapsrådet, 1990). Detta gjordes tydligt för informanterna genom skriftlig och muntlig information innan studiens påbörjande. De deltagande pedagogerna samtyckte till att studien genomfördes och eleverna informerades i viss mån. Dock var eleverna bara med i observationerna och det var i huvudsak pedagogens agerande som observerades. Eftersom undersökningen inte innefattar något privat eller etiskt känsligt material kan samtycke enligt Vetenskapsrådet inhämtas från företrädare, i detta fall pedagogerna.

Konfidentialitet garanteras genom försiktigt användande av uppgifter om namn på pedagoger, elever och skolor. I fältanteckningarna från observationerna har inga namn nedtecknats och det inspelade materialet från intervjuerna har nedtecknats med fingerande namn. Råmaterialet förvaras enbart av oss, och vi är medvetna om den sekretess som gäller i skola och inom forskning. Materialet som insamlats för studien kommer i enighet med nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 1990) inte att användas på något annat sätt än för forskningsändamål.

5 Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet av undersökningarna. Vad som framkommit i intervjuerna och observationerna ställs mot studiens syfte och kommer nedan att redovisas utefter följande kategorier; Genusmedvetenhet i tal och handling, Bemötande av pojkar och flickor, Strategi för jämställdhet, Pedagogers tankar kring elevers identitetsutveckling samt Funktionsnedsättningens betydelse för bemötandet. Efter detta redovisas vår analys av resultatet.

5.1 Genusmedvetenhet i tal och handling

Pedagog 1 uppger att bemötande av pojkar och flickor är något hon reflekterat mycket över men att det är svårt att tänka det i träningskolan där det är så individuellt, och även då hon där endast har en pojke och två flickor i klassen. Pedagog 2 menar i sin tur att bemötandet av pojkar och flickor inte är något hon reflekterat över då hon anser det komma naturligt när man utgår ifrån var och en av eleverna som de är och hänvisar till att eleverna bemöts individuellt utifrån sina förutsättningar. Men hon uttrycker även att hon har en elev som är en ”killtjej” och som identifierar sig mycket med killar och att hon där försöker styra upp flickan och hjälpa henne i det. Pedagog 3 anser att det är mycket viktigt att tänka på hur man behandlar eleverna utifrån ett genusperspektiv, men menar att det nog är viktigare i en vanlig grundskoleklass än i träningskolan där hon måste behandla alla elever på olika sätt och utifrån varje person.

Kring frågan hur pedagogerna tänker kring bemötandet av pojkar och flickor uttrycker Pedagog 1 vikten av att inte tänka flicka eller pojke utan istället fokusera på vad eleverna är intresserade av eller tycker är roligt och sedan utgå ifrån det. Hon ger ett exempel på ett samtal hon haft där föräldrarna var oroliga och rädda då deras son tyckte om att klä ut sig och dansa och där hon då fick prata med föräldrarna om detta och förklara att det är pojkens styrka och att man måste få göra det man gillar. Pedagog 3 talar också om vikten av att eleven själv ska få välja att göra det den vill och syftar till en flicka hon har i klassen som älskar rosa och lila och är ”tjejig” av sig. Där anser Pedagog 3 att flickan ska få hålla på med tjejsaker och att det inte ska bli helt könsneutralt och att genusperspektivet inte skall användas ”bara för att”. Pedagog 1 uttrycker i intervjun att det vore en lögn att påstå att könet hos eleven inte påverkar vilket bemötande den får men hävdar samtidigt att hon inte bemöter eleverna i träningskolan olika och inte utefter kön. Hon menar att allting är så individuellt i träningskolan och att

eleverna bemöts efter sina olika behov, vilket även Pedagog 2 uttrycker när hon säger att man tänker så mycket mer individuellt när man jobbar med elever i särskola och att man måste det för att eleverna är speciella. Pedagog 3 uttrycker i intervjun att det är viktigt att ha ett genusperspektiv i bemötandet av eleverna, men tycker samtidigt att det finns andra saker som är viktiga i bemötandet, som att utgå från varje elevs behov och även känna av elevens humör för dagen. Pedagog 3 säger att det säkerligen går att finna genusstrukturer i bemötandet av eleverna.

”Alltså, man tänker ju att man försöker bortse pojkar och flickor och behandlar alla lika, men skulle man rannsaka sig själv så gör man det säkert inte.” Pedagog 3

Pedagog 3 tror att vissa saker görs omedvetet och menar att det kan vara svårt att se det ifrån sig själv och att det ibland hade behövts någon som påpekar att ”i den situationen gjorde du så mot henne och mot honom”. För även om man försöker bemöta personen ur ett individperspektiv menar Pedagog 3 att man troligen har vissa könsstereotyper inom sig.

”I kontakt med nya elever till exempel som man inte känner [...] då blir det väl tyvärr sådär ibland att ’ja men han är kille så han kanske tycker om den sporten’, så kan vi prata lite om det för att få honom och sen är det ’det där är en tjej så hon kanske tycker om hästar’.” Pedagog 3

Pedagog 1 säger att om hon reflekterar över hur bemötandet av pojkar och flickor ser ut på skolan som helhet och inte bara i hennes klass så tror hon att pojkar får ett mer robust och skojfriskt bemötande än vad flickorna får. Detta framkommer även under observationen av Pedagog 1, då hon är mer försiktig i prat med flickan och mer skämtsam i prat med pojken. Hon ändrar även röstläge flera gånger och pratar ljusare än vanligt då hon pratar med flickan, medan hon behåller samma vanliga röstläge då hon pratar med pojken. Samma skillnad i röstläge observeras hos Pedagog 3 då hon är försiktigare i sitt prat med flickorna än med pojkarna och då hon ofta viskar i samtal med en flicka.

5.2 Bemötande av pojkar och flickor

Utifrån observationerna skulle vissa strukturer kunna skönjas, som att pedagogerna bemöter eleverna olika utifrån kön, men samtidigt har, som Pedagog 1 uttrycker, elevernas olika typer av funktionsnedsättningar och behov betydelse för bemötandet.

Alla tre pedagoger i vår undersökning tycks under observationen utgå ifrån varje individ och de upprepar elevernas namn, vilket de ofta gör i samband med beröm. Pedagog 1 refererar ofta till barnen, både pojken och flickan, som busiga och kallar vid ett par tillfällen flickan för busfrö och pojken för spjuver. Skillnader i bemötandet av pojkar och flickor kan ses gällande kroppskontakt hos Pedagog 1 men även hos Pedagog 3. Pedagog 1 rör vid upprepade tillfällen vid flickan; lägger en hand på hennes axel, knä, arm, håller hennes händer, låter flickan använda sina händer till att känna på sig själv medan hon med pojken i förbifarten lägger en arm på hans axel och ännu en gång på hans knä. Dock observeras vid påklädningen av ytterkläder och skor att Pedagog 1 busar med pojken samtidigt som hon försöker få på honom skon och i samband med det skakar honom om axlarna och även ”gnuggar näsa” med honom. Pedagog 3 rör vid upprepade tillfällen vid den ena flickan men de flesta tillfällena är för att visa avståndstagande. Flickan försöker vid upprepade tillfällen krama och röra vid pedagogen, varvid pedagogen rör vid flickans arm för att fösa bort henne. En gång lägger Pedagog 3 sin hand mot flickans kind för att påkalla hennes uppmärksamhet. Kroppskontakt gentemot en av pojkarna förekommer i form av att Pedagog 3 vid ett tillfälle lägger sin hand på pojkens hand för att påkalla hans uppmärksamhet. En annan skillnad i bemötandet av pojkar och flickor som observeras hos Pedagog 3 var att hon stöttar flickorna mer än pojkarna men vid denna aktivitet sitter Pedagog 3 mellan de båda flickorna och pojkarna har andra vuxna vid sin sida.

Skillnader i bemötandet av pojkar och flickor hos Pedagog 2 observeras då hon läser högt för eleverna och en flicka vid upprepade tillfällen får tillsägelser för att hon pratar och därmed stör medan två pojkar som skrattar och stör inte får någon tillsägelse utan istället får pedagogen att titta på dem och återgälda deras skratt med ett leende. Även i samband med en övning i läsförståelse observeras skillnad då Pedagog 2 ignorerar flickans fråga men svarar på pojkens, nästan identiska, fråga. Pedagog 2 är mycket berömmande mot alla eleverna men då hon berömmar flickorna är det med ord som mycket bra och perfekt medan hon när hon berömmar en pojke sa till honom att han är mycket bra på att jobba. Vad gäller kroppskontakt vid bemötandet av eleverna rör Pedagog 2 under observationsillfället endast en gång vid en flicka när hon för henne mot sin plats och en gång vid en pojke då hon samtidigt som hon berömmar honom lägger sin arm om hans axel och rygg och smeker dessa.

Pedagog 1 har i arbetet med en flicka ständig kropps- och ögonkontakt och sitter hela tiden nära flickan med ansiktet mot henne. I arbetet med en pojke har Pedagog 1 emellanåt ryggen mot honom och har inte samma ögonkontakt med honom som med flickan. Vid ett tillfälle när

barnen i klass 1 ska välja aktivitet genom att peka på en tavla ges de två flickorna samma två valmöjligheter medan pojken får andra saker att välja på. Pedagog 1 tycks allmänt vara mer försiktig i samtal med en flicka och mer skämtsam och framåt i samtal med en pojke.

Pedagog 1 förklarar i intervjun att pojkens funktionsnedsättning gör att han lätt blir uppspelt och glad men är svår att få lugn, och hon anser det vara viktigt att "få ner honom" för att han ska kunna koncentrera sig på uppgiften, medan flickan har ett helt annat sätt och pedagogen behöver då påkalla hennes uppmärksamhet i lärandesituationerna. Liksom Pedagog 1 beskriver Pedagog 2 i intervjun att eleverna har olika behov och att det i bemötandet av pojkar och flickor "faller sig naturligt att man, när man möter var och en som den är så är det inte något större problem". Men till skillnad från Pedagog 1 säger inte Pedagog 2 någonting om varför hon bemöter pojkarna och flickorna i klassen olika. Pedagog 3 tar upp ett exempel där hon bemöter eleverna olika och menar att det handlar om vilken funktionsnedsättning eleven har. Under observationen av en lektion i matematik arbetas det med bollar i olika storlekar och tre av eleverna får då frågor kring bollarna; vilken som är störst respektive minst, vilken placering de olika bollarna har etcetera medan den ena flickan knappt får någon fråga alls. Detta lyfter Pedagog 3 som exempel och menar att för flickans del handlar det om att komma in i kommunikationen och att det viktiga inte är att ställa frågor utan att visa för flickan och på så sätt få henne att förstå. Pedagog 3 lyfter ytterligare ett exempel där hon bemöter eleverna olika, vilket visar på skillnader i bemötandet mellan en flicka och de övriga i klassen på morgonen när eleverna kommer till skolan.

"... när hon swischar förbi så säger man liksom hej i förbifarten för hon måste liksom få komma in och hänga av sig [...] och få som lite egen tid och sen går man in och pratar med henne, medans de andra kanske man börjar med direkt. Och det är ju en form av olika bemötande, och det har till exempel med att göra hur hon är. Att såhär behöver hon göra för att få en bra start på dagen."

Pedagog 3

5.3 Strategi för jämställdhet

Pedagogerna tillfrågas i intervjun om deras skolor har någon uttalad strategi för jämställdhet och Pedagog 1 anger att hon har varit på skolan så pass kort tid och så få dagar att hon inte vet om det finns, men uttrycker att de har en likabehandlingsplan, medan Pedagog 2 uttrycker att de på hennes skola har en jämställdhetsplan.

”Ja, vi har ju en jämställdhetsplan, det finns, det har vi ju i papperna [...] nu har jag inte den precis framme och sådär”. Pedagog 2

Pedagog 3 svarar att det inte finns någon direkt strategi kring jämställdhet som säger att ”sådär jobbar vi” men menar att de på skolan har en värdegrund att följa som säger att alla ska behandlas lika och att det inte ska spela någon roll om man är pojke eller flicka utan att alla har rätt till det de behöver. Pedagog 2 får frågan hur de arbetar utefter den nämnda jämställdhetsplanen och hon svarar att de har plockat ner den lite och förenklat den för att anpassas till deras elever, och att den förmodligen diskuteras kolleger emellan när de jobbar. Pedagog 1 som inte vet om det fanns någon jämställdhetsplan får frågan om det i arbetslaget diskuteras kring jämställdhet och pojkar/flickor och uttrycker då att hon inte kan svara för hela skolan men att de i hennes arbetslag inte talar i termer om kön utan att det där handlar om individen.

”Eftersom vi har en så liten grupp med bara tre elever där de är så individuella så är det svårt att säga att det är för att de är pojke eller flicka. När vi pratar om [pojkes namn] och att han gjort så, så är det för att han är han och inte för att han är pojke.” Pedagog 1

När Pedagog 3 får frågan ifall jämställdhet och arbetet kring det är något som diskuteras i arbetslaget säger hon att det görs i perioder men att det inte alltid finns tid till det eftersom det fokuseras mer på andra saker än just jämställdhetsdiskussionen.

5.4 Pedagogers tankar kring elevers identitetsutveckling

Pedagog 2 lyfter en aspekt när det gäller identitetsutveckling hos elever i särskolan, hon betonar att vuxna har en stor betydelse för elever i särskolan, mycket därför att särskolan har en mycket högre vuxentäthet än den ordinarie grundskolan. Därför, uttrycker Pedagog 2, har det för elevernas identitetsutveckling stor betydelse hur vuxna är. Pedagog 2 svarar att det troligtvis har betydelse hur pojkar och flickor bemöts, och eftersom att, som Pedagog 2 beskriver,

”... det ser man ju på normala barn att det har betydelse och det har det ju naturligtvis även på, för särskoleeleverna”. Pedagog 2

Pedagog 1 uttrycker att det är viktigt att benämna och sätta ord på saker runt eleven och att det är viktigt att hela tiden bekräfta dem och sätta ord på det de gör; deras miner och gester.

Hon menar även att det är viktigt att bemöta eleverna olika eftersom deras funktionshinder gör att de har olika behov. Pedagog 1 anser att det är viktigt att hela tiden benämna och bekräfta eleven och att alla som bemöter elever sätter spår hos dem. Det vi säger, gör, skriver och berättar för barnen – det blir de.

”Man måste bli berättad för för att bli någon. [...] Det jag hör, det blir jag”. Pedagog 1

Pedagog 3 lyfter i frågan om sin roll i elevernas identitetsutveckling hur viktigt det är att eleverna har både manliga och kvinnliga förebilder. Hon menar att de i hennes klass har en stor fördel eftersom där förutom henne finns en manlig assistent. Eftersom många elever utöver skola, enligt Pedagog 3, har ”frita och kortis” där det liksom i skolan och på boenden är övervägande kvinnor som jobbar tycker Pedagog 3 att fler manliga förebilder behövs för eleverna.

”... oavsett om man är som elev är tjej eller kille så är det så himla bra att det finns manlig personal också så att man får båda.” Pedagog 3

I observationen framkommer att både Pedagog 1 och Pedagog 2 konstant använder positiva och berömmande ord som till exempel bra, duktigt och perfekt, vilket även Pedagog 3 gör vid flera tillfällen. Pedagog 1 använder sig av olika röstlägen och tonfall i bemötandet av eleverna och hon har ofta ett tonfall som gör att hon låter förvånad. Hon har ofta glädje och skratt i rösten och ler mycket och ofta. Pedagog 2 använder många berömmande ord men ändrar inte röstläget. Pedagog 3 ändrar emellanåt röstläget till försiktigt och viskande. Både Pedagog 1 och Pedagog 2 använder teckenstöd för att förtydliga en del ord de säger, annars använder de sig inte av några direkta gester. Pedagog 3 använder teckenstöd i all sin kommunikation med barnen men använder inte heller några andra gester utöver det. Vad gäller sättet på vilket pedagogerna pratar med eleverna så förtydligar både Pedagog 1 och Pedagog 2 vad eleverna säger, Pedagog 1 genom att hela tiden sätta ord på vad eleverna gör och Pedagog 2 genom att upprepa och förtydliga vad eleverna säger. Något som framkommer under observationerna är att bemötandet av eleverna hos både Pedagog 1 och Pedagog 2 präglas av bekräftelse av eleverna, allt eleverna säger och gör benämns och bekräftas av de båda pedagogerna.

5.5 Funktionsnedsättningens betydelse för bemötandet

Pedagog 1, Pedagog 2 och Pedagog 3 uttrycker alla i intervjun att de i bemötandet av eleverna utgår ifrån varje elev utifrån deras specifika behov, och Pedagog 3 förtydligar detta med att det är elevens behov utifrån sin funktionsnedsättning som man utgår ifrån.

”... jag kan känna att man kollar mindre här på ålder och kön än just liksom vad har den här eleven för behov på grund av sina funktionshinder”. Pedagog 3

Pedagog 2 pratar om att möta varje elev där den befinner sig och menar att alla har olika behov, och att särskolan generellt brukar bestå av heterogena grupper.

”Men var och en måste ju bemötas utifrån dens förutsättningar och dom är ju olika trots allt.”
Pedagog 2

Alla pedagogerna är överens i sin åsikt att elevernas funktionshinder påverkar vilket bemötande de får. Pedagog 3 uttrycker att bemötandet måste man ändra, ”just på grund av elevens funktionsnedsättning”. Även Pedagog 2 uttrycker sig liknande ”man måste ju anpassa och ta hänsyn till deras funktionsnedsättningar”. Däremot förtydligar Pedagog 2 sig med att tillägga att hur man bemöter någon rent mänskligt är inte beroende av om personen har en funktionsnedsättning eller ej utan man bemöter alla lika väl, ”man gör ju inte sig speciellt till för att nån människa har nån funktionsnedsättning”. Pedagog 1 hävdar att man bemöter eleverna väldigt olika beroende på vad de har för funktionshinder och ger exempel från sin egen klass och hur hon bemöter sina elever utifrån vilka funktionsnedsättningar de har, till exempel att en pojke i klassen har en funktionsnedsättning som gör att han är väldigt glad och uppåt och har lätt för att skratta och att hon där måste göra en avvägning för hur mycket hon kan skoja med honom så att hon kan få honom lugn igen medan detta inte är något problem i hennes bemötande av flickorna i klassen.

I observationen tycks alla pedagoger utgå ifrån varje individ, men huruvida de utgår från varje elevs specifika behov utifrån sin funktionsnedsättning är inget vi kan se eller inte se då vi inte har tillräckliga kunskaper kring de olika funktionsnedsättningarna.

5.6 Analys av resultatet

Alla pedagogerna uppger i intervjuerna att de bemöter eleverna utifrån deras individuella förutsättningar. Pedagog 1 beskriver att det är svårt att ha ett genusperspektiv eftersom eleverna bemöts så individuellt, Pedagog 2 säger att det faller sig naturligt i bemötandet, och Pedagog 3 menar att genus visst är viktigt men att det också är viktigt att eleverna själv får välja vad de vill göra. En attityd som den Pedagog 2 uttrycker, att bemötande av pojkar och flickor inte är viktigt att tänka på, tror vi kan vara ett tecken på ointresse för genusfrågor och ett negligierande av den könsordning som råder. Det skulle kunna tolkas som att Pedagog 2 har fallit i fällan när det gäller könsbundna strukturer, då hon bemöter flickor och pojkar i klassrummet på olika sätt. Dock skulle en djupare studie behövt genomföras för att kunna tala om mönster och maktstrukturer. Pedagog 3 talar om att det är viktigt att reflektera över sig själv och vara uppmärksam på hur flickor och pojkar behandlas, men samtidigt beskriver hon att det finns andra saker som är viktigare att ta hänsyn till och ger exempel på tillfällena då hon själv tänker innanför könsbundna ramar. Pedagog 3 tycker inte att genusperspektivet ska användas "bara för att" och uttrycker att det hade varit viktigare i en vanlig grundskoleklass än i träningskolan. Detta skulle möjligtvis kunna vara ett tecken på att eleverna bemöts i första hand som funktionshindrade och inte som pojkar eller flickor. Pedagogernas kroppsspråk och beröring av eleverna skulle kunna tolkas som könsbundet, då till exempel Pedagog 1 busar med en pojke och rör vid honom, medan en flicka får en ömmare beröring av samma pedagog. Även i detta fall skulle en djupare studie krävas för att kunna dra några slutsatser om pedagogens handlingsmönster. Det är också svårt att säga ifall könet har betydelse, eftersom elevernas funktionsnedsättningar är mycket olika och både elevernas och pedagogernas personlighet torde ha betydelse för interaktionen. Även andra faktorer, så som humör, dag i veckan, typ av aktivitet, omgivning, personkemi och vår närvaro har sannolikt betydelse för elevernas och pedagogernas handlande.

Innan studien påbörjades trodde vi nog att genusstrukturerna skulle vara tydligare och lättare att upptäcka. Att pedagogerna säger att de bemöter eleverna individuellt stämmer överrens med det som uppfattas i observationerna. Eleverna i träningskolan bemöts utifrån sina individuella förutsättningar i större utsträckning än elever i den ordinarie grundskolan enligt vår uppfattning. Individuellt bemötande kan också bidra till att könsstrukturer inte ses och därmed upprätthålls. Visst finns det saker i undersökningen som kan peka på att pojkar och flickor bemöts olika, men det skulle som tidigare nämnts krävas en större studie för att kunna dra några generella slutsatser.

6 Diskussion

6.1 Sammanfattning

I litteraturgenomgången framkommer att människors uppfattning om rådande könsmonster är djupt rotade i oss och att könsmonster kan vara svåra att upptäcka. Till exempel menar Olofsson (2007) att personer som arbetar i skolan ofta tror att de arbetar jämställt, men vid närmare granskning kan mönster i olika bemötande av pojkar och flickor skönjas. Alla pedagoger i den genomförda undersökningen lyfter vikten av att bemöta alla elever individuellt, och att det är viktigare än att bemöta eleverna utifrån kön. Kan det vara så att när pedagoger tror att de bemöter var och en av eleverna utifrån dess specifika behov och förutsättningar, samtidigt bortser från de könsmonster som Olofsson menar råder i skolan, och därmed befäster rådande könsstereotyper? Davies (2003) menar att vuxna i skolan är viktiga förebilder för barnen och den bild barnen får av rådande samhällsideal beror på hur de vuxna framställer dem. Pedagog 2 uttrycker att på grund av den höga vuxentätheten kring eleverna i träningskolan är vuxna av stor betydelse för barnens identitetsutveckling. Enligt ett sociokulturellt perspektiv bildas och formas en persons identitet genom interaktion med andra människor och Svaleryd (2002) menar att om barn ända från tidig ålder bemöts utifrån traditionella normer gällande kön, begränsas de i sin identitetsutveckling och i sina erfarenheter genom att omedvetet tvingas till vissa val i livet. Pedagog 3 lyfter ett exempel från sin klass, där en flicka helst av allt vill ha "flicksaker" och älskar lila och rosa. Pedagogen menar att det är flickans eget val och vill inte ta någonting ifrån henne. Om detta talar Olofsson (2007) som menar att vuxna i skolan inte ska frånta barn saker, utan istället tillföra barnen nya saker och möjligheter utan att vara bundna till barnens biologiska kön och de gällande normerna. Det är tänkbart att utifrån ett sociokulturellt perspektiv tolka flickans vilja som ett uttryck för socialt inlärt beteende, det vill säga att den kultur hon växt upp i har format henne att "vilja" ha dessa saker. Eftersom hon är flicka och troligtvis har växt upp i ett samhälle som säger att vissa attribut, så som till exempel färgen rosa, tillhör att vara flicka, har hon lärt sig att tycka om och föredra den. Alltså kan hennes vilja ses som socialt och kulturellt konstruerad. Att Pedagog 3 säger att det är flickans eget val kan vara ett tecken på det som av Olofsson beskrivs som könsblindhet, det vill säga att könsnormer är så djupt rotade i oss människor och i samhället att vi har svårt att se vilka de är och hur de påverkar oss. Även om du som pedagog inte ska ta ifrån eleverna deras intressen är det viktigt att utmana dem och enligt *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2006) skall skolan ge eleverna utrymme att utveckla förmåga och intressen

oberoende av könstillhörighet, varvid det är av oerhörd vikt att pedagoger blir medvetna om de könsstrukturer som finns. Pedagog 3 tar själv upp ett exempel då hon agerar utifrån traditionella uppfattningar om flickor och pojkar, där hon i mötet med nya elever har uppfattningen av att en flicka eller en pojke tycker om olika saker beroende av sitt kön. Pedagog 3 visar därmed medvetenhet om sina egna föreställningar om kön och säger att det är viktigt att rannsaka sig själv och ha ett genusperspektiv i bemötandet av eleverna. Att reflektera över hur sociala föreställningar om kön påverkar samspelet menar Barron (2004) är viktigt för de som i arbetet bemöter utvecklingsstörda personer, då medvetna reflektioner kan utmana fördomar.

Enligt Svaleryd (2002) får pojkar i skolan mer tid och hjälp av lärarna, mer utrymme och mer uppmärksamhet än vad flickor får. Pojkar tillåts enligt Svaleryd även att bryta mot regler i större utsträckning än flickor, vilket kan ses i observationen av Pedagog 2, där en flicka som störde blev tystad, medan två pojkar som störde fick leenden av pedagogen. En sådan attityd och ett sådant handlande där pojkar ges större tillåtelse att röra på sig och får omedelbar uppmärksamhet, medan flickorna förväntas sitta tysta och vänta på sin tur, leder enligt Svaleryd till att upprätthålla den genusstruktur där pojkar har makt över flickor och där barnen lär sig att pojkar är viktigare än flickor. Enligt Svaleryd är lärarens agerande av stor vikt för att upprätthålla eller bryta denna typ av strukturer och ge barnen fler möjligheter. Vad människor säger och på vilket sätt de säger det är enligt ett sociokulturellt perspektiv av oerhörd vikt för hur uppfattningen av hur någonting är och skall vara. Läraren i det här fallet visar genom ord och handling att det pojkarna gör är mer tillåtet än det flickan gör, och för då troligtvis över den uppfattningen till eleverna i klassen.

Pedagog 1 uttrycker att hon tror att pojkar i träningskolan får ett mer robust och skojfriskt bemötande än vad flickorna får. Svaleryd (2002) menar att det är lätt att på grund av könsblindhet tänka och tala om flickor och pojkar i stereotypa termer och associera begreppet flicka till lugn och stillhet och begreppet pojke till fart och fläkt. Pedagog 1 visar i sitt arbete med eleverna ett mer skojfriskt bemötande av pojken och ett mer försiktigt och intimt bemötande av flickan. Om detta beror på könsstereotyper eller på det som pedagogen uttrycker om behovet av olika bemötande på grund av personlighet och funktionsnedsättning är svårt att avgöra, men det är inte svårt att dra paralleller till det Svaleryd skriver om könsblindhet. Likadant skulle uttalandet av Pedagog 2 gällande bemötandet av flickor och pojkar kunna tolkas, där hon säger att hon inte reflekterat över det och att ”det kommer

naturligt”. En sådan attityd kan tänkas spegla en oreflekterad könsblindhet hos pedagogen. Olofsson (2007) menar att traditionella könsmönster är djupt rotade i oss och att vi befäster dem genom sättet vi talar och agerar på. Genom till exempel kroppsspråk och röstläge bekräftar eller bestraffar vuxna barnen och utan medvetenhet och reflektion finns risk att vuxna på detta sätt befäster rådande könsnormer.

Samtidigt är pedagogers bemötande, oavsett om genusmedvetenhet finns eller inte, av oerhörd vikt för arbetet med eleverna. Drugli (2003) beskriver att goda relationer mellan barn och vuxna måste komma till stånd för att barnen ska utvecklas på bästa möjliga sätt. Barn med funktionsnedsättning behöver omge sig med vuxna som har en positiv syn på barnens funktioner och egenskaper. Barnen blir enligt Drugli bäst hjälpta av kompetenta vuxna som ser deras kvaliteter och som genom kunskap om barnet kan se lösningar istället för problem. Det sociokulturella perspektivet visar också på att barn påverkas av attityder och handlingsmönster hos människor i deras omgivning. Att ha en positiv syn på eleverna och att tala om dem i positiva ordalag är något alla pedagoger i undersökningen är bra på. Alla pedagogerna talar i positiva ordalag om eleverna, och tar upp exempel som påvisar hur de ser till elevernas potentiella utveckling. Pedagog 1 uttrycker att det är viktigt att bekräfta eleven och sätta ord på det hon eller han gör, för att som pedagogen säger, ”det jag hör, det blir jag”. Utifrån observationerna tycktes Pedagog 1 och Pedagog 2 vara särskilt bra på att ge eleverna positiv respons och uppskattande ord. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan den positiva värderingen av eleverna ses som ett sätt för dem att utveckla en positiv självbild, men saknas ett genusperspektiv på bemötandet, som vissa uttalande av pedagogerna tyder på, kan bemötandet också bidra till att forma elevernas bild av sig själva som flicka eller pojke utifrån stereotypier.

I litteraturgenomgången beskrivs att barn med funktionsnedsättning ofta ses som funktionsnedsatt i första hand och som individ i andra hand. SOU (1998:138) påpekar att det ofta är barnens brister som fokuseras och att många ser barn med funktionshinder som en enhetlig grupp istället för enskilda individer. Både Tideman (2000) och Barron (2000) beskriver på liknande sätt hur barn med funktionshinder bemöts som en homogen grupp funktionshindrade personer, istället för att bemötas som unika och självbestämmande individer. Denna uppfattning går inte att urskilja hos de pedagoger som intervjuats och i de grupper som observerats. Alla pedagogerna i undersökningen talade varmt om individanpassning och individuellt bemötande. Kanske kan det tolkas som att eleverna bemöts

i första hand utifrån sin funktionsnedsättning, men det tycktes ändå som att pedagogerna ville elevernas bästa. För även om pedagogerna bemöter eleverna främst utifrån elevernas funktionsnedsättning så är det inte utifrån eleverna som en homogen grupp utan utifrån vilket behov var och en har utifrån sin funktionsnedsättning och sina personliga egenskaper. Kanske har det betydelse att litteraturen har några år på nacken och att attityder i dagens skola ser annorlunda ut.

Ett huvuddrag i det sociokulturella perspektivet är att människor lär och utvecklas i ömsesidig kommunikation med sin omgivning. En del av de elever som vi mött i samband med observationerna är barn med utvecklingsstörning och en begränsad förmåga till kommunikation. Alla pedagoger i undersökningen kommunicerar med barnen på olika sätt, men det är inte alltid kommunikationen kan ses som ömsesidig. I vissa fall har barnen inget utvecklat talspråk och det är upp till varje pedagog att tolka barnens ibland mycket vaga signaler. Brodin (2008) menar att det är mycket viktigt att försöka tolka barns signaler och att många barn med grav utvecklingsstörning är beroende av att vuxna tar initiativ till lek och kommunikation med dem. Det kan tolkas som att vuxna i den positionen har en mycket stor makt över barn, och det är de vuxna som där sätter normerna för vad som ska lekas och kommuniceras. De barn med funktionsnedsättning som innebär en begränsad förmåga att kommunicera är därmed troligtvis i större utsträckning beroende av de vuxnas initiativ och bundna av de vuxnas normer än vad barn utan funktionsnedsättning är. Som Pedagog 2 säger har de vuxna på grund av den höga vuxentätheten i träningskolan stor betydelse för barnens identitetsutveckling.

När pedagogerna tillfrågades om det på deras skola fanns någon uttalad strategi för jämställdhet framkom ingen konkret strategi och Pedagog 2 uttrycker att det finns en jämställdhetsplan men att den inte är synlig i det pedagogiska arbetet. I skollagen (SFS 1985:1100, 1 kap. 2§) står att alla som är verksamma i skolan skall främja jämställdhet mellan könen men hos pedagogerna i undersökningen tycks arbetet kring jämställdhet vara något som finns i bakgrunden och som inte är synligt i det vardagliga arbetet. Detta menar vi styrks av det faktum att Pedagog 2 talar om att det finns en jämställdhetsplan i papperna medan Pedagog 3 menar att det på skolan inte finns någon strategi för jämställdhet mer än att de arbetar efter värdegrunden som främjar allas lika värde, trots att de båda arbetar på samma skola. Pedagog 1 i sin tur säger att de på hennes skola har en likabehandlingsplan men att det är det enda hon vet kring jämställdhetsarbetet då hon är så få dagar på skolan. En anledning

till att jämställdhetsarbetet inte är i fokus i det vardagliga arbetet kan vara, som Pedagog 3 uttrycker, att ett genusperspektiv inte är lika viktigt i träningskolan för där måste de bemöta eleverna olika utifrån deras olika behov. Även Pedagog 1 trycker på vikten av att i bemötandet utgå från varje individ och menar att när de i arbetslaget diskuterar en elev är det utifrån individen och inte individens kön. Men är genusperspektivet mindre viktigt i träningskolan? Svaleryd (2002) menar att pedagoger måste bli medvetna om vilka könsnormer som finns och utgå från dessa i bemötandet av eleverna, just för att inte hos eleverna befästa de könsnormer som finns. Genom att utgå från varje elev men utan hänsyn till vilket kön de tillhör, kanske pedagogerna omedvetet överför de traditionella könsrollerna, eftersom genus enligt ett sociokulturellt perspektiv ses som socialt konstruerat. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2006) framhåller att sättet som eleverna bemöts på formar deras uppfattning om vad manligt och kvinnligt är och enligt SOU (1998:138) påverkas utvecklingen hos barn med funktionsnedsättning av att de inte bemöts som pojke eller flicka. Samtidigt visar SOU (1998:138) på vikten av att personer med funktionsnedsättning skall se sig själva som subjekt och inte objekt och för detta krävs ett individuellt bemötande, vilket alla pedagoger i undersökningen ger eleverna.

De mönster som vi kan skönja är att pedagogerna är medvetna om att genus har betydelse men att de har svårt att se hur det skulle kunna påverka deras elever, eftersom eleverna enligt pedagogerna bemöts väldigt individuellt. I observationerna ser vi att bemötandet av pojkar och flickor ser olika ut, men om detta beror på genusstrukturer eller elevernas olika egenskaper och funktionsnedsättning är svårt att säga.

6.2 Metoddiskussion

Att kombinera metoderna intervju och observation för att undersöka hur pedagoger i träningskolan bemöter elever tycker vi har varit relevant, eftersom i intervjuer framkommer vad pedagoger säger och i observationer vad de gör. Att sedan matcha resultaten från de olika forskningsmetoderna har gett mer tillförlitliga svar än om bara en metod hade använts. Det är svårt att dra några generella slutsatser utifrån studien, dels på grund av otillräcklig tidigare forskning och dels på grund av undersökningens knappa storlek. Att den tidigare forskningen är otillräcklig hävdar vi, eftersom det varit svårt att hitta lämplig litteratur och passande artiklar i ämnet. Även Barron (2004) menar att det inte finns mycket tidigare forskning om genus och funktionshinder i kombination. För att få en större tillförlitlighet i studien skulle

djupare undersökningar behöva göras. Till exempel skulle en fallstudie vara på sin plats, eftersom fallstudier djupare undersöker ett visst fenomen på ett begränsat antal undersökningsenheter. Att göra flera undersökningar på de befintliga skolorna under en längre period hade gett oss möjligheter att se mönster i pedagogens bemötande av eleverna, och därmed skilja ut sådant som är av relevans och sådant som bara är tillfälligheter.

6.3 Tillämpning

Även om inga generella slutsatser utifrån studien går att dra, har det gett oss både djupare och bredare kunskap om hur pedagoger bemöter elever i träningskolan. I vår utveckling som pedagoger har studien varit en hjälp att få större insikt i bemötandets betydelse. Både litteraturen och undersökningen visar på att pedagogers bemötande har stor betydelse för elevers identitetsutveckling, och att kön spelar stor roll för vilket bemötande elever får. Att vara uppmärksam på genusstrukturer anser vi således vara viktigt i bemötandet av alla elever, oavsett skolform.

Studien kan användas som diskussionsunderlag för pedagoger i träningskolan som vill bli mer uppmärksamma på genusmedvetet bemötande av elever. Eftersom kombinationen av forskningsområdena genus och funktionshinder är ganska ovanlig kan studien ge nya insikter för läsaren. Även för pedagoger i den ordinarie grundskolan kan studien vara av intresse, eftersom den lyfter bemötandets betydelse för elevers bild av sig själva som flicka eller pojke.

6.4 Fortsatt forskning

Vidare forskning som skulle vara relevant utifrån vår studie är till exempel att ta reda på om det Barron (2004) skriver om att kvinnor med funktionsnedsättning har en dubbelt underordnad ställning även gäller för flickor med funktionsnedsättning i dagens skola. Könsbundna strukturer i pedagogers bemötande hade kunnat studeras genom en mer omfattande undersökning, och även bemötandets betydelse för elevers identitetsutveckling, saker som är svåra att komma fram till i en så pass liten undersökning som den vi genomfört.

7 Sammanfattning

Studiens syfte är att ta reda på hur pedagoger i träningskolan bemöter pojkar och flickor. Pedagogers medvetenhet om genus och betydelsen av bemötande för elevers identitetsutveckling ska undersökas. Problemen som fokuseras i studien är hur pedagoger i träningskolan bemöter elever, om flickor och pojkar bemöts på olika sätt och vilken genusmedvetenhet som finns hos pedagogerna. För att ta reda på svaren på dessa frågor har litteratur studerats, och deltagande observationer och kvalitativa intervjuer har genomförts med tre olika pedagoger i två olika träningskolor. I litteraturgenomgången framkommer att forskning inom området genus och funktionshinder är ovanlig. Ingen samlad kunskap finns om funktionshindrades situation sett ur ett genusperspektiv. Vad som mer framkommer i litteraturgenomgången är att personer med funktionsnedsättning enligt forskning om funktionshinder har en underordnad position i samhället, liksom kvinnor enligt genusforskningen har. Pedagogers bemötande är av stor vikt för elevers identitetsskapande, och huruvida pedagoger är medvetna eller omedvetna om rådande genusstrukturer har betydelse för hur flickor och pojkar bemöts. De resultat som framkommer i intervjuer och observationer är att pedagogerna bemöter eleverna individuellt utifrån de behov eleverna har på grund av sin funktionsnedsättning och sina personliga egenskaper. Detta innebär att pojkar och flickor bemöts olika, men om det beror på elevernas funktionsnedsättning eller rådande könsordning är svårt att avgöra. Pedagogerna visar på en medvetenhet om genusstrukturer, men uttrycker att det är svårt att ha ett genusmedvetet förhållningssätt i träningskolan eftersom, som pedagogerna uttrycker, eleverna bemöts individuellt. Resultatet från undersökningen och litteraturstudien diskuteras utifrån ett sociokulturellt perspektiv, ett perspektiv som lägger vikt vid att människor lever och utvecklas i samspel och kommunikation med sin omgivning. På grund av avsaknaden av tidigare forskning och undersökningens knappa storlek är det svårt att dra några allmängiltiga slutsatser.

REFERENSER

- Barron, K. (2004). *Genus och funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-02672-2
- Barron, K. (2000). "Kön och inflytande" i Brusén, P. & Hydén L-C. (red.). *Ett liv som andra: livsvillkor för personer med funktionshinder*. S. 95-115. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44- 00862-7.
- Befring, E. (1992). *Forskningsmetodik och statistik*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-37631-6
- Brodin, J. (2008). *Att tolka barns signaler: lek och kommunikation hos barn med flerfunktionshinder*. Malmö: Gleerups. ISBN 978-91-40-66409-9
- Bråten, I. och Thurmann-Moe, A. C. (1998). "Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis" i Bråten, I. (red.) *Vygotskij och pedagogiken*. S. 103-121 Lund: Studentlitteratur. ISBN 978-91-44-00502-7
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber AB. ISBN 91-47-05208-2
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01280-2
- Drugli, M-B. (2003). *Barn vi bekymrar oss om*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-05149-3
- Fleischer, A. V. (2000). *Barn med förvärvade hjärnskador i skola och under fritid*. Danmark: Hjerneskadeforeningen. Hämtat från Internet 17 november 2009.
http://www.skane.se/Public/HAB/BRH/Dokument/barn_forvarvade_hjarnskador_broch_yr.pdf
- Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Tredje utgåvan. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-07209-6
- Hacking, I. (1999). *Social konstruktion av vad?*. Stockholm: Thales. ISBN 91-7235-054-7
- Hirdman, Y. (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber AB. ISBN 47-06223-1
- Holme, L. (1999). "Begrepp om handikapp. En essä om det miljörelativa handikappbegreppet" i Tideman, M. (red.) *Handikapp: synsätt principer perspektiv*. S. 67-78. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag. ISBN 91-88814-94-7.
- Krag Jacobsen, J. (1993). *Intervju: Konsten att lyssna och fråga*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-38361-4
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur. ISBN 978-91-44-05598-5

- Läraryrket (2005). *Lärarens handbok*. Stockholm: Läraryrket. ISBN 91-85096-830
- McElwee, L. (2000). "Barn med funktionshinder och deras familjer" i Brusén, P. & Hydén L.-C. (red.) *Ett liv som andra: livsvillkor för personer med funktionshinder*. S. 116-132. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00862-7.
- Nationalencyklopedin (2009). Hämtat från Internet 8 december 2009. <http://www.ne.se>
- Olofsson, B. (2007). *Modiga prinsessor & ömsinta killar*. Stockholm: Läraryrket förlag. ISBN 978-91-9765-980-2
- Olsson, B. & Olsson, K. (2007). *Att se möjligheter i svårigheter*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 978-91-44-03406-5
- SFS (Svensk Författningssamling) 1985:1100. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet. Hämtat från Internet 18 januari 2010. <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>
- SISUS (Socialstyrelsens Institut för Särskilt Undervisningsstöd) (2003). *Om bemötande av människor med funktionshinder: Ett nationellt program för att öka kompetensen om bemötande*. Stockholm: SISUS. ISBN 91-972590-9-8
- Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94*. Stockholm: Fritzes. ISBN 91-85545015
- Skolverket (2009). *Särskolan: Hur fungerar den?*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen (2009). *Socialstyrelsens termbank*. Hämtat från Internet 9 december 2009. <http://app.socialstyrelsen.se/termbank/>
- SOU (Statens Offentliga Utredningar) 1998:66. *Utredningen om funktionshindrade elever i skolan*. Utbildningsdepartementet, Funkiskommittén. Hämtat från Internet 18 november 2009. <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/22905>
- SOU (Statens Offentliga Utredningar) 1998:138. *Kvinnor, män och funktionshinder*. Stockholm: Statens offentliga utredningar. ISBN 91-38-21046-0
- Svaleryd, K. (2002). *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber AB. ISBN 91-47-05148-9
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma. ISBN 91-518-3728-5
- Tideman, M. (2000). "Levnadsvilkor för funktionshindrade" i Tideman, M. (red.) *Perspektiv på funktionshinder och handikapp*. S. 45-67. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01618-2
- Utholm, I. (2003). "Barn med utvecklingsstörning" i Bergquist, S. m.fl. *Att möta barn i behov av särskilt stöd*. S. 73-111. Femte upplagan. Stockholm: Liber. ISBN 978-91-47-05194-6.

Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. ISBN 91-7307-008-4

Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

2009-11-27

Du är tillfrågad om att delta i undersökning som ligger till grund för vår C-uppsats. Vi, Emma Kristiansson och Sara Persson, är studenter vid Högskolan Kristianstad och examineras i januari 2010 som lärare med inriktning mot fritid och skola.

Uppsatsens syfte är att försöka ta reda på hur pedagoger i träningskolan bemöter pojkar och flickor. Pedagogers medvetenhet om genus och betydelsen av bemötande för elevers identitetsutveckling ska undersökas. Pedagogers och skolans intentioner sätts i förhållande till hur verksamheten bedrivs. Uppsatsens huvudfokus ligger i begreppen bemötande, genus och funktionshinder, både som enskilda företeelser och i relation till varandra. Med anledning av detta behöver vi ha din hjälp att synliggöra vilka attityder och förhållningssätt som finns bland pedagoger i träningskolan.

Vi kommer att observera en eller flera situationer, där ditt bemötande av eleverna är i fokus. Sedan kommer observationerna följas upp med intervju av dig som pedagog, där du har möjlighet att uttrycka dina tankar om ämnet. Materialet som insamlas genom observationer och intervjuer kommer att behandlas konfidentiellt, det vill säga att alla namn på skola, pedagog och elever kommer att fingeras i uppsatsen. När det insamlade materialet har använts kommer all dokumentation att raderas.

Tack för att du bidrar till möjliggörandet av vår C-uppsats. Vi svarar gärna på dina eventuella frågor.

Med vänliga hälsningar

Emma Kristiansson	emma.kristiansson0003@stud.hkr.se	0708-673633
Sara Persson	sara.persson0013@stud.hkr.se	0736-797409

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Vad har du för utbildning?
2. Hur länge har du varit verksam i yrket?
3. Hur gamla är eleverna?
4. Vad har eleverna för funktionsnedsättning?
5. Vad utgår du ifrån i ditt bemötande av eleverna?
6. Hur tänker du kring bemötandet av pojkar och flickor?
7. Hur tänker du kring din egen roll i elevernas identitetsutveckling?
8. Finns det någon uttalad strategi för jämställdhet i er skola?
9. Tror du att elevernas funktionsnedsättning påverkar pedagogers bemötande av dem?

Bilaga 3

Observationsschema

Datum: _____ Skola: _____

Observation nr: _____ Observatör: _____

Vilken aktivitet observeras?

Vilket material används?

Hur pratar pedagogen med eleverna?

Ordval

Tonfall

Gester

Mimik

Kroppskontakt

Övrigt: