



**Examensarbete i fördjupningsämnet
samhällsorientering och lärande**
15 högskolepoäng, avancerad nivå

**Kan didaktiska val göra skillnad
för pojkars kunskapsinläring?**

*“Can didactic choices make a difference
for boys' learning of knowledge”*

Pelle Holmberg
Niklas Nettrup

Grundlärarexamen, 240 hp

Datum för slutseminarium: 2022-03-18

Examinator: Lars Pålsson Syll

Handledare: Frida Wikstrand

Förord

En bra personkemi, många timmars arbete och att dra nytta av varandras styrkor har varit nycklarna till ett fint samarbete under framställningen av vårt examensarbete. Arbetet har varit en gemensam process med dagliga dialoger och avstämningar där vi har haft olika ansvarsområde. Pelle har ansvarat för sammandrag, tidigare forskning, metod och material samt avslutande diskussion. Niklas har ansvarat för inledning, teoretiska perspektiv, resultat och analys samt slutsats. Syfte och frågeställning har hela tiden varit en gemensam bearbetningsprocess.

Arbetet är skrivet inom ramen för grundlärarutbildningen på Malmö universitet och är inte en del av något pågående forskningsprojekt.

Vi vill tacka våra informanter, för tillgången till klassrummen och att de ville dela med sig av tankar och reflektioner om sin undervisningspraktik. Utan deras medverkan hade inte studien kunnat genomföras.

Pelle Holmberg & Niklas Nettrup

Malmö, 8 mars 2022

Sammandrag

Vårt examensarbete utgår från de stora resultatskillnaderna mellan pojkar och flickor i skolan. Studien är inspirerad av Åhslund (2019) som belyser och lyfter fram framtida forskningsmöjligheter kring att kritisk granska undervisningspraktiker med syfte att utjämna dessa skillnader. Vi valde därför att studera didaktiska val som kan gynna alla i klassrummet och därigenom ge både pojkar som flickor förutsättningar till goda resultat i skolan. Studien baseras på fyra lärare, två lärare per skola, dessa två skolor är strategiskt utvalda där den ena skolan har en inriktning på kooperativt lärande. Genom en enkät, klassrumsobservationer och intervjuer undersökte vi om skolornas arbetssätt och didaktiska val kan stödja pojkars kunskapsinläring. Vår teoretiska utgångspunkt för studien grundar sig i den didaktiska triangeln och hur man utifrån olika sätt att arbeta förhåller sig till den.

Resultatet visar på att ett didaktiskt engagemang, en tydlig struktur samt att känna till elevernas styrkor och svagheter är viktiga delar för pojkars inläring i skolan. Den pedagogiska inriktningen, kooperativt lärande har betydelse och ger lärare en struktur att förhålla sig till och ger därmed läraren ett ökat stöd i undervisningen. En grundläggande struktur finns i det kooperativa lärandet vilket stöttar pojkar i skolan men det gynnar samtidigt alla elever. Det kooperativa arbetssättet utvecklar också den sociala förmågan hos eleverna, vilket är aspekter som främjar pojkars skolgång. Vår slutsats är att ett kooperativt lärande i kombination med engagemang och en god relation med eleverna gynnar pojkars inläring samtidigt som det inte missgynnar flickors.

Nyckelord: Didaktiska val, intersektionalitet, klassrum, kooperativt lärande, kunskapsinläring, pojkar och flickor, skola, undervisning,

Innehållsförteckning	
1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställningar	6
2.1 Begrepp	6
3. Tidigare forskning	7
3.1 Förutsättningar och förväntningar	7
3.2 Olika skolkulturer	9
3.3 Intersektionella perspektiv	11
3.4 Didaktiska val	11
4. Teoretiska perspektiv	13
4.1 Den didaktiska triangeln	13
4.2 Sociokulturellt perspektiv	16
5. Metod och material	18
5.1 Metoder	18
5.2 Urval	19
5.3 Genomförande	20
5.3.1 Enkätstudie	20
5.3.2 Observationer	20
5.3.3 Intervjuer	21
5.4 Etiska överväganden	21
5.4.1 Informationskravet	22
5.4.2 Samtyckeskravet	22
5.4.3 Konfidentialitetskravet	22
6. Resultat och analys	23
6.1 Lärarnas generella förväntningar på eleverna	23
6.2 Lärarens perspektiv på pojkar och flickor	25
6.3 Lärarens syn på sig själv som lärare	29
6.4 Lärarnas undervisningsmetoder	32
7. Slutsats och diskussion	35
7.1 Slutsats	35
7.1.1 Hur resonerar lärarna i studien kring pojkar och flickors förutsättningar för kunskapsinlärning?	35
7.1.2 Hur organiserar lärarna undervisningen för att möta eleverna i deras kunskapsutveckling?	36
7.1.3 Vilken påverkan på undervisningssituationen kan tydliga didaktiska val skapa i klassrummet?	36
7.2 Avslutande diskussion	36
7.3 Metoddiskussion och förslag på vidare forskning	39
Referenser	41

1. Inledning

Inom det svenska grundskolesystemet presterar flickorna generellt bättre än pojkarna. Detta går att utläsa i de senaste internationella studierna såsom Pisa 2018, ICCS 2016 och Pirls 2016. Betygen i årskurs sex visar att mellan 2015 och 2021 var differensen att mellan sex och sju procent fler flickor i antalet elever hade godkänt i alla ämnen i relation till pojkarna. Vårterminen 2021 var det endast i moderna språk inom ramen för elevens val samt idrott och hälsa som pojkar uppnådde godkänt betyg i högre utsträckning än flickorna. Det innebär att flickorna hade en högre andel godkända betyg i 20 av 22 ämnen (Skolverket, 2021). Det är dessutom en lägre andel pojkar som har behörighet till ett nationellt program i gymnasieskolan (Skolverket 2020). I läroplanen står följande:

Skolan har också ett ansvar för att motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling. Hur skolan organiserar utbildningen, hur eleverna blir bemötta samt vilka krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. (Skolverket 2011, s.6).

Betygsskillnaderna mellan pojkar och flickor är inget nytt, och betydande forskning finns på området med inriktning mot maktstruktur och sociala förhållanden inom skolan. En ansats som inte är så väl beforskad är hur olika didaktiska val en lärare gör påverkar både pojkar och flickors förutsättningar för kunskapsinläring. Detta belyser Åhslund (2019) som i sin forskning studerat orsaker till pojkars lägre prestationer samt hur lärare uppfattar skillnader mellan könen i undervisningssituationer. En del av Åhslunds (2019) forskningsresultat tyder på att lärarna som besvarade den kvantitativa studien hade en lägre förväntansbild på pojkarna än flickorna att uppnå kunskapskraven, att pojkarnas beteende var mer utmanande än flickornas i klassrummet samt att pojkarna var mindre självgående och mindre motiverade i skolarbetet än flickorna. Vidare resonerar Åhslund (2019) kring de didaktiska valen som lärarna gör med stor andel enskilt arbete som inte anses gynna pojkarna. Det finns idag inte så mycket forskning kring undervisningen och de didaktiska valen som läraren gör i klassrummet och hur det påverkar relationen mellan flickor och pojkar och deras studieresultat. Viktigt och spännande område som vi ville fortsätta att studera.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur skolornas didaktiska val skapar förutsättningar för pojkars och flickors lärande. Kan kooperativt lärande förbättra kunskapsinläringen och kan det påverka den sociala interaktionen i klassrummet? Utifrån detta har vi valt att använda oss av tre frågeställningar.

- Hur resonerar lärarna i studien kring pojkars och flickors förutsättningar kring kunskapsinläring?
- Hur organiserar lärarna undervisningen för att möta eleverna i deras kunskapsutveckling?
- Vilken påverkan kan tydliga didaktiska val och kooperativt lärande ha på undervisningssituationen

2.1 Begrepp

Kooperativt lärande

Kagan & Stenlev (2017) förklarar att: "Kooperativt lärande är ett överordnat begrepp för undervisning där eleverna samarbetar i enlighet med bestämda principer, med avseende på lärande". Arbetet sker i regel i grupp och det finns uppsatta mål för samarbetet inom grupperna för att säkerställa synergieffekt och lärprocessen.

3. Tidigare forskning

I det här kapitlet kommer vi att redogöra för vad tidigare forskning fokuserat på vad det gäller pojkar och flickors olika förutsättningar och skillnader på resultat i skolan. Vi har valt att dela in den tidigare forskningen i olika teman: förutsättningar och förväntningar, olika skolkulturer, intersektionella perspektiv och didaktik. Tidigare forskning kring skillnader på pojkar och flickors resultat i skolan fokuserar till stor del på olika faktorer och samspel mellan skolkultur, normer och förväntningar från elever, lärare och andra vuxna.

3.1 Förutsättningar och förväntningar

Nedan presenteras tidigare forskning där fokus ligger på pojkar och flickors biologiska förutsättningar samt sociala och prestationsmässiga förväntningar och hur det kan påverka deras skolgång.

Delegationen för jämställdhet i skolan (2009) menar i sitt delbetänkande att lärare uppfattar deras bemötande och förhållningssätt till pojkar och flickor som likvärdigt, men delger också att forskning på området visar något annat då pedagoger ser på flickor och pojkar som två skilda och homogena grupper. Skolans svårigheter med att fullfölja uppdraget om att bryta traditionella könsnormer bidrar till den traditionella synen på könsroller från eleverna (ibid.). Den här traditionella synen på kön påverkar barn i tidig ålder, där vi vuxna reproducerar dessa traditionella könsnormer och diskurser. Christian Eidevald, docent vid Göteborgs universitet skriver i sin kvalitativa studie, som är gjord på två olika förskolor där sex pedagoger och 35 barn deltog, anpassar pedagogerna sitt bemötande efter kön och behandlar därmed barnen utifrån könstillhörighet (Eidevald, 2009). Utifrån könsdiskurserna utvecklas pojkars och flickors kognitiva och verbala förmågor i olika takt då flickor tenderar att få mer komplicerade frågor och pojkar mer ja eller nej frågor från vuxna i förskolan i samtal med barnen under förskoletiden. Detta ger pojkar och flickor olika förutsättningar att utveckla språket, vilket också påverkar skolgången då flickor generellt ger mer komplicerade svar på frågor och visar på en snabbare kognitiv utveckling (ibid.). Eidevald menar vidare att flickor, genom vuxnas bemötande av gruppen flickor, får träning i att det de gör, påverkar andra, och på det viset utvecklas förmågan att förstå relationer. Detta genom att flickor redan i tidig ålder i högre utsträckning än pojkar förväntas anpassa sig till hur deras uppförande påverkar andra. Åsa Ernestam som är utredare på Sveriges kommuner och landsting menar i sitt

inspirationsmaterial, som bygger på forskning, intervjuer med forskare, rektorer, lärare, elever, representanter från förvaltningar och politiker, att det inte är en självklarhet att flickor är tidigare i sin språkutveckling men att flickor ges bättre premisser än pojkar att stärka den språkliga förmågan (Ernestam 2019).

Vad har då denna tidiga påverkan i förskolan för inverkan på pojkarnas skolgång? Enligt Ernestam (2019) finns det ett samband mellan språklig förmåga, ansvarstagande och att förstå logiska samband, vilka är egenskaper som är grunden i kognitiva processer. Ingela Åhslund som är universitetsadjunkt vid mittuniversitetet i Sundsvall, är inne på samma spår i sin licentiatavhandling, som bygger på en litteraturöversikt och en enkätstudie som besvarades av lärare från förskoleklass till årskurs sex. Hon menar att pojkar är senare i sin språkutveckling. Detta påverkas av pojkars och flickors olika användande av kognitiva förmågor samt skillnad av mognadstakt, vilket även är aspekter som påverkar skriv- och läsförmågan (ibid.). Pojkar och flickor har alltså enligt tidigare studier generellt olika förutsättningar till inläring i skolan vilket är något som läraren måste ta hänsyn till vid planering och genomförande av lektioner (ibid.). Flickors tidigare biologiska utvecklingskurva i egenskaper som språkförmåga, uppmärksamhet och arbetsminne antas ge fördelar i skolarbetet och dessutom kan manliga könshormoner i kombination med miljöfaktorer orsaka normbrott som inte främjar skolarbetet (DEJA, 2009).

Enligt Ernestam (2019) har flickor och pojkar olika förväntningar på beteende och uppförande som härstammar från samhälleliga och kulturella faktorer. Exempel på detta är genusnormer där pojkar och flickor förväntas ha olika inställning till skolan. Maskulinitetsnormen gör att pojkar förväntas höras mer och ha en negativare attityd till skolarbete medan flickor däremot förväntas ha en seriösare inställning, bry sig om och lägga mer tid på skolarbetet (Öhrn & Holm, 2014; Jonsson, 2014; Zimmerman, 2020). Enligt (Åhslund, 2019) handlar interaktionerna med pojkar från lärare i större utsträckning om negativ interaktion. Ofta i form av tillrättavisningar för att kontrollera klassrummet, medan flickor bemöttes mer positivt och med fokus på deras lärande. Det finns ett hårt socialt klimat pojkar emellan där lärare inte bara blundar för detta utan även i vissa fall deltar i (ibid.). Den positiva uppmärksamheten från läraren ges i större utsträckning till de framgångsrika medelklasspojken med hög status, vilket också reproducerar maktstrukturer inom pojkgruppen menar Lisa Asp-Onsjö som arbetar på Institutionen för didaktik och pedagogisk profession och Elisabet Öhrn som är professor

på institutionen för pedagogik och specialpedagogik båda vid Göteborgs Universitet (Asp-Onsjö & Öhrn, 2015).

Delegationen för jämställdhet i skolan (2009) lyfter att flickor och pojkar har olika förutsättningar utifrån sociala förväntningar, men också vilka biologiska förutsättningar som kan påverka skolgång för flickor och pojkar. Eidevald (2009) ger oss en insyn i vilka olika förväntningar i förskola och hur det kan påverka den kognitiva förmågan som kan påverka den kommande skolgången för barnen. Ernestam (2019) menar att genom samhällliga och kulturella faktorer ges flickor generellt bättre förutsättningar till kognitiv utveckling genom förväntningar på pojkar och flickor vilket ger flickor en större kognitiv utmaning i skolan. Åhslund (2019) diskuterar pojkars hårda sociala klimat och att flickor bemöts på ett positivare sätt av lärare och Asp-Onsjö & Öhrn (2015) lyfter att det finns en klassaspekt i förhållningssättet från lärare till pojkar. Dessa studier har hjälpt oss att skapa en förförståelse för pojkars situation i skolan och hur förutsättningar och förväntningar kan påverka pojkars skolgång och kognitiva utveckling och i längden resultaten i skolan.

3.2 Olika skolkulturer

Fredrik Zimmerman som är Universitetslektor vid Högskolan i Borås skriver i sin kvalitativa etnografiska studie från 2018 om pojkars syn på studier och ungdomars syn på maskulinitet är utförd på en skola i Sverige, där deltagarna var uppdelade på två nionde klasser. Zimmerman menar att det finns tre olika kulturer på skolor som framför allt påverkar pojkars möjlighet att prestera i skolan. Dessa är ”anti-skolkultur”, ”ingen ansträngningskultur” och ”pluggkultur”. I en så kallad ”anti-skolkultur” där det mellan pojkar är negativt att vara ambitiös i skolan och att till exempel svara på frågor från läraren eller få för bra resultat på proven. I denna kultur undviker pojkarna därför att prestera bra i skolan på grund av rädsla av för stor social kostnad i relation till övriga pojkar. Detta bidrar till att många pojkar har svårt att fokusera på sina studier, även flickor blir påverkade negativt då de blir störda i sina studier och kan få negativa kommentarer när de svarar på frågor från läraren (ibid.). Inom en ”ingen ansträngningskultur” kan du som pojke prestera väl i skolan men för att det inte ska påverka din sociala status så får du inte visa att du anstränger dig för att uppnå resultat. Som pojke kan det vara svårt att prestera i skolan utifrån en ”ingen ansträngningskultur” då stöttingen hemifrån blir central (ibid.). En ”ingen ansträngningskultur” påverkar också flickor då de inte ser sig själv som smarta för att de måste studera för att prestera, det medför att de ser på sig själva som mindre

intelligenta (ibid.). Inom en “pluggkultur” är normen att du som elev ska studera och undviker du att studera i för hög omfattning kan det påverka din sociala status negativt. Den sociala kostnaden för pojkar att visa intresse för skolan och plugga existerar inte här då inställningen är att du utvecklar ditt lärande genom att studera. Denna strategi gynnar också flickor då deras ansträngningar i skolan inte riskerar att ifrågasätta deras intellektuella förmåga (ibid.).

Enligt Asp-Onsjö och Öhrn (2015) har pojkar svårigheter att lyckas både i skolan och bland kompisar där elever, framför allt de lågpresterande eleverna, prioriterar statusen i kompisgänget. Däremot har pojkar med hög social status större möjligheter att prestera på en hög nivå i skolan och samtidigt bli accepterad av sina kompisar menar Asp-Onsjö och Öhrn i deras stora kvalitativ etnografisk studie baserad på niondeklassare i svenska skolor från områden med olika socioekonomiska förutsättningar.

Christine Skelton som är professor inom genuspedagogik vid University of Birmingham och Becky Francis, professor och verkställande direktör för Education Endowment Foundation vid London global University pekar också på detta i en internationell kvalitativ studie om läskunnighet, som är gjord på högpresterande pojkar och flickor i tolv- till trettonårsåldern. Studien visar att social status har en viktig roll för möjligheten att utveckla egenskaper i skolan som ses som feminina, som till exempel läskunnighet (Skelton & Francis, 2011). Utifrån det sociala klimatet med förväntningar och normer som finns på pojkar har medelklasspojkar med hög status större möjligheter att utveckla läskunnighet än pojkar från arbetarklassen. Social status är en avgörande faktor för möjlighet till inläring i skolan (ibid.).

Zimmerman (2018) lyfter pojkars påverkan av kultur och vilka förutsättningar och utmaningar det kan ge eleverna. Studien bygger på högstadieelever vilka är äldre än de som ingått i vår studie men vi ser fortfarande en relevans, då den ger oss ett intersektionellt perspektiv som påverkar pojkars förutsättningar i skolan. Vi har upplevt den som central att ha som utgångspunkt för att studera ett klassrumsklimat. Skelton och Francis (2011) studie fokuserar på hur stor inverkan klass och social status kan ha för pojkars skolgång utifrån sociala förväntningar från kompisar och lärare. Dessa studier har gett oss insikt i hur klassrumsklimatet kan påverka förutsättningarna i skolan för pojkar. Kunskap vi hade hjälpt utav av i framför allt observationerna och intervjuerna.

3.3 Intersektionella perspektiv

Intersektionalitet beskriver hur olika maktordningar samverkar med varandra (Ernestam, 2019). Olika förhållanden kan inte bara förklaras utifrån en parallell som exempelvis kön utan påverkas av många olika faktorer, som till exempel sociokulturella skillnader, klassperspektiv och föräldrars utbildningsnivå. Nämnda faktorer som påverkar, samspekar och förstärker varandra (ibid.).

Från ett intersektionellt perspektiv har pojkar och även flickor olika förutsättningar att lyckas i skolan. Enligt DEJA (2009) finns flera förklaringar till skillnaden av resultat och prestation i skolan för flickor och pojkar, där det finns ett samband mellan skillnader i sociokulturell och socioekonomisk bakgrund och resultat i skolan. Trots detta utgår många skolor från att det finns en typ av flicka och en typ av pojke, men där verkligheten visar att det är större variation inom dessa två grupper än skillnaden mellan könen (ibid.).

Studierna från DEJA (2009) och Ernestam (2019) framhäver vikten av ett intersektionellt perspektiv på pojkars och flickors möjligheter till goda resultat i skolan, då grupperna inom pojkar respektive flickor har olika möjligheter att lyckas. Den här förståelsen har varit betydelsefull när vi arbetat med denna studie och en viktig faktor i de diskussioner, observationer och intervjuer vi haft under den här studien.

3.4 Didaktiska val

Samarbetsinriktade arbetssätt har visat sig skapa gynnsammare förutsättningar för pojkar i undervisningen samt gör eleverna mer aktiva och skapar ett klimat som aktiverar eleverna (Åhslund, 2019). Kooperativt lärande är en gruppedagogisk metod som grundar sig på att eleverna ska göras medvetna om gruppdynamikens fördelar menar Bettina Berg som är samhällsvetare med särskild inriktning på genusfrågor (Berg, 2006). Lärarens roll är att eleverna inte ska fastna i låsta roller i gruppen. Det kooperativa arbetssättet utvecklar samarbetet mellan könen då rollerna inom gruppen inte utgår ifrån kön. Genom det kooperativa lärandet gruppstrukturer övar alla på att ta kommandot i gruppen, pojke som flicka. På så vis kan det kooperativa arbetssättet gynna, omvärdera och utmana traditionella könsmonster, där pojkar dominerar. (ibid.). Mark Van Ryzin som är professor vid Collage of education i Oregon har genomfört en internationell kvantitativ studie i USA, där 15 slumpmässigt utvalda landsortsskolor och 1890 elever deltog. Enligt studien så påverkas inte bara lärandet av kooperativt lärande utan också det sociala klimatet (Van Ryzin, 2009). Kooperativt lärande har enligt Van Ryzin en positiv inverkan

på mobbning. Enligt studien minskade mobbningen under en tvåårsperiod, i högre utsträckning än mobbningsprogram. Den positiva inverkan på mobbningen hör ihop med att det kooperativa arbetssättet utvecklar den känslomässiga empatin och har också effekter på den kognitiva empatin (Ibid.).

Michael Reichert, som är forskningspsykolog med inriktning på barn och familjer och Richard Hawley, författare till ett antal böcker om lärande kopplat till barn, studie bygger på att lärare i årskurs sju till tolv beskriver lyckade lektioner. Skolor från USA, Kanada, Nya Zeeland, Storbritannien, Sydafrika och Australien deltog och nästan 1000 texter från lärare ingår i studien. Studien visar vikten av att skapa en känslomässig relation är centralt för att skapa förutsättningar till lyckad skolgång för pojkar (Reichert & Hawley, 2010). Moment på lektionen, som inte associeras till den normala undervisningen, kan skapa intresse för inläringen och är ett didaktiskt val som kan gynna pojkars intresse för inläring. Ett exempel på detta kan vara att applicera ett praktiskt moment under en teoretisk lektion för att skapa intresse (ibid.). Pojkars undvikande strategier till skolarbete kan kopplas till ett otryggt socialt klimat i klassrummet (Åhslund, 2019). Åhslund menar att genom att behandla pojkar och flickor utifrån ettoreflekterat sätt kan få konsekvenser för båda gruppernas inläring. Därmed är det av vikt att lärarna tar del av den betydelsefulla kunskap som finns tillgänglig via tidigare forskning, om kön och genus (ibid.).

John Hattie som är chef för Melbourne Education Research Institute på University of Melbourne, framhåller vikten av att läraren visar stort engagemang och passion för undervisningen (Hattie, 2014). Lärandet gynnas av att läraren ger eleverna många möjligheter att utveckla inlärningsstrategier på olika nivåer av lärande, vilket leder till ett strukturellt lärande för dessa elever. Hattie menar också läraren måste skapa sig en uppfattning om vad eleven kan och hur de tänker för att genom undervisning skapa meningsfulla upplevelser.

Det vi tagit med oss i denna didaktiska del är vilka fördelar det finns att jobba med kooperativt lärande (Berg, 2006) samt vilka sociala fördelar det kooperativa arbetssättet kan ge för eleverna (Van Ryzin, 2009). Reichert & Hawley (2010) lyfter fram vad relationsskapande kan göra för pojkars skolgång samt lyfter vikten av att skapa intresse för teoretiska ämnet genom att bryta av teorin med något oväntat praktiskt under lektionen. Hatties (2014) studie har givit oss insikt om vad engagemang och struktur kan innebära för eleven. Den här kunskapen har stöttat oss då vi förberett och genomfört intervjuer och observationerna.

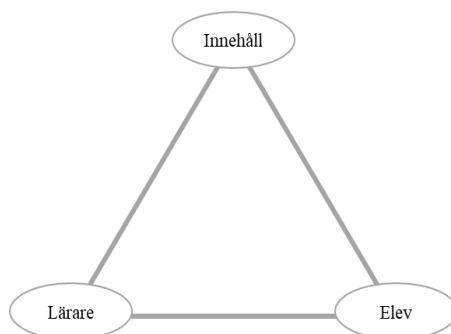
4. Teoretiska perspektiv

Den didaktiska traditionen har en lång historia med ursprung från grekiskan *didaskain* som betyder undervisa. Inom svensk pedagogik har själva ordet didaktik varit synonymt med metodiken för hur det använts och ska användas inom skolan (Säljö 2017). Utifrån vårt syfte och ansats med studien bygger det teoretiska perspektivet på didaktiken och där “hur?” är det centrala i de grundläggande frågorna “vad”, “varför” och “hur” men även vem? och när?

“Hur”, handlar om själva undervisningspraktikens genomförande till skillnad från “vad” som handlar om innehållet och “varför” som reflekterar varför vi har valt ett innehåll i förhållande till något annat. “Vem” är viktigt utifrån vilka vi har framför oss och “när” beskriver i vilken ordning vi genomför olika moment i undervisningen. De didaktiska valen är inte en isolerad del inom skolan utan påverkas av olika traditioner inom skolväsendet. Under slutet av 1900-talet och framåt har den sociokulturella traditionen fått stort inflytande över det svenska skolsystemet. Ett exempel på detta är utredningen SOU:1992:94, *Skola för bildning* samt flera andra utredningar framåt (Säljö 2017). Våra observationer har tagit utgångspunkten från läraren och dess didaktiska val. Nedan följer olika teorier som ligger till grund för vårt teoretiska perspektiv.

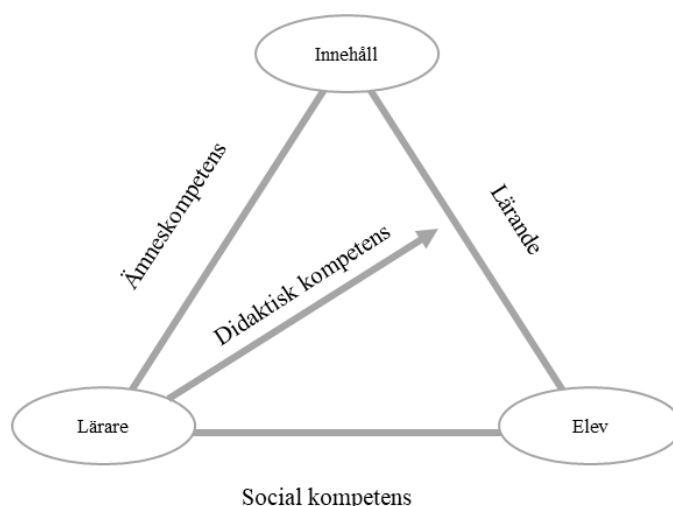
4.1 Den didaktiska triangeln

Vår grundläggande teoretiska ansats bygger på den didaktiska triangeln och dess tre centrala grundpelare inom didaktiken, vilka är relationen mellan lärare- elev, elev-innehåll och lärare- innehåll. Relevansen till vår studie handlar om att vi observerar fyra lärare utifrån deras didaktiska val. Det finns ingen ursprunglig skapare till modellen och den är frekvent förekommande för att analysera lärarens yrkeskompetens och synliggöra komplexiteten i uppdraget.



Figur 1. Den didaktiska triangeln

Lindström & Pennlert (2019) utgår från den didaktiska triangeln men utvecklar den vidare. De menar att i den pedagogiska verksamheten är det viktigt att eleven fäster stor vikt vid undervisningens innehåll och behöver då få en relation till den för att förstärka lärandet. Läraren behöver skapa det sociala sammanhanget för att möjliggöra undervisningen och lärandet vilket kräver utvecklad social kompetens. Den didaktiska triangeln handlar både om praktisk och teoretisk kompetens som att ha kunskaper om elevens utveckling och livsvillkor, men även att kunskapen kring att kommunicera och visa empati för eleverna. Lindström & Pennlert menar vidare att läraren måste ha god ämneskompetens som accentueras i att kunna använda sina färdigheter i olika sammanhang och sätta det i relation till eleverna. Den sista delen i deras resonemang handlar om den didaktiska kompetensen, hur läraren och eleven behandlar undervisningsinnehållet samt hur läraren riktar sin uppmärksamhet om hur elevernas läroprocess skall utformas inom undervisningen.



Figur 2. Utvecklad didaktisk triangel (Lindström & Pennlert, 2019)

Kansanen et al., (2011) resonerar kring den didaktiska relationen när de introducerar sitt synsätt av den didaktiska triangeln. Det handlar om att undervisningsprocessen vilar på relationen mellan lärarens förhållande till innehåll och elev vilket motsvarar pilen för den didaktiska kompetensen som Lindström & Pennlert (2019) lyfter fram i figur 2. Den pedagogiska relationen är nödvändig för att kunna utveckla eleverna och få fram det bästa av dem, både intellektuellt, emotionellt och socialt. Interaktionen handlar om en växelverkan mellan lärare och elev, men förhållandet dem emellan är asymmetriskt då läraren ansvarar för innehållet och är mer sakkunnig och erfaren än eleverna.

I vår studie är den didaktiska kompetensen central, då vi undersöker om lärare med en tydlig inriktning på samarbetsinläring bättre gynnar pojkar i deras inläring. Vid våra observationer har vi möjlighet att utifrån olika didaktiska kompetenser följa valen lärarna gör och samtidigt, under lektionen, observera hur interaktionen och responsen är från elevernas sida.

Kansanen et al., (2011) för ett resonemang kring undervisningspraktiken och didaktikens betydelse och att dess orientering och tillvägagångssätt, som helhet kan härledas som en slags metodik eller metod med vars hjälp undervisningen kan organiseras och genomföras. Resonemanget stärks också av Hopmann (1997), som har en historisk ansats av den didaktiska triangeln som bygger Wolfgang Klafki didaktiska analysmodell. Hopmann menar att elevernas inläring hänger samman med metodiken, att lärarens framställning av innehållet har retoriska förtecken och interaktionen mellan lärare och elev bygger på kateketiken. Hopmann lyfter fram att didaktikens viktigaste frågor handlar om hur undervisningsverkligheten skall utformas och gestaltas. Detta handlar om lärarens förståelse för ämnet och innehållet som sätts i relation med vilka val som läraren gör vid sin undervisning.

Det perspektiv vi kopplar till studiens syfte är metodiken och "huret" i den didaktiska triangeln och på vilken nivå som läraren möter elevens utvecklingszon. Då organiseringen och genomförandet inom samarbetsinläring utgår från en tydlig struktur och förhållningssätt blir det intressanta att observera hur pojkarna och flickorna agerar och jobbar.

4.2 Sociokulturellt perspektiv

Lev Vygotskij utvecklade det sociokulturella perspektivet i början av 1900-talet. Synsättet bygger på att det finns tillgång till grundläggande medierande språkliga och materiella redskap som hjälper till att utveckla lärandet och förmågor. De språkliga redskapen formas av traditioner och är inte naturliga utan utvecklas inom kulturella och samhällsliga gemenskaper. Genom att behärska och förstå fysiska redskap kan uppgifter utföras som inte hade varit möjliga annars, till exempel en kirurg utan operationsinstrument eller trädgårdsmästare utan trädgårdsredskap. Samtidigt krävs det att de har andra kunskaper för att kunna utföra sina arbetsuppgifter, som att kirurgen behöver ha

kunskaper om människans anatomi. Det innebär att det mentala och fysiska kopplas samman och visar på att det inte är teori och praktik var för sig utan att detta samspelar (Säljö 2017).

Studiens syfte handlar om att undersöka de didaktiska valen som lärarna gör, men det handlar inte bara om att observera den didaktiska kompetensen utan även sätta det i sitt sammanhang. Ur ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt att lärarna arbetar för att eleverna skall bli självständiga i sitt arbete. I klassrummen finns det språkliga och materiella redskap och beroende på hur läraren använder dessa för att stötta eleverna kan det påverka deras kunskapsinläring och självständighet.

Begrepp som inte har en naturlig plats i vardagen är svårare att förstå och ta till sig. Utifrån det perspektivet menade Vygotskij att skolan har en central roll att stödja eleverna i deras lärande och låta dem förstå omvärlden som finns utanför deras egen referensram. Undervisningen som läraren bedriver är central för att eleverna ska få förutsättningar att förstå och kunna sätta natur- och samhällseliga processer i ett sammanhang (Säljö 2017). Det centrala i Vygotskijs arbete med den proximala utvecklingszonen är sammankopplat med sättet att se på lärandet och utveckling som en ständig process. När förståelse för ett område infunnits kan nästa område med rätt appropriering nås. Utvecklingszonen är enligt Vygotskij sammanhanget där människan är känslig för förklaringar och instruktioner. Med rätt stöd från en lärare eller en mer kompetent kamrat, kan användning av de kulturella redskapen underlättas och förutsättning för ny inläring skapas (ibid.). I vår studie handlar det om att observera lärarnas didaktiska val och hur eleverna förhåller sig till valen och får stöttning men även hur eleverna stöttar varandra. Detta innebär att den som besitter mer kunskap initialt ger större stöd för att i förlängningen behärska färdigheten själv i fråga. Detta är en viktig princip i det sociokulturella perspektivet där samspel och lärande går hand i hand (ibid.). Gibbons (2018) menar att det stöttande förhållningssättet skapar förutsättningar i sitt lärande för *hur* eleverna kan tänka och inte på *vad* man ska tänka. Det handlar om att skapa förståelse av kunskapen, vilket gör att eleverna själva ska kunna förstå *hur* den kan användas och sätta in den i andra sammanhang.

Utifrån undervisningspraktiken är det viktigt att läraren använder sig av rätt redskap för att möta eleverna, anpassa innehållet som gör att eleverna kan vara nära eller i sin egen

utvecklingszon. Vid observationerna handlar det om att iaktta på vilket sätt lärarna anpassar undervisningen för att möta eleverna. För att analysera samt se möjliga effekter på kunskapsinläringen handlar det om att förstå lärarnas resonemang kring de didaktiska valen och materialen kopplat till undervisningen hur det påverkar eleverna. Det innebär att det som observeras och sedan kommer fram i intervjuerna behöver sättas i relation till varandra för att då kunna sätta det i ett teoretiskt sammanhang.

5. Metod och material

5.1 Metoder

I den här studien valde vi att använda en modell där kvantitativa och kvalitativa metoder kompletterar varandra. En del av inspirationen kommer ifrån Hjerm & Lindgren (2010) som menar att det finns mycket att vinna på att kombinera kvantitativa och kvalitativa metoder trots att dessa metoder skiljer sig en del ifrån varandra. Genom att vi använde oss av tre olika datainsamlingsmetoder gav det oss en bredare förståelse för lärarnas syn på didaktik, syn på skillnader mellan pojkar och flickor, hur deras didaktiska val i skolvardagen faktiskt ser ut och sambanden däremellan. De metoder vi valde att använda oss av i denna studie var:

- Digital enkät, lärarna gjorde den innan vi besökte skolorna
- Klassrumsobservationsstudie, på skolorna under fyra lektioner
- Intervjuer med lärarna efter varje avslutad lektion.

Den kvantitativa enkäten som lärarna svarade på innan observationerna och intervjuerna gav oss en viktig förståelse vid genomförandet av de två kvalitativa studierna. Detta genererade ett bredare dataunderlag att tolka för resultatet i studien. Vi kunde via detta val av metod och strategi starkare belysa våra frågeställningar. Därför valde vi att komplettera de kvalitativa studierna med en kvantitativ för att komplettera och stärka vissa delar av studien, bredda perspektiven samt öka möjligheten till att stärka våra hypoteser och besvara våra frågeställningar. Den här strategin kallar Morse (1991) för "concurrent nested strategy".

Då vi i denna studie undersökte lärarens interaktion med eleverna så var observationer en viktig del att se samverkan och sedan jämför våra upplevelser med svaren lärarna gav i enkäten och intervjuerna. Observationen gav oss också ett bra underlag till följdfrågor till intervjun, då vi kunde återkoppla till våra observationer. Det gav oss ett bättre dataunderlag kopplat till vår problemställning. Enligt Christoffersen & Johannessen (2015) lämpar sig en observation bäst när observatören är intresserad av den interaktiva kontexten, vilket är en central del i den här studien. Intervjuerna i studien var av stor vikt då informanternas egna erfarenheter, åsikter och uppfattningar kom fram via våra öppna intervjufrågor. I en intervjusituation kan informanten också ge sin bild och rekonstruera situationer som hänt i klassrummet, kring didaktik och elever. Det ger oss svar på hur de

uppfattar exempelvis de didaktiska valen och pojkar och flickors situation i skolan. Då denna kombinerade kvalitativa och kvantitativa studie endast innefattar fyra informanter och observationer kan inte studien ses som generaliserbar, då vi till stor del undersöker subjektiva tankar, åsikter och upplevelser. Resultatet bör därför inte betraktas som grund för generella slutsatser eller representativt men kan säga något om dessa fyra klassrum. Enkäten knyter an till tidigare genomförda enkäter vilket kan ge vissa jämförelsemöjligheter.

5.2 Urval

De fyra informanterna som deltog i studien är verksamma som mellanstadielärare på två skolor i två olika städer i södra Sverige. Två av lärarna arbetar på skolan som vi kallar Bokstavsskolan och betecknas Lärare A och Lärare B. Den andra skolan betecknas som Sifferskolan där Lärare 1 och Lärare 2 arbetar, vilket även är skolan som har inriktning mot kooperativt lärande. Skolorna har liknande demografiska och socioekonomiska förutsättningar och är lokaliserade i motsvarande områden i städer med jämförbar storlek. Dessa förutsättningar tycker vi är av vikt för den här studien. Vi anser att det ger större möjlighet att se skillnader på didaktikens påverkan på eleverna genom att göra ett homogent val av skolor, då elevunderlaget generellt har samma förutsättningar att lyckas i skolan, utifrån ett socioekonomiskt perspektiv. Valet av skolor kan också ses som kriteriebaserat (Christoffersen & Johannessen, 2015) då det var centralt för studien att en av skolorna jobbar aktivt med kooperativt lärande och att den andra inte gör det. Detta skapade förutsättningar för oss att jämföra dessa skolor via aspekten att lärarna, utifrån arbetssätt i klassrummet, gör olika didaktiska val under lektionerna. Vi valde att observera två lektioner på varje skola med fyra olika lärare. Detta utifrån det faktum att hade vi bara valt en lärare på varje skola hade det varit svårare att veta om det är den enskilde lärarens val eller om den didaktiska modellen har betydelse, därför valde vi två lärare från två skolor och kunde på så vis se skillnader och likheter med skolorna och de didaktiska valen som skiljer sig mellan skolorna.

5.3 Genomförande

5.3.1 Enkätstudie

Enkätstudien besvarades av de fyra lärarna och skickades ut till dem via e-post. Enkäterna besvarades innan våra observationer av lärarnas lektioner. Den starkt strukturerade enkätstudien innehöll 25 förkodade kryssfrågor som var uppdelade på fyra delar:

Förväntningar på elever, skillnader på pojkar och flickor, din uppfattning om dig själv som lärare och användandet av olika didaktiska val. Vi inspirerades av Åhslunds (2019) framtida forskningsförslag, därför valde vi att använda oss av frågorna från enkätundersökningen som Åhslund & Boström (2018) använde i sin kvantitativa studie. Enligt Christoffersen & Johannessen (2015) är det en fördel med att använda andras frågeformulär, då dessa frågor i många fall har testats ur ett reliabilitets och validitets perspektiv samt att man kan jämföra svaren med resultatet från den studien med sina egna. Åhslunds & Boströms frågor bidrar därmed till högre reliabilitet till vår studie.

5.3.2 Observationer

Vi valde att göra en icke deltagande observation med total öppenhet. Vi observerade fyra lektioner, två på var och en av de två skolorna som ingick i studien. Våra två observationsobjekt var läraren och hens didaktiska val och pojkarnas agerande i klassrummet utifrån lärarens didaktiska val. Vi valde att dela upp uppgifterna mellan oss, en av oss fokuserade på läraren och den andra på pojkarnas agerande i klassrummet. Observationerna genomfördes med ett strukturerat observationsschema, där vi utarbetat ett schema för den som observerade läraren och ett annat för den som observerade pojkarna. Den som observerade läraren hade som uppgift att observera följande delar: Innan lektionen, under lektionen och efter lektionen. Den som observerade pojkarna hade ett antal punkter kring deras agerande samt hur lektionsfördelningen såg ut utifrån kriterierna; lärare, enskilt och gemensamt. Vi placerade oss strategiskt i klassrummet för att påverka lektionen i så liten utsträckning som möjligt. Den som observerade läraren satt i ett hörn långt bak i klassrummet där tanke var att läraren skulle vara vänd mot observatören under lektionen. Den som observerade pojkarna i klassrummet satt i ett hörn långt fram för att underlätta att se pojkarnas ansiktsuttryck. Kort efter intervjuerna gjorde vi en gemensam sammanfattning av det vi hade observerat under lektionerna. Enligt Christoffersen & Johannessen (2015) är det av vikt att gå igenom anteckningarna efter en observation i direkt anslutning till den. Detta för att inte värdefull information ska gå förlorad, vilket kan vara fallet om man väntar för länge.

5.3.3 Intervjuer

Vi utförde semistrukturerade intervjuer på de fyra lärarna i anslutning till lektionsavslutningen. Intervjuare var den som observerade läraren under lektionen, då vi såg tydliga fördelar med tanke på frågor som var kopplade till lektionen och lärarens agerande. Intervjuguiden var uppdelad i fyra delar: Förväntningar på eleverna, pojkar och

flickor, uppfattning om dig själv som lärare och olika didaktiska val. Intervjun startade med att läraren fick reflektera kring den lektion hen precis genomförde och vi observerade. Frågorna vi ställde på intervjun var förutbestämda och öppna, vi ställde samma frågor till alla deltagare med förbehållning att vi kunde lägga till någon fråga utifrån händelser under lektionen. Enligt Christoffersen & Johannessen (2015) finns det en fördel att standardisera ur en systematiserings synpunkt, vilket har hjälpt oss med kodning och kategorisering av svaren under arbetet med den insamlade datan. Vi har ansvarat för två intervjuer var, men båda har deltagit under alla intervjuer. Den som inte höll i intervjun antecknade tider och centrala händelser under intervjuerna samt hade möjlighet att ställa frågor/följdfrågor till deltagaren. Vi upplever att genom att båda var med på intervjuerna gjorde intervjuerna bättre och gav oss mer relevant och bredare material att jobba med. Detta medförde en trygghet till den som intervjuade samt att vi kunde diskutera eventuella tolkningar tillsammans efter intervjuerna.

5.4 Etiska överväganden

Vi som utförde den här studien har ett stort ansvar gentemot skolorna, informanterna och eleverna. Under studien har vi förhållit oss till Vetenskapsrådets (2017) etiska vägledning, forsknings- och forskareetik. Vi har även förhållit oss till tre av de fyra huvudkraven, som är grunden i det grundläggande individskyddskravet under forskning (Vetenskapsrådet, 2002). De tre områden är informations-, samtyckes-, konfidentialitetskravet då vi anser att dessa berör oss i arbetet av vår studie.

5.4.1 Informationskravet

Vi informerade lärarna i god tid om vad och hur vi ska göra när vi kommer på besök till skolorna, vad syftet är med studien är och att informationen inte kommer att användas till något annat än studien samt att det är frivilligt att delta och man kan avbryta sin medverkan när man vill utan konsekvenser (Vetenskapsrådet, 2002). Vi skickade ut ett informationsbrev till de berörda eleverna och vårdnadshavare där vi underrättade dem om när vi skulle komma, vad syftet med studien är, att vi kommer att observera elever men kommer inte att gå in på detaljer på enskilda elever i texten. I brevet informerade vi även om att skolan och lärarna kommer att vara anonyma.

5.4.2 Samtyckeskravet

Innan ljudupptagningarna fick lärarna skriva på ett medgivande till att medverka i studien. I detta medgivande ingick information om att de kunde avbryta inspelningen när som

helst utan konsekvenser, att de som informanter kommer aidentifieras i texten samt att ljudupptagningarna kommer att raderas efter att studien är examinerad.

5.4.3 Konfidentialitetskravet

De personuppgifter vi samlar in i undersökningen, det vill säga ljudupptagningarna vid intervjuerna, kommer att överföras och förvaras på Malmö Universitets databaser och kommer att raderas efter att studien är publicerad. Denna info fick informanterna information om innan inspelningen. Under studien används fiktiva namn på skola och informanter.

6. Resultat och analys

Med utgångspunkt från fyra, som vi upplever det, väldisponerade lektioner med bra observationsmöjligheter och tillkommande intervjuer kommer vi nedan presentera vårt resultat. Resultaten skall inte ses som att det ena är bättre än det andra utan handlar om att påvisa skillnader som vi tror påverkar pojkars inläring positivt. Kapitlet är indelat i fyra områden som bygger på samma struktur som enkäten och intervjuerna. Områdena är lärarnas generella förväntningar på eleverna, lärarnas perspektiv på pojkar och flickor, lärarens syn på sig själv som lärare och slutligen lärarnas undervisningsmetoder. De presenteras med samma struktur där varje del inleds med jämförelse mot Åhslund & Boströms (2018) studie för att sedan presentera och tolka utfallen av observationerna och intervjuerna.

6.1 Lärarnas generella förväntningar på eleverna

I förhållande till Åhslund & Boströms (2018) enkätstudie där 104 lärare deltog har de fyra lärarna i vår studie svarat att eleverna vill utvecklas och prestera i skolan i högre utsträckning, en högre andel av eleverna anses vara motiverade samt att de generella kunskaperna är goda i högre utsträckning. På Sifferskolan svarar lärarna att eleverna är motiverade, vill utvecklas och prestera i högre grad än Bokstavsskolan medan Bokstavsskolans lärare svarar att deras elever till stor del har goda generella kunskaperna.

	<u>Bokstavsskolan</u>		<u>Sifferskolan</u>		<u>Åhslund & Boström</u>			
	Lärare A	Lärare B	Lärare 1	Lärare 2	Inga av mina elever	En viss del av mina elever	En stor del av mina elever	Alla mina elever
Mina elever vill utvecklas och presterar i skolan	En stor del av mina elever	En stor del av mina elever	Alla mina elever	Alla mina elever	0%	28%	47%	25%
Mina elever är motiverade till sina studier	En stor del av mina elever	En stor del av mina elever	En stor del av mina elever	Alla mina elever	0%	46%	46%	8%
Mina elever har goda generella kunskap	Stämmer in hos en stor del av eleverna	Stämmer in hos en stor del av eleverna	Stämmer in hos en stor del av eleverna	Stämmer in hos en liten del av eleverna	2%	67%	29%	1%

Tabell 1. Lärarnas generella förväntningar på eleverna

Resultatet från enkätstudien överensstämmer väl med våra observationer och intervjuer där vår uppfattning är att eleverna visar på motivation och viljan att utvecklas och prestera. Exempel på detta var under observationen med Lärare 2, då flera av eleverna var på plats 35 minuter innan skoldagen började. Lärare 2 hade dörren till klassrummet

öppen och några elever småpratade med läraren till stor del relaterat till skolan, en satte sig och läste bok medan två satt och pratade om annat och det fanns en känsla av att "här trivs jag". Ett annat exempel kring motivation och engagemang beskriver lärare B från lektionen hen hade haft dagen innan: "Så jag tycker att engagemanget var stort och de eleverna som inte var där igår när vi var på Prisma, de var faktiskt med från sina skidresor och sjuksängen via Facetime". Vidare uttryckte sig Lärare 1 sig på följande sätt:

Jag måste säga att jag upplever att alla är motiverade och gillar att jobba, gillar och vara i skolan. Jag är själv väldigt intresserad av mina ämnen och jag tror att det kan vara en bidragande orsak. Alltså jag tycker ju att det är jätteroligt och jag tror att de ser att det är roligt.

I intervjuerna resonerade alla lärarna om vikten av att möta eleverna utifrån deras förutsättningar och ha rätt förväntansbild på varje elev. Två av lärarna refererade till Vygotskijs proximala utvecklingszon i sitt resonemang. Lärare 2 resonerade att alla elever har olika förutsättningar och möjligheter och vikten av att stötta eleven utifrån hans kapacitet och uttryckte det med hjälp av ett exempel från klassrummet:

När vi höll på att skriva texten om ett land så var det en utav killarna som räckte upp handen och frågade hur mycket ska man skriva. Då sa jag, jag förstår inte frågan? Nähä, svarade eleven. Så försökte jag förklara om en situation i min gamla klass där det kom fram två killar och de hade skrivit ungefär lika mycket /.../. Amen jättebra kille 1, det här blev en superfin text som du har skrivit, jättebra. Du är klar nu och kan lämna in den när du fixat det här och det här. Den andra killen såg ungefär hur mycket han hade skrivit och hur lång texten var och sedan kom han fram. Jaha, men du kille 2, jag tycker att du skall fylla på lite här och han bara: - öhhhh!

Lärarna förde resonemang kring den generella förväntansbilden på eleverna och hur de skall möta eleverna i deras kunskapsutveckling var stor. I enkätstudien framkom en skiljelinje där lärarna på Bokstavsskolan svarar att en stor del av mina elever vill utvecklas och prestera i skolan medan båda lärarna på Sifferskolan svarar alla elever vill utvecklas. Vid observationen noterade vi skillnader men utan en tydlig distinktion men uppfattade att fler elever på Sifferskolan var engagerade i uppgifterna. Dialogerna eleverna emellan var även i större grad undervisningsrelaterade. Detta kan vara ett resultat

av att eleverna fick språkliga och materiella redskap kopplat till uppgifterna och att uppgifterna var i linje med kunskapsnivå eller strax över. Utifrån intervjuerna tolkar vi att med en tydlig och systematisk metod och didaktisk struktur kring undervisningspraktiken kan det hjälpa till att få fler elever engagerade och ansvariga för att tillgodogöra sig kunskapen i klassrummet och på det sättet skapa förutsättningar att mer elevarbete görs i klassrummet.

6.2 Lärarens perspektiv på pojkar och flickor

I Åhslund & Boströms (2018) undersökning finns det tolv frågor om lärarnas perspektiv på skillnader mellan pojkar och flickor. I fem av frågorna i enkäten är det mest förekommande svaren att det är skillnader mellan könen. När samma jämförelse görs i vårt underlag, där två eller fler av lärarna svarar är det sex av frågorna där det upplever skillnader mellan könen. Om ökning sker att tre eller fler lärare svarar att det finns skillnader mellan pojkar och flickor minskar det till två frågor. I dessa frågor svarar lärarna att fler flickor än pojkar är självständiga i sitt arbete och fler pojkar än flickor har svårt att sitta still under lektionerna.

Frågeställning	Bokstavsskolan		Sifferskolan		Åhslund & Boström		
	Lärare A	Lärare B	Lärare 1	Lärare 2	Flickor mer än pojkar	Ingen skillnad mellan könen	Pojkar mer än flickor
Jag har höga förväntningar på elevernas utveckling	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	5,0%	95,0%	0,0%
Mina elever kommer att klara målen	Ingen skillnad mellan könen	Fler flickor än pojkar	Fler pojkar än flickor	Ingen skillnad mellan könen	29,5%	63,0%	7,5%
Mina elever vet vad jag förväntar mig av dem	Ingen skillnad mellan könen	Fler flickor än pojkar	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	19,5%	78,5%	2,0%
Motiverade för inläring	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	42,0%	52,0%	6,0%
Självständiga i skolarbetet	Flickor mer än pojkar	Flickor mer än pojkar	Ingen skillnad mellan könen	Flickor mer än pojkar	42,0%	55,0%	3,0%
Osäkerhet kring om det de gör är tillräckligt bra	Ingen skillnad mellan könen	Flickor mer än pojkar	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	45,0%	44,0%	11,0%
Involverade i klassrumsdiskussioner	Ingen skillnad mellan könen	Pojkar mer än flickor	Pojkar mer än flickor	Ingen skillnad mellan könen	9,0%	77,0%	14,0%
Har svårt att sitta stilla	Pojkar mer än flickor	Pojkar mer än flickor	Pojkar mer än flickor	Ingen skillnad mellan könen	1,0%	37,0%	63,0%
Pratar om annat än skolarbete	Pojkar mer än flickor	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	5,0%	46,0%	48,0%
Har svårt att komma igång med arbetet	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	2,0%	47,0%	51,0%
Tävlar om att bli färdig först	Pojkar mer än flickor	Pojkar mer än flickor	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	7,0%	55,0%	38,0%
Arbetar väldigt lite eller inget alls i klassrummet	Pojkar mer än flickor	Pojkar mer än flickor	Ingen skillnad mellan könen	Ingen skillnad mellan könen	1,0%	48,0%	51,0%

Tabell 2. Lärarnas perspektiv på skillnad mellan pojkar och flickor

I vår enkätstudie finns två frågeställningar där svaren skiljer sig mellan skolorna och det är om eleverna tävlar om att bli klara först samt ifall eleverna arbetar väldigt lite eller ingenting alls i klassrummet. Vid våra observationstillfällen var lektionerna olika i sin

struktur och innehåll. Lärarna på Bokstavsskolan var i uppstarten av ett nytt arbetsområde inom SO. Sifferskolan höll Lärare 1 på att summera ett område inom SO medan Lärare 2 var mitt i en sekvens inom svenskan. Jämförbarheten kan ur detta perspektiv bli missvisande men det som vi observerade var att samtliga elever var aktiva under lektionerna på Sifferskolan medan enstaka elever på Bokstavsskolan fokuserade på annat än själva skolarbetet under kortare perioder. I dessa fall var det några pojkar som inte fokuserade och gjorde annat men de störde inte lektionen i övrigt. Vid de uppföljande intervjuerna när vi resonerade kring arbetsinsats och tävlingsmoment skiljde sig lärarnas svar något åt.

Svaren från Bokstavsskolans lärare gällande arbetsinsats, var att pojkar arbetar mindre än flickorna medan lärarna på Sifferskolan svarade att det inte var någon skillnad mellan könen. Samtidigt resonerar både lärare 1 och lärare 2 om att de har gjort Anpassningar för pojkarna baserat på deras kunskapsnivå och underlätta kring arbetssätt. Lärare 2 svarade följande när frågan ställdes om skillnader mellan pojkar och flickor och deras kunskapsinläring:

Jag tror nog att fler pojkar, vågar jag säga, tänker till lite mer. Att man inte bara tar det där snabba svaret som man kanske gjorde innan. /.../ Det var faktiskt när vi hade första workshopen kring KL så var det en som hette Susanne som pratade om att låta tanken gå igenom två hjärnor innan man svarar. Så alltid det här att man pratar lite med sin axelkompis, då har två personer tänkt, innan man skall svara. /.../ Det hjälper alla och framförallt de flesta pojkarna som om vi tar generellt skriver torftigare texter. Detta för att de kanske har läst mindre och kanske inte utvecklat sitt sätt. Får då tanken gå igenom två hjärnor så kanske det blir lite mer kring det.

Lärare 1 utvecklade sitt resonemang kring frågeställningen om pojkars kunskapsinläring i förhållande till arbetssätt och struktur:

Det är otroligt tydligt i den andra klassen jag är i, för där finns svårigheter bland pojkarna. Om jag inte hade haft en extremt tydlig struktur så hade dom inte mått så bra som dom faktiskt gör. I det här fallet är det främst pojkar på pappret men flickor mår ju bra av den strukturen med, men de har inte det problemet på samma sätt. Oavsett om ett barn har diagnos eller ej så mår barn

bra av att ha strukturer och att det är förutsägbart. De förstår; vad ska jag göra först och vad ska jag göra sen och vad förväntas av mig generellt.

Våra tolkningar av ovanstående svar handlar om att strukturen och förutsättningar runt eleven kan påverka om en elev jobbar lite eller mycket i klassrummet. När vi ställde frågan till Lärare A om tiden på dagen spelade roll hur fokuserade pojkarna var på lektionerna svarade hen:

Jag skulle nog säga att flickor orkar mer i klassen. Går vi ut på rast är det ofta de som frågar om de får stanna inne, de vill inte ens gå ut. Medans pojkar vill gå ut, jag känner att de behöver kanske rasten mer än flickorna.

Lärare A resonerade vidare att under förmiddagarna är det lugnare och arbetsinsatsen större i klassrummet vilket har inneburit att hen har anpassat innehållet i lektionerna beroende på vilket tid på dagen de inträffar.

Alla lärare uttryckte att det finns tävlingsinriktade elever och lärare A resonerade kring skillnad mellan drivkraft och tävling. Lärare A beskrev att flickorna hade en större drivkraft i hans klass medan om det var ett tävlingsmoment så var pojkarna mer framträdande. Lärare 1 resonerade att tävlingsmoment kan fungera men det handlar om att göra det tillsammans och vid frågan om det kan vara ett bra redskap i klassrummet svarade hen:

Alltså, jag vill ju inte att man ska komma vidare på någon annans förtjänst, alltså på bekostnad av någon annan. Utan här är ju tävlingen mer till att eleven ska komma fram att man tillsammans känner att, Wow, vi kan mer än jag kan själv.

Vi tolkar Lärare 1:s svar som att tävlingar kan vara ett medel men måste vara kopplat till att eleverna jobbar tillsammans vilket är en viktig del inom det kooperativa lärandet. Lärare B och lärare 2 är också inne på att tävlingsmoment och drivkraft är besläktat med varandra. Lärare B resonerar kring att drivkraften är stark hos nästan alla elever i hans klass men att tävlingsinstinkten är sundare hos flickorna än pojkarna. Lärare 2 tonar ned tävlingsmomenten och beskriver att det kan vara så att några elever tappar farten om det blir för stort tävlingsfokus men framhåller att många tycker om att jobba tillsammans och det är en slags drivkraft.

Under intervjuerna är större andel av lärarnas resonemang kring svaga och starka elever istället för skillnader mellan pojkar och flickor. Vi tolkar detta som att de i fler fall ser individen oavsett kön men samtidigt när vi utmanar med frågor så sätts det i ett grupperspektiv. Ett sådant område där vi inte hade frågor förberedda var kring rasterna men alla lärarna berörde det. Huvudsakliga resonemang handlade om att pojkarna leker och är mer aktiva på rasterna än flickorna. Om det hände något på rasterna var det oftare kopplat pojkarna och de “tog med sig rasten in i klassrummet” vilket innebär att hade det varit någon diskussion eller bråk så behövde det hanteras. Detta upplevdes inte som ett direkt stort problem från några av lärarna men utifrån resonemangen tolkar vi att bråk var mer sällan förekommande på Sifferskolan.

6.3 Lärarens syn på sig själv som lärare

Resultaten inom detta område syftar till anpassningar av undervisningen för eleverna. Utifrån intervjuerna framkommer en tydlighet från samtliga lärare att de anpassar sin undervisning och sätter eleverna i första rum. Utgångspunkten är individen och möta svaga och starka elever och ge rätt verktyg och förutsättningar att lyckas. För att möta eleverna använder sig lärarna av olika strategier och didaktiska val men ingen av lärarna framhåller sig själv utan fokus handlar om lärprocessen och hur lärarna kan förändra och anpassa för att eleverna skall lyckas.

	<u>Bokstavsskolan</u>		<u>Sifferskolan</u>		<u>Åhslund & Boström</u>		
	Lärare A	Lärare B	Lärare 1	Lärare 2	Till viss del /ibland	Till stor del /Ofta	Ja, varje lektion
Jag anpassar min undervisning utifrån elevernas förutsättningar och behov	Till stor del	Ja, varje lektion	Ja, varje lektion	Ja, varje lektion	12,0%	55,5%	32,5%
Jag hittar alternativa sätt att arbeta för elever med olika svårigheter	Till stor del	Till stor del	Till stor del	Till stor del	14,0%	42,0%	44,0%
Jag utmanar mina elever kognitivt	Ibland	Ibland	Ofta	Ofta	18,0%	62,0%	20,0%
Relationen mellan mig och mina elever är bra	Med de flesta elever	Med alla elever	Med alla elever	Med alla elever	15,0%	65,0%	20,0%

Tabell 3. Lärarens syn på sig själv som lärare

Lärarnas svar i enkätstudien är i linje med majoritetens svar i Åhslund & Boströms (2018) undersökning där merparten av lärarna hittar anpassningar och alternativ för att möta elevernas förutsättningar och behov. I vår undersökning skiljer sig lärarnas svar på frågan

hur de utmanar eleverna kognitivt, vilket även blev tydligt under intervjuerna och observationerna. De fyra lärarna resonerade att det inte gjorde någon skillnad hur de arbetar med pojkar och flickor men på vilket sätt de utmanar och anpassar för eleverna. Lärare A svarade: “Inte mellan könen, utan snarare hur de ligger till kunskapsmässigt, jag har mycket individanpassat material till exempelvis, alla får inte alltid samma underlag”.

Lärare 2 svarar på samma fråga:

Utmanar kognitivt oj! Jag tänker så här; att man får eleverna att tänka på egen hand men också i samarbetet med andra, att tänker man med någon annan så får man lite hjälp att sätta ord på det man tänker och tycker.

Lärarnas svar visar på två olika didaktiska val och synsätt som lärarna gör i hur eleverna får hantera ämnesinnehåll och få stöd i deras utveckling. Under observationerna och intervjuerna kunde vi urskilja skillnaderna av de didaktiska valen i genomförandet på skolorna. Lärarna på Bokstavsskolan resonerar i sina svar att de gör anpassningar för eleverna utifrån situation och enskild elev i hans kunskapsutveckling. Det kan sedan innebära att anpassningen görs för hela klassen om det anses lämpligt. Sifferskolan har en annan struktur i sitt arbetssätt där eleverna utgår från att samarbeta med varandra enligt givna strukturer för att utmanas i sin kognitiva utveckling vilket innebär att de individuella anpassningarna utgår från samma material i stor utsträckning.

Lärarens roll synliggörs också hur lektionstiden disponerades under observationerna. Tabellen nedan visar hur stor andel av totaltiden som fördelas mellan tiden läraren talar, gemensamt arbete mellan eleverna och tiden för enskilt arbete. I intervjuerna frågade vi om den observerade lektionen var jämförbar med andra lektioner de har. Här lyfte båda lärarna från Bokstavsskolan fram att detta var mer uppstarts lektioner och genomgångarna var längre än vanligt och Lärare A utvecklade med att lektionerna normalt hade mer enskilt arbete.

	Lärartid	Gemensamt	Enskilt
Bokstavsskolan	57%	35%	8%
Sifferskolan	35%	53%	13%
Lärare A	60%	40%	
Lärare B	54%	31%	15%
Lärare 1	42%	50%	8%
Lärare 2	28%	55%	17%

Tabell 4. Fördelning lektionstid per moment

Lärare 1 beskriver hur disponeringen av en lektion brukar se ut:

Jag brukar försöka få till att man har någon möjlighet till egen tanketid, någon möjlighet av par utbyte där man pratar med någon, antingen sin axelkompis eller i mindre grupp eller i helklass. Jag brukar också försöka att variera så att eleverna inte bara pratar med en om det är möjligt, utan har möjlighet att prata med fler och därefter försöker jag lägga upp arbetet så att det är eleverna som gör så mycket som möjligt. De pratar och jag kan luta mig tillbaka och observera. På det sättet brukar jag lägga upp det och på det viset är det väl som en annan vanlig lektion.

Detta stämmer även väl överens med hur Lärare 2 beskriver sina lektionsupplägg vilket framkommer i observationerna.

Vår tolkning är att lärarna har olika roller i den didaktiska triangeln gällande den didaktiska kompetensen för att få eleverna att tillgodogöra sig ämnesinnehållet. Det handlar alltså om hur mycket den "didaktiska kompetenspilen" påverkar linjen för lärandet i den utvecklade didaktiska triangeln, figur 2. Lärarna på Bokstavsskolan är mer aktiva och leder mer när eleverna ska bearbeta ämnesinnehållet. Det syns i att andelen lärarledd tid är högre än Sifferskolan samt att eleverna inte i lika stor utsträckning jobbar självständigt eller tillsammans med de andra eleverna. Lärarna på Sifferskolan är mer tillbakalutade när eleverna bearbetar ämnesinnehållet. Det innebär att ämnesinnehållet behandlas mer självständigt och tillsammans med klasskamraterna. Lärarna vägleder men eleverna behöver ta ett större ansvar för kunskapsinläringen. Ur ett sociokulturellt perspektiv handlar det inte bara om lärarens didaktiska kompetens utan hur lärarna jobbar för att eleverna ska bli självständiga i sitt arbete. Under observationerna kunde vi se att Sifferskolans elever var mer självständiga i uppstarten av arbetet och lärarna kunde lägga mer tid på att observera, stödja och vägleda.

Utifrån våra tolkningar tar lärarna olika roller i den didaktiska triangeln gällande den didaktiska kompetensen för att få eleverna att tillgodogöra sig ämnesinnehållet. Ur ett sociokulturellt perspektiv handlar det inte bara om lärarens didaktiska kompetens utan hur lärarna jobbar för att eleverna ska bli självständiga i sitt arbete. Under observationerna

kunde vi se att Sifferskolans elever var mer självständiga i uppstarten av arbetet och lärarna kunde ägna mer tid på att observera, stödja och vägleda.

6.4 Lärarnas undervisningsmetoder

Utifrån arbetsformerna som lärarna väljer enligt Åhslund & Boströms (2018) i sitt arbete med eleverna, skiljer sig lärarna i vår undersökning åt inom två områden. Det ena området är hur ofta datorn eller ipaden används, där skiljer även sig svaren mellan lärarna på respektive skola i vår undersökning också. Det andra området som skiljer är kopplat till lärarna på Sifferskolan där eleverna jobbar mer i par än vad både lärarna på Bokstavsskolan i Åhslund & Boströms (2018) studie visar.

	Bokstavsskolan		Sifferskolan		Åhslund & Boström				
	Lärare A	Lärare B	Lärare 1	Lärare 2	Aldrig	Sällan	En gång i veckan	Varje dag	Varje lektion
Genomgång i helklass	Varje dag	Varje dag	Varje lektion	Varje dag	1,0%	1,0%	11,3%	50,5%	36,1%
Individuellt arbete	Varje dag	Varje dag	Varje lektion	Varje dag	0,0%	5,3%	20,0%	64,2%	10,5%
Helklass diskussion	Varje dag	Varje dag	Varje dag	Varje dag	3,2%	5,3%	34,0%	48,9%	8,5%
Arbete i par	En gång i veckan	En gång i veckan, Varje dag	Varje dag	Varje dag	0,0%	17,0%	50,0%	30,9%	2,1%
Arbete i grupp	En gång i veckan	Varje dag	Varje dag	En gång i veckan	4,3%	28,7%	46,8%	19,0%	3,2%
Arbete med datorer/tpads	Varje lektion	Varje lektion	Varje dag	Varje dag	3,2%	24,2%	58,9%	12,6%	1,1%

Tabell 5. Val av arbetssätt i klassrummet

Lärarna utvecklade svaren vid intervjuerna där en av frågeställningarna som lärarna fick var om de har förändrat några av sina didaktiska val de senaste åren. Alla lärarna resonerade kring frågeställningen och en gemensam nämnare var den översiktliga strukturen på lektionerna och deras undervisning. Sifferskolan och deras lärare som sedan flera år tillbaka har en uttalad inriktning att arbeta kooperativt resonerar relativt lika i intervjuerna kring sitt upplägg av undervisningen. Detta stärks även av observationerna, där pararbete och grupparbete var naturliga inslag av lektionerna. Lärare 2 beskriver detta på följande sätt:

När jag började jobba här /.../ då hade de påbörjat arbetet med kooperativt lärande och det hade jag inte gjort innan. Det tycker jag har påverkat mig på ett ganska stort sätt, för jag tycker att sättet att jobba gör det roligt också. Det ger mig fler möjligheter att hitta andra sätt att få eleverna aktiva. Idag var alla

aktiva långa stunder. Visst, min röst hörs också mycket men det är i styrandet av själva lektionen. Men eleverna har fått prata, de har fått fundera, de har skrivit, de har gjort allt de behöver på en lektion, /.../ man lyfter vad samarbete är och att man kan prata om hur man gör, när det är bra samarbete och när det fungerar mindre bra.

Lärare B resonerar att hen har skapat mer grupparbete och att eleverna jobbar i mindre grupper.

Engelskan är sånt exempel som jag var inne på om det är ett didaktiskt val, att bryta ner och sätta in dem i grupper när vi läser texter och diskuterar för att sedan ta det inför hela klassen. Så att eleverna har fått hålla det med fyra andra, ja men, de andra tre tycker att det känns bra, vi är inne på rätt spår. Då kanske det ökar chansen att de räcker upp handen eller deltar i diskussionen vi har sen i helgrupp.

Lärare A resonerade kring att dela upp lektionen i olika delar genom tidsintervaller. Detta för att eleverna skulle kunna hålla fokus under hela lektionen samt en möjlighet för läraren att samla upp frågeställningar för att resonera i helklass. Lärare A fortsätter sitt resonemang:

Det största är det som jag sa innan att upplägget på en dag, att på eftermiddagen har vi ofta tyst läsning, lilla Aktuellt, allt sådant som är för att varva ner. Det är väl det största med den här gruppen i alla fall för att jag märkte att det inte är lönt att ha arbetsområde på eftermiddagen, det blir inte bra. Det är väl det största som jag har gjort med den här gruppen. Men sen också att lite oftare göra break och stoppa upp, att inte jobba för länge själva eller i grupp, det blir inte heller bra. De behöver struktur, de behöver veta när vi skall samlas igen. Den här gruppen jag har nu, behöver mycket struktur, mer än min förra grupp som jag hade.

Lärare A beskriver att vinsterna av det förändrade arbetssättet är att klassen är lugnare och att eleverna gör mer vad de ska automatiskt och att de i mindre utsträckning bara sitter av tiden eller tramsar vilket påverkar kunskapsinläringen positivt.

Lärare 1 beskriver:

Jag har alltid en bild av vad det är jag ska gå igenom och hur jag ska gå igenom det men sen kan jag ändra om, beroende på om det är några elever jag saknar eller om det är några elever som har kommit tillbaka eller om jag har en assistent under lektionen eller inte.

Lärarna resonerar kring vikten av struktur och att eleverna får jobba tillsammans. Intervjuerna, observationerna och lärarnas svar på enkäten ger en god bild av lärarnas tankar kring undervisningsmetoder. Vid observationerna på Sifferskolan fick eleverna tydliga tidsramar att arbeta med sitt material och när det skedde gjordes det i stor utsträckning tillsammans i par. Det skapade en aktivitet hos eleverna som varade under hela tidsramen. Eleverna på Bokstavsskolan hade ett nyfiskt intresse till arbetsområdet men var mer lyssnande och mindre aktiva kopplat till lektionernas upplägg där läraren höll ihop lektionen. Vid det enskilda- och grupparbetet ökade aktivitetsnivån hos eleverna.

7. Slutsats och diskussion

Under detta kapitel kommer vi att presentera våra slutsaker och för en diskussion kring resultat. Slutsatserna presenteras utifrån våra frågeställningar med diskussion är en samlad bild av vårt resultat.

7.1 Slutsats

Resultatet av vår empiri tyder på att även om alla fyra lektioner som vi observerade hade en hög grundnivå, engagemang och lärare som anpassade för att stödja eleverna i deras kunskapsutveckling så kan undervisningen utvecklas ytterligare med strukturer och tydlighet.

Svaren från lärarna i vår enkätstudie som bygger på Åhslund & Boström (2018) visar inte på några stora avvikelser på gruppnivå i förhållande till deras enkätstudie. Skillnaderna i vår studie framkommer tydligare vid observationerna och intervjuerna. Resultatet mellan skolorna och undervisningen tolkar vi beror mycket på grundförutsättningar och den pedagogiska inriktningen. Lärarna med inriktning av kooperativt lärande har ett extra stöd och förutsättning för att möta eleverna.

7.1.1 Hur resonerar lärarna i studien kring pojkar och flickors förutsättningar för kunskapsinläring?

Från resultat och analys kan vi konstatera att lärarna inte upplever stora skillnader i förutsättningar mellan pojkar och flickors möjlighet till kunskapsinläring. Lärarna lyfter fram att det mer handlar om svaga och starka elever och de finns inom båda grupperna, vilket gör att könet är mer sekundärt i förhållande till individen. En bra grundläggande struktur där kooperativt lärande är ett exempel, hjälper framförallt pojkarna men missgynnar inte flickorna och är den på plats blir förutsättningarna mer lika för alla. Resultatet tyder på att aktivitetsnivån och interaktionen mellan eleverna var högre under lektionerna med kooperativt lärande vilket kan ge förutsättningar för ökad kunskapsinläring.

7.1.2 Hur organiserar lärarna undervisningen för att möta eleverna i deras kunskapsutveckling?

Båda skolornas lärare visar tydligt att kunskapsuppdraget och eleverna är i centrum. Lärarnas sociala kompetens skapar det sociala sammanhanget som får eleverna att trivas i skolmiljön. Resultatet visar också på att strukturer och det didaktiska engagemanget är

viktiga aspekter för undervisningen. Vägen till lärandet är olika för skolorna där Bokstavsskolan till större del utgår från individerna i klassrummet och anpassar materialet utifrån det. Läraren har en mer central roll i klassrummet. Sifferskolan utgår mer från gruppen och grundläggande stödstruktur med hjälp av kooperativt lärande där läraren har en mer tillbakalutad roll och eleverna behöver och antas vara mer aktiva.

7.1.3 Vilken påverkan på undervisningssituationen kan tydliga didaktiska val skapa i klassrummet?

Med en tydlig och förutsägbar struktur och metod av lektionerna skapas goda förutsättningar för ett välfungerande klassrum och i våra observationer blev det uppenbart att när eleverna vet vad som skall hända och på vilket sätt, skapar det en miljö och en möjlighet till lugn. Förväntansbilden på eleverna framkommer klarare och elever som inte brukar arbeta så mycket i klassrummet får bättre möjlighet för kunskapsinläring. Disponering av lärarens tid i klassrummet blir därmed extra viktig för att ha tid och möjlighet att hjälpa eleverna. Tid till kunskapsuppdraget och att ämnesinnehållet bearbetas upplevs tydligare på Sifferskolan men vi kan inte dra någon slutsats att det beror på deras inriktning mot kooperativt lärande. Med en inriktning på kooperativt lärande som innefattar mer samarbete i klassrummet tolkar vi dock utifrån resultatet av intervjuerna att det skapar ett bra socialt klimat både i och utanför klassrummet och ger fler möjligheter att hitta andra sätt att få eleverna aktiva i kommunikationen eleverna emellan som stimulerar kognitivt.

7.2 Avslutande diskussion

De lärarna i den här studien valde att lyfta fram när det kommer till stora skillnader och olika förutsättningar i klassrummet var inte skillnader hos pojkar och flickor. De grupper som lärarna återkopplade till och lyfte fram, var svaga och starka elever och de olika svårigheter dessa elever men även lärare ställs inför utifrån didaktiska och sociala aspekter. Enligt Ernestam (2019) är faktorer som kön, klass, och sociokulturella skillnader aspekter som stärker och samspelar med varandra. Det blev tydligt för oss att lärarna i denna studie också upplever det på det viset men där könet är underordnat andra perspektiv men framför allt klassperspektivet utifrån olika sociokulturella och socioekonomiska förutsättningar. Vi hade förväntat oss ett intersektionellt perspektiv från lärarna men att lärarna på ett så tydligt sätt skulle problematisera att det finns skillnader och andra förväntningar utifrån kön, hade vi inte förväntat oss. Det intersektionella perspektivet är brett när det kommer till pojke och flicka och förankrat hos lärarna och i

linje med vad DEJA (2009) menar, att det är större skillnader i grupperna pojkar och flickor än skillnaden mellan pojkar och flickor. Det finns dock upplevda skillnader hos pojkar och flickor som lärarna tar upp i de kvalitativa intervjuerna. Lärare 1 pratar om skolomognad och hen upplever det hos pojkar men inte flickor, vilket även framkommer i Åhslunds (2019) studie, att pojkar och flickor generellt sätt har olika mognadstakt. Lärare 2 pratar om att det finns skillnader mellan pojkar och flickor i texterna eleverna skriver där flickor generellt har mer avancerade texter än killar, vilket ligger i linje med Ernestam, Åhslunds och Eidevalds (2009) forskning som menar att de olika förväntningarna på pojkar och flickor påverkar deras kognitiva utveckling, då flickor generellt sätt utmanas mer kognitivt än pojkar vilket gynnar utvecklingen av läs- och skrivförmågan. Utifrån dessa olika förutsättningar i skolan visade vårt resultat på att didaktiska val spelar roll för pojkars och flickors lärande i skolan. Våra observationer var under få lektioner men vi upplever oss kunna urskilja att med kooperativa strukturer där eleverna var mer aktiva och arbetade tillsammans blir på så vis stöd åt varandra i undervisningen. Strukturen gynnar aktiviteten hos eleverna men framför allt pojkarna, där vårt resultat är i linje med Åhslunds. Åhslunds (2019) studie visar att ett arbetssätt som är elevaktiva och där eleverna samarbetar vilket det kooperativa lärandets strukturer bidrar med, gynnar pojkars lärande.

Lärarna i denna studie framhåller vikten av att ha goda relationer till sina elever. Det noterade vi genom det faktum att elever på Sifferskolan kommer tidigt till skolan för att de trivs i den miljön och elever från Bokstavsskolan vill medverka på lektioner trots att de inte kan vara på plats av olika anledningar. Att ha goda relationer med sina elever är något som ökar motivationen hos pojkarna i skolan (Reichert & Hawleys, 2010) och saknas de goda relationerna, så finns det en stor risk att pojkar fokuserar på att hitta sätt att undvika skolarbetet (Åhslund, 2019). Vi upplevde engagerade elever som ville lära sig och de visade gärna upp sitt intresse och engagemang inför klassen och det kopplar vi delvis till engagemanget som lärarna visade under de lektioner vi observerade. Det var något vi upplevde på båda skolorna, lärarna själva framhöll också vikten av att visa engagemang till det man undervisar i då det höjer nivån på undervisningen och motivationen hos eleverna. Under våra besök upplevde vi också en god stämning i klassrummen. Både de sociala- och kulturmässiga faktorerna var positiva där inställningen till skolarbetet som präglades av en pluggkultur, där det var positivt att svara på frågor och att tjejerna tilläts ta plats med sina kunskaper i klassrummet. Zimmerman,

(2018) menar att denna kultur gynnar alla elevers inläring, däremot en “anti-pluggkultur” och en “ingen ansträningskultur” missgynnar framför allt pojkars men även flickors möjligheter till goda resultat i skolan. Hattie (2014) menar på att en engagerad lärare och ett strukturellt lärande har god inverkan på elevers skolgång, kan då lärarnas inställning, engagemang samt intresse att skapa goda relationer med eleverna i klasserna skapa en god klassrumskultur där eleverna lär sig? Vår tolkning är att ett stort fokus på elevernas behov och förutsättningar samt att ha ett tydligt engagemang för undervisningen och dess innehåll samtidigt som du jobbar med kooperativt lärande och de tydliga strukturerna som följer med det arbetssättet. Då har du som lärare goda möjligheter att skapa en jämställd undervisning som gynnar pojkars inläring och sociala trygghet men som inte hämmar flickors.

Studien relevans för våra kommande lärarroller kan vi sammanfatta med att kombinationen av tydliga strukturer, engagemang och goda relationer är viktiga kunskaper vi tydligt kunde se i klassrummet på Sifferskolan. Eleverna var inkörda i sättet att arbeta på och det märktes tydligt att den tryggheten skapade bra förutsättningar för eleverna att lära sig och att utvecklas, tillsammans. Det kooperativa lärandet i kombination med att du känner dina elevers svagheter och styrkor är en förutsättning i det här arbetssättet och lärarna som jobbar kooperativt visar prov på detta i klassrummet. Utifrån tidigare forskning är det också tydligt att det gynnar pojkar att arbeta med samarbetsinläring (Åhslund, 2019). Utifrån de olika förutsättningar och förväntningar eleverna kommer till skolan med är just det kooperativa arbetssättet viktigt ur ett jämställdhetsperspektiv (Berg, 2006) och där ytterligare en social faktor är det faktum att det motverkar mobbning genom ständiga klassrumsdialoger utifrån tydliga strukturer vilket påverkar den känslomässiga empatin (Ryzin, 2019). Det här arbetssättet och förhållandet till elever och undervisning gynnar absolut pojkar samtidigt som det inte missgynnar flickor. Dessa kunskaper har gett oss ett tydligt prov på vad strukturella didaktiska val, engagemang och relationsskapande kan ge oss i vår yrkesroll som lärare.

7.3 Metoddiskussion och förslag på vidare forskning

Vår metod har haft fokus på att undersöka skolornas olika didaktiska val och hur det påverkar pojkars och flickors lärande. Vi har använt oss av tre olika insamlingar som på olika sätt har hjälpt oss att besvara frågeställningarna. Överlag har det fullgjort sitt syfte men hade vi startat upp vårt arbete igen hade vi gjort ett antal förändringar och

förbättringar. Den största skillnaden hade varit att avgränsa området för våra frågeställningar vid de kvalitativa intervjuerna och fördjupat oss mer på enskilda områden. Vi valde att genomföra semistrukturerade intervjuer för att lättare kunna jämföra men fler följdfrågor har utvecklat vårt arbete mer. En konsekvens av ett förändrat arbetssätt hade blivit kring valet att genomföra samma enkätstudie som Åhslund & Boström (2018) som gav oss resultat hur lärarna i vår undersökning svarade i relation till tidigare forskning. Den kvalitativa intervjun som vi genomfördes byggde på samma område och med färre områden och frågor skulle möjligheten till jämförelse minska. Samtidigt visades det sig att det var svårare än beräknat att sätta de båda studierna i relation till varandra.

Klassrumsobservationerna hade ett bra upplägg där vi hade tydliga ansvarsområden om vad vi skulle observera. En av oss observerade läraren och den andra hur pojkarna och flickorna agerade och reagerade på lärarens val. Hade vi valt att observera samma område skulle vi kunnat få en djupare dimension och resonemang i den frågeställningen. Samtidigt hade vi missat en styrka som vi anser att vårt upplägg har vilket är att under samma lektion observera med olika perspektiv för att kunna skapa en helhet.

Lärarens didaktiska kompetens har en stor påverkan på eleverna och vilka möjligheter det finns att kunna ta till sig ny kunskap. Vår studie visar på att välfungerande klasser och lektioner hela tiden kan bli bättre och att läraruppdraget är komplext i sin natur. Det är många områden som behöver hanteras för att kunna bedriva en effektiv undervisning. Det är också här vi ser ett framtida forskningsfält att fortsätta studera vilka didaktiska val eller metoder har mätbar effekt på olika elevgrupper och situationer.

Referenser

Asp-Onsjö, L & Öhrn, E (2015) To pass the test: the timing of boys' parallel positioning, *Education Inquiry*, 6:2, 25466, DOI: 10.3402/edui.v6.25466

Berg, B. (2006). *Genuspraktika för lärare*. Stockholm: Lärarförb.

Christoffersen, Line. & Johannessen, Asbjörn. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

DEJA - Delegationen för jämställdhet i skolan (2009). *Flickor och pojkar i skolan: hur jämställt är det? : delbetänkande*. Stockholm: Fritze.

Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Diss.. Jönköping.

Ernestam, Å. (2019). *Se, förstå och förändra: att motverka könsskillnader i skolresultat*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.

Gibbons, P. aut, & Aldén, K. trl. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet : språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet* (Femte upplagan.). Studentlitteratur.

Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Hjerm, M. & Lindgren, S. (2010). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Hopmann, S (1997) Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens, (Red.),. *Didaktik : teori, reflektion och praktik*. (s. 198-214). Studentlitteratur.

Ingvar, M. (2010). *Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat: ett diskussionsunderlag för Delegationen för jämställdhet i skolans arbete för analys av bakgrunden till pojkars sämre skolprestationer jämfört med flickors*. Stockholm: Fritze.

Jonsson, R. (2014). Boys' Anti-School Culture? Narratives and School Practices [Elektronisk resurs]. *Anthropology & Education Quarterly*. (45:3, 276-292). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-107415>

Kagan, S. aut, & Stenlev, J. aut. (2017). *Kooperativt lärande: Samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning* (Upplaga 1.). Studentlitteratur.

Kansanen, P., Hansén, S-E., Sjöberg, J., & Kroksmark, T. (2011) Vad är allmändidaktik?. I L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 29-50). Studentlitteratur.

Säljö, R (2017) Den lärande människan - teoretiska traditioner. I C. Liberg (red.), U. P Lundgren (Red.), & R. Säljö (Red.),. *Lärande, skola, bildning – grundbok för lärare* (Fjärde utgåvan. s. 203-264). Natur & Kultur.

Lindström, G. aut, & Pennlert, L.-Å. aut. (2019). *Undervisning i teori och praktik : en introduktion i didaktik* (7:e reviderade upplagan.). Fundo Förlag.

Morse, JM. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nurs Res*. 1991 Mar-Apr;40(2):120-3. PMID: 2003072.

PM - Betyg i årskurs 6, vårterminen 2018 [Elektronisk resurs]. (2021). Skolverket.

Reichert, M and Hawley, R (2010) Reaching Boys: An International Study of Effective Teaching Practices, *Phi Delta Kappan*, Vol. 91, No. 4, December 2009/January 2010, pp. 35-40.

Skelton, C. & Francis, B. (2011). Successful boys and literacy: Are 'Literate boys' challenging or repackaging hegemonic masculinity. *Curriculum Inquiry*, 41(4), 45

Skolverket. (2020). *Lägesbedömning 2020*. Rapport 2020:1. Skolverket

Van Ryzin, MJ, Roseth, CJ. Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*. 2019; 45: 643– 651. <https://doi.org/10.1002/ab.21858>

Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Zimmerman, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande: en studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2018. Göteborg.

Zimmerman, F. (2020). *Tio orsaker till varför pojkar presterar sämre i skolan [Elektronisk resurs] och vad vi kan göra åt det!*. Kunskapsskolan.

Åhslund, I. (2019). *Uppfattningar, förväntningar och didaktiska val. [Elektronisk resurs] : en studie om undervisningens betydelse för pojkars skolprestationer*. Lic.-avh. (sammanfattning) Sundsvall : Mittuniversitetet, 2019. Sundsvall.

Åhslund, I., & Boström, L. 1960. (2018). *Teachers' Perceptions of Gender Differences: What about Boys and Girls in the Classroom?* International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17(4), 28–44. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.4.2>

Öhrn, E. & Holm, A. (red.) (2014). *Att lyckas i skolan: om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.