

”Det är inte trevligt att sitta med
jacka på sig inomhus”

**En samtalsanalytisk studie om konstruktionen av
genus på utbildningen Svenska för invandrare**

Av: Emma Björsson

Handledare: Lina Nyroos
Södertörns högskola
Självständigt arbete på avancerad nivå 15 hp
Svenska IV | Vårterminen 2019
Ämneslärarutbildningen med interkulturell profil med inriktning mot
gymnasieskolan



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

The aim of this study is to examine, with a gender theoretical and conversational analytical framework, how teachers in Swedish for immigrants (SFI) distribute positive and negative assessments towards men and women in the classroom and what causes them. The purpose is further to examine how the assessments construct and actualize gender patterns in the education.

The thesis is divided into two major issues: How are positive and negative assessments distributed between men and women in a class at Swedish for immigrants (SFI) and what causes these? How can the assessments be related to constructing and actualizing gender? In order to achieve the research questions, four teachers have been observed in three different classrooms.

The result shows how assessments in classrooms are caused by fostering the students into a gender-normative behavior and also into a desirable classroom behavior. Furthermore, the assessments are caused by evaluating students work efforts in school work. The result also show how women are given more positive assessments and men more negative, even though there are no major differences between how assessments are distributed between male and female students. In total, women are given more assessments than men in the classroom. With the hidden curriculum as an analytic tool, the results show how hidden teaching agendas and the teachers' assessments to foster the students into these exists within an educational context for adult students. The study has also made visible how gender is both actualized and constructed in the assessments the teachers express in conversation with the students.

English title: "It's not nice to sit with a jacket indoors" a conversational analytic study on the construction of gender in the education Swedish for immigrants

Keywords: assessments, conversational analysis, gender, the hidden curriculum, school-based research, Swedish for immigrants

Nyckelord: värderingar, samtalsanalys, genus, den dolda läroplanen, skolbaserad forskning, Svenska för invandrare

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	1
2. Syfte och frågeställning	2
3. Forskningsöversikt	2
3.1 Värderande samtal i klassrummet och skolan som förmedlare av traditionella genusmönster	2
3.2 Pojkar och flickors tal- och handlingsutrymme i klassrummet.....	3
4. Teori	6
4.1 Samtalsanalys	6
4.2 Språk och genus.....	7
4.3 Värderingar	9
4.4 Den dolda läroplanen	10
5. Material och metod	11
5.1 Samtalsanalys	11
5.2 Observationer	11
5.3 Urval och genomförande	12
5.4 Metodkritik	12
6. Resultat och analys	13
6.1 Uträkning och tabellförklaring	14
6.2 Värderingar för arbetsinsats	14
6.2.1 <i>Negativa värderingar för arbetsinsats</i>	15
6.2.2 <i>Positiva värderingar för arbetsinsats</i>	17
6.2.3 <i>Sammanfattande analys av värderingar för arbetsinsats</i>	19
6.3 Värderingar för fostran.....	20
6.3.1 <i>Negativa värderingar för fostran</i>	21
6.3.2 <i>Positiva värderingar för fostran</i>	25
6.4.3 <i>Sammanfattande analys av värderingar för fostran</i>	26
7. Sammanfattning och slutdiskussion	28
8. Litteraturförteckning	31
Bilaga 1. Transkriptionsnyckel	33
Bilaga 2. Observationsschema	34

1. Inledning och bakgrund

”Generellt gäller att pojkarna pratar mest i klassrummet och får mer uppmärksamhet av pedagogerna” (SOU 2009: 13) skriver Skolverket i sitt slutbetänkande år 2009 med uppdrag från regeringen att undersöka hur jämställt det är i Sveriges skolor. Resultatet bekräftar den klassrumsforskning som bedrivits de senaste trettio åren i Sveriges grundskolor. Pojkar dominerar klassrumsinteraktionen på alla tänkbara vis – de ges mer tillsägelser, mer beröm, mer instruktioner och sammantaget större engagemang och uppmärksamhet från lärarna.

De genuskonstruktioner som överförs i klassrummet förmedlas utifrån värderingar. Genom värderingar som uttrycks på olika sätt beroende på elevers könstillhörighet skapas uppfattningar om vad som för kvinnor respektive män utgör ett önskvärt respektive icke-önskvärt klassrumsbeteende. Pojkar socialiseras genom grundskolan som institutionell förmedlare av genuskonstruktioner till språklig självsäkerhet. För flickorna råder snarare ett omvänt förhållande. Genom pojkarnas språkliga dominans i klassrummet tystas flickorna och tvingas till avkall på sin självständighet och rättighet till att uttrycka sig. Samtalsforskning har därtill synliggjort hur lärare genom värderande språkliga val behandlar flickor och pojkar olika. Flickor ges bekräftelse för utseende och pojkar för fysisk aktivitet. Pojkar ges dessutom i större utsträckning negativa värderingar i klassrummet medan flickor ges positiva. Genom de samtal som sker i klassrummet och genom de språkliga val som lärare använder vid interaktion med elever, upprätthåller och konstruerar lärare de traditionella genusmönster som återfinns i det omgivande samhället. Detta ger naturligt återverkning på vuxna män och kvinnors föreskrivna plats och rolltagande i samhällets offentligheter.

Klassrumsforskning och samtalsforskning om hur genusmönster återspeglas och cementeras interaktivt mellan lärare och elever har främst inriktats på grundskolans tidigare och senare år. Vem som äger detta talutrymme utgör följande en vetenskaplig konsensus – pojkar. Däremot har få studier genomförts på vuxna inlärare och inte minst i utbildningen svenska för invandrare. Ser fördelningen av negativa och positiva värderingar likadan ut bland vuxna män och kvinnor? Vad föranleder dessa värderingar? Hur kan värderingarna relateras till att konstruera och aktualisera genus? Detta har min studie till avsikt att undersöka.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att med ett genusteoretiskt och samtalsanalytiskt ramverk undersöka hur lärare i Svenska för invandrare (SFI) fördelar positiva respektive negativa värderingar gentemot män och kvinnor i klassrummet och vad som föranleder dessa. Därmed är studiens vidare syfte att undersöka hur värderingarna konstrueras och aktualiserar genus i utbildningen.

För studien har följande frågeställningar formulerats:

- Hur fördelas positiva och negativa värderingar mellan män och kvinnor i en klass på SFI och vad föranleder dessa?
- Hur kan värderingarna relateras till att konstruera och aktualisera genus?

3. Forskningsöversikt

I följande avsnitt kommer en forskningsöversikt att presenteras. Studien placeras här i forskningsfält som rör klassrumsinteraktion och genus.

3.1 Värderande samtal i klassrummet och skolan som förmedlare av traditionella genusmönster

Einarsson och Hultman (1984) undersöker språkliga skillnader mellan flickor och pojkar i grundskolan. I studien undersöks vilka talarroller pojkar och flickor tar och tilldelas i klassrummet och hur lärare bemöter eleverna utifrån kön. I resultaten urskiljs bland annat hur pojkarna är mer aktiva och utåtvända i sitt språkliga beteende. De dominerar talutrymmet språkligt både genom att initiera ordet i det offentliga utrymmet och genom icke-språkligt normbrytande beteende för klassrumsuppförande. Genom att pojkarna dominerar både språkliga och icke-språkliga sammanhang i klassrummet ges de i allmänhet mer positiv uppmärksamhet och tilldelas på samma gång fler tillrättavisningar än flickorna (Einarsson & Hultman 194: 221). I och med detta tilldelas flickorna istället en iakttagande och omhändertagande roll. Då pojkar tar ordet i klassrummet är de dessutom mer benägna att avvika från det ursprungliga ämnet genom att berätta om egna erfarenheter och åsikter. När flickorna i sin tur ges taltid får de i störst utsträckning reproducerande uppgifter. Dessa innebär att de exempelvis får läsa upp texter och svara på kortare ifyllnadsfrågor (Einarsson & Hultman 1984: 199). Vidare urskiljs hur flickor långt upp i ålder ges ett mjukare tilltalstonfall

och pojkar ett mer kraftfullt. Sammantaget påvisar Einarsson och Hultmans studie hur skolan i hög utsträckning reproducerar föreställningar om flickor och pojkar genom språket.

Odenbring (2010) undersöker samtalsanalytiskt hur kön skapas i interaktionen mellan vuxna och barn i förskola, förskoleklass och årskurs ett. Genom att analysera interaktioner som observerats i klassrummet synliggörs hur genus konstrueras i verksamheterna. I resultatet urskiljs bland annat hur pedagoger upprätthåller traditionella genusmönster genom att använda olika kategoriseringar gentemot barnen. De kategoriseringar som användes för att beskriva flickorna utgick ständigt från skönhet och utseende. En flicka beskrevs exempelvis kontinuerligt genom hennes ”änglahår” och vid en måltid förväntades flickorna tycka om lax eftersom den är ”rosa och prinsesslik”. Pojkarna kategoriserades istället genom fysisk styrka och aktivitet. Detta synliggjordes i könade termer då pojkarna lekte på skolgården, i beskrivningarna ”Tarzan” respektive ”muskelberg”. Pedagogerna placerade dessutom barnen vid ”flick- och pojkbord”, vilket tydligt markerar könsgränser. Ett vidare resultat utgjordes av pedagogernas sätt att fördela ansvar bland barnen. Flickorna tilldelades kontinuerligt rollen som ”stötdämpare”, vilket innebar att placeras mellan två stökiga pojkar för att därigenom upprätta ordning och disciplin. Flickorna inordnas därmed implicit in i en traditionell könsordning där kvinnor och flickor förväntas vara ansvarsfulla, lugna och skötsamma. Genom pedagogernas sätt att kategorisera och särhålla flickor och pojkar upprätthålls samhällets traditionella könsroller. Handlingsutrymmet för vad det innebär att vara flicka och pojke i de verksamheter som studerats utgjordes följande av samhällets redan snävt normativa könsroller som kontinuerligt upprätthölls i pedagogernas sätt att tala och handla. Med hjälp av samtalsanalytisk metod var det därmed möjligt att studera konstruktioner av kön som de framstår i interaktion på mikronivå, kunde dessa upptäckas och analyseras utifrån kön och genus som teori. Då min studie på liknande sätt syftar till att samtalsanalytiskt undersöka hur konstruktioner av kön återspeglas i klassrumsinteraktion genom lärares fördelning av positiva och negativa värderingar, är Odenbrings studie av relevans för min egen.

3.2 Pojkar och flickors tal- och handlingsutrymme i klassrummet

Swinson och Harrops (2009) undersöker hur lärare interagerar i klassrummet med pojkar och flickor på lågstadiet. I resultatet påvisas hur lärare i större utsträckning ger beröm till flickor, medan pojkar i sin tur ges fler negativa kommentarer. Pojkarna gavs därutöver i större utsträckning mer instruktioner och direktiv än flickorna. Detta menar Swinson och Harrop

skulle kunna bero på att pojkarna uppfattades behöva mer instruktioner, eftersom de ständigt frångick dem. Pojkar fick därutöver svara på fler frågor i klassrummet än flickor.

Sammantaget visade resultatet att lärarnas verbala liksom icke-verbala interaktion riktades i 61 procent av fallen till pojkar och resterande procent till flickor. Följande gavs pojkarna betydligt mer tid och engagemang från lärarna, detta oavsett vilken typ av interaktion det gällde, så som instruktioner, frågor, eller givandet av beröm och tillsägelser.

Även Öhrn (1990) fokuserar på könsmönster i klassrumsinteraktionen mellan lärare och elev. Öhrn skiljer däremot på offentlig och privat kontakt, där offentlig kontakt utgörs av den som sker inför hela klassen medan privat avser den som sker mellan lärare och elev. I linje med tidigare forskning påvisar också Öhrns studie hur pojkar dominerar det gemensamma offentliga talutrymmet och i högre utsträckning dessutom söker de privata kontakterna. Detta gör att klassrummet som helhet svarar bättre mot pojkars sociala kontaktsökande och medför att flickornas ges en betydligt mer undanskymd plats. En konsekvens av pojkars dominans av både klassrummets offentliga och privata sfärer beskrivs vara att lärare tenderar att uppfatta pojkar som individuella personligheter medan flickor ofta reduceras till delar av en tillbakadragen flickgrupp, alternativt beskrivna som ett "gäng" respektive en "tjejmaffia". Lärarna sade sig ibland inte ens kunna skilja flickorna åt (Öhrn 1990: 179). Genom pojkarnas synlighet i klassrummets alla interaktioner beskrevs de följande av lärarna aldrig utifrån eventuell grupp tillhörighet utan alltid utifrån sina personliga egenskaper. Vidare synliggör även Öhrns resultat att pojkar ges mer tillrättavisningar än flickor. Däremot visar resultatet också att när flickorna ges tillrättavisningar i större utsträckning undkommer dem. Detta menar Öhrn har att göra med att flickorna då oftare säger emot. Eftersom de då bryter mot en etablerad normativ ordning där det är pojkar som förväntas ge öppna protester och överträda regler, har lärarna svårt att bemöta dessa motsägelser när de yttras av flickor (Öhrn 1990: 189).

Tillika Westers (2009) studie belyser hur pojkar dominerar klassrumsinteraktionen, vilket beskrivs vara en av anledningarna till varför de ges större uppmärksamhet i klassrummet och följande ges fler tillsägelser än flickor (Wester 2009: 105). Wester undersöker vidare uppförandenormer i grundskolans senare år med fokus på kön och makt. I resultatet framkommer bland annat hur pojkar får tillsägelser tio gånger så ofta som flickor (Wester 2009: 139). Det som föranledde tillsägelserna handlar i störst utsträckning om att återställa ordningen i klassrummet, genom att exempelvis tysta eleverna eller att tillrättavisa oönskat

beteende. En annan anledning som föranledde tillsägelse kunde handla om skolarbetet, så som bristfälligt medtaget arbetsmaterial eller att inte bli klar med en uppgift på bestämt tid. Då elever gavs beröm motiverades det oftast av en väl utförd skoluppgift eller uppvisad kunskapsnivå, men också genom att eleverna utfört något hjälpsamt, som att plocka undan eller ställa upp stolar (Wester 2009: 143).

Ytterligare en studie som belyser skillnader och likheter som finns mellan pojkar och flickors användning av tillträde till det gemensamma talutrymmet är Nina Eliasson (2017) som undersöker naturkunskapsklassrum på gymnasiet. I resultatet urskiljs bland annat hur pojkar ges tillgång till två tredjedelar av det gemensamma talutrymmet. Resultatet diskuteras i relation till hur eleverna positioneras i klassrummet. Där synliggörs hur flickor i högre utsträckning positioneras som elever som förväntas lyssna, medan pojkar positioneras som elever som vill och har möjlighet att delta i undervisningen. Denna genuspositionering av pojkar och flickor menar Eliasson skulle kunna utgöra en förklaringsmodell till varför flickor i högre utsträckning än pojkar intar en passiv position i det gemensamma talutrymmet. Eliasson påvisar dock att positionerna inte är statiska, flickor tar också talutrymme och intar likaledes positionen som en aktivt deltagande elev som ibland avbryter och tar ordet utan tillåtelse. Däremot sker detta inte lika ofta som för pojkar. Lärarna tenderar dessutom att ge flickorna mindre bekräftelse då de intar positionen som vanligtvis innehas av pojkar (Eliasson 2017: 69–70).

Dessa fyra forskningsbidrag relevans för min studie utgörs av dess liknande ansatser att studera hur kön konstrueras i klassrummets interaktioner mellan lärare och elev. Studierna belyser pojkars dominans i klassrummet och hur interaktion spelar en avsevärd roll i hur kön skapas och upprätthålls i samtal. Studierna klargör dessutom hur pojkar ges mer tillrättavisningar och flickor mer beröm. Då min egen studie syftar till att på liknande sätt undersöka hur negativa och positiva värderingar i samtal fördelas mellan män och kvinnor bland vuxna inlärare, är ovan presenterad forskning av betydelse för min egen. Westers studie påvisar dessutom vad som föranleder beröm och tillrättavisningar, vilket även min studie delvis syftar till. De studier som ovan presenterats har undersökt klassrum i förskola, grundskola eller gymnasiet. Inga jämförbara studier har riktats mot vuxna inlärare på SFI. Därigenom ger min studie ytterligare bidrag till forskningsfältet.

4. Teori

4.1 Samtalsanalys

Samtalsanalys är en teori som intresserar sig för vad som utspelas mellan människor som pratar med varandra. Teorin studerar hur människor samspekar i samtal och därigenom skapar betydelser (Ekström 2008: 90). Samtalsanalytiker gör därmed anspråk på att förklara hur social interaktion är organiserad genom att studera vardagliga och institutionella samtal.

Norrby (2014) refererar till Heritage (1989) som uttrönt fyra grundläggande antaganden för samtalsanalys: 1) all interaktion är strukturerad, 2) alla yttranden i ett samtal är kontextberoende och kontextförnyande, 3) alla detaljer i interaktionen är av värde, 4) att studera social interaktion görs mest fördelaktigt genom att studera naturlig och autentisk interaktion (Heritage 1989 se Norrby 2014: 35). Det förstnämnda antagandet grundas i att samtal sker med strukturerade mönster som samtalsdeltagarna är implicit medvetna om. Det finns en förväntad struktur i alla samtal, oavsett om de är formella eller informella. Den förväntade strukturen är inte grammatisk eller språklig utan istället talar samtalsanalytiker om en organisatorisk struktur där samtalssturen fokuseras. Frågor som då ställs rör exempelvis vilka regelmässiga strukturer som följs i samtalen, hur turtagningen mellan samtalsdeltagarna organiseras, hur deltagarna reagerar på varandra, hur och när deltagare ges talutrymme och vilken betydelse överlappande tal ges i samtalen (Norrby 2014: 40; Ekström 2008: 91). Sammantaget bygger antagandet på att samtal är strukturerade och organiserade och att sociala handlingar uttrycks i interaktion.

Det andra antagandet i samtalsanalysens grundsatser utgörs av att alla yttranden i en interaktion är beroende av kontext och samtidigt förnyar samtalskontext. Samtalet formas inom en specifik kontext och därför ska samtalet också analyseras i dess kontextuella sammanhang (Bryman 2011: 469). Med begreppet kontext avses i föreliggande studie den *yttre kontexten*. Denna definieras av den samhälleliga, sociala och kulturella kontexten. Inom en sådan definitionsförklaring antas språkligt beteende förklaras med grund i sociala, kön- och åldersrelaterade faktorer (Norrby 2014: 43). Den yttre kontexten blir således väsentlig i samtalsanalysen för att förstå hur samtalsdeltagarna tolkar och uppfattar interaktionen. Denna studie kommer främst att undersöka könsrelaterade faktorer som förklaring för språkligt beteende i klassrum på SFI. Inom samtalsanalys läggs traditionellt inte fokus på den yttre kontexten. Istället läggs intresset uteslutande för samtalskontexten som innefattar exempelvis

taltempo, prosodi och pauser (Norrby 2014: 44). Den yttre kontexten med fokus på kön är något som ändå kommer att beaktas i undersökningen. Det gör att studien i viss mån frångår samtalsanalysens traditionella konventioner. Att inte ta hänsyn till samtals yttre kontexter är dock någonting som samtalsanalytiker getts kritik för och på senare år har flera samtalsanalytiker i likhet med min studie avvikit från denna riktlinje. Ett exempel som nämnts i forskningsöversikten är Odenbrings studie som likt föreliggande studie valt att med samtalsanalytiska ansatser studera hur genus konstrueras i interaktionen mellan lärare och elev genom att studera samtal på mikronivå (Odenbring 2010).

Det tredje antagandet grundas i att alla detaljer i ett samtal är av betydelse. Betoningen ligger därmed på vilken funktion drag och strukturer ges i ett samtal och varför dessa återfinns vid just den givna tidpunkten i ett samtal. Det sista antagandet betonar att studiet av samtal bör ske av naturligt uppkomna samtal. Samtalsanalys har därför tidigare främst innefattat och analyserat vardagliga samtal. Numera har teorin även använts för att undersöka institutionella samtal, vilket definieras av samtal med ett ojämnt maktförhållande mellan samtalsdeltagarna. Till detta räknas interaktionen i klassrummet mellan lärare och elev (Norrby 2014: 37)

En central teoretisk utgångspunkt inom samtalsanalysen utgörs härmed av att sociala hierarkier skapas genom interaktion och att språkligt beteende kan förklaras med bland annat könsrelaterade faktorer (Norrby 2014: 57). Detta är ett teoretiskt grundantagande som samtalsanalysen delar med könsforskning (Ohlson 2007: 178; Hirdman 2001: 25). I min studie är syftet att studera hur genusmönster skapas och upprätthålls i interaktionen mellan lärare och elever. Samtalsanalytiska teorier har härmed tillämpats för att undersöka hur föreställningar om genus kommer till uttryck i klassrumsinteraktion, i de positiva och negativa värderingar lärare ger uttryck för i interaktion med elever.

4.2 Språk och genus

”Talet är verklighet, *speglar* villkor och verklighet och *skapar* villkor och verklighet” skriver Hirdman (2001:25) och menar därmed att genusgörandet i språket speglar, skapar och upprätthåller asymmetriska maktförhållanden mellan män och kvinnor. Det språk som gör genus blir i den förståelsen ett ”görande” språk, som får människor att begripliggöra sig själva och samhället (Hirdman 2001: 26). Jacobsen (1912) har vidare studerat språk och kön genom att analysera texter från medeltiden. I resultatet påvisas hur det finns en tydlig åtskillnad

mellan hur män och kvinnor språkligt representeras. Medan män blir karakteriserade mot bakgrund av sina relationer till samhället, blir kvinnor uteslutande karakteriserade i relation till en man (Jacobsen 2012: 230). Denna språkliga olikhet medför att det ojämlika maktförhållandet mellan könen cementeras och reproduceras. Trots att Jacobsens undersökta texter härrör från medeltiden finns dessa språkliga karakteriseringar som befäster genusasymmetrier mellan män och kvinnor kvar i språket än idag.

Att kulturella föreställningar om genus ges återverkan i språket och följaktligen även i samtalsdeltagares interaktion har bland annat synliggjorts i samtida skolforskning som på olika sätt belyst hur flickor missgynnas i klassrummens interaktioner, exempelvis genom mindre respons från lärare och mindre talutrymme (Einarsson & Hultman 1984). Forskning har vidare kunnat belysa hur vissa språkhandlingar kopplas till ett visst kön. Sådana språkhandlingar är exempelvis att avbryta, att ta ordet på eget initiativ och att tala högt i klassrummet som alla kopplas till manligt kön. I sin tur kan språkhandlingar som att räcka upp handen och att vänta på sin tur associeras till kvinnor (Ohlson 2001: 174).

Klassrumsforskning har därutöver kunnat visa hur pojkar och flickor konsekvent bemöts olika. Exempelvis ges pojkar frågor som genererar i längre svarsalternativ medan flickor ges korta ifyllnadsfrågor (Ohlson 2007: 172). Den systematiska åtskillnaden mellan flickor och pojkar genom språkligt bemötande synliggörs dessutom i lärares tilltalstonfall, där pojkar ges en betydligt kraftigare och flickor en mjukare ton (Einarsson & Hultman 1984). Även studier på högskolan visar hur vuxna kvinnliga seminariedeltagare inte accepteras som kritiker gentemot en manlig deltagare utan istället möts av ignorans eller negativ respons (Ohlson 2001: 173). Skolforskning kan härigenom utgöra ett fördelaktigt exempel på hur genusmönster görs i språket genom socialt inlärd förståelse av kön. Dessa interaktionsmönster är dock inte unika för skolan. Språkarna följer de kulturella koder som finns i det omgivande samhället, där ojämlikhet mellan könen utgör en realitet och som därigenom återspeglas i samtal. Med språk och genus som teori avser studien härmed undersöka hur genusmönster aktualiseras och konstrueras i lärares värderingar i utbildningen Svenska för invandrare.

4.3 Värderingar

Den grundläggande betydelsen av en värdering är att någon bestämmer värdet av något (Bjørndal 2005: 7). Nationalencyklopedin definierar begreppet som ett ”omdöme, en åsikt eller en uppfattning om att något är bra eller dåligt” (NE 2019). En sådan definition stämmer överens med en annan vanlig avgränsning, där en värdering definieras med övertygelsen om att ett visst beteende är mer eftersträvansvärt än dess motsats (Rokeach 1973). Begreppet utgörs då av att vissa sociala eller personliga handlingssätt är mer önskvärda än andra sociala eller personliga beteenden inom en viss kulturell kontext. En värdering behöver inte ske medvetet, utan sker istället implicit då människor bearbetar information (Bjørndal 2005: 7). Sammantaget kan värderingar definieras som de sociala grundsatser, mål och måttstockar som inom en viss kultur getts ett fundamentalt värde. Vilka värderingar som finns inom en viss kultur är alltså beroende av samhällliga och sociala uppfattningar om vad som är rätt och fel. Värderingar som utgår från könstillhörighet kan på så sätt bidra till vår uppfattning om vad som för kvinnor och män uppfattas vara önskvärt respektive icke-önskvärt beteende. I ovan forskning påvisade bland annat Öhrn att då flickor i skolan protesterade gentemot lärarens tillsägelser i större utsträckning undkom dem. Flickorna bryter då gentemot en etablerad övertygelse om hur flickor ska vara och agerar snarare i enlighet med sin könsliga motsats, och läraren har därför svårt att hantera överträdelsen mot denna grundläggande värdesats.

Studier av värderingar är något som samtalsanalytiker visat stort intresse för. Intresset utgörs av värderingars interaktionella funktioner av att organisera samtal och engagera samtalsdeltagare. Därigenom utgör värderingar för samtalsanalytiker ett fruktbart verktyg för att undersöka hur interaktioner är normativt ordnade och hur de spelar roll för hur samtalsdeltagare upprättar och skapar relationer med varandra. Samtalsanalytiker har även påvisat hur värderingar är reflexiva, vilket innebär att de är beroende av den kontext de skapas inom. Det betyder att värderingar både formar och formas av den sociala kontext som samtalsdeltagarna befinner sig i (Lindström & Mondada 2009: 304). I föreliggande studie definieras den sociala kontexten av institutionell karaktär. Genom att använda värderingar som analysverktyg vill jag härmed undersöka hur dessa spelar roll för att organisera samtal i klassrummet mellan lärare och elev och hur värderingar upprätthåller normer i klassrummet.

I studien är syftet vidare att undersöka hur fördelningen mellan positiva och negativa värderingar fördelas mellan män och kvinnor. Ett exempel på positiva värderingar kan vara olika former av beröm, till exempel ”bra jobbat” eller ”vad duktig du är”. Exempel på

negativa värderingar kan vara typer av tillrättavisningar, som ”kom i tid” eller ”var tyst”. Varför föreliggande studie inte valt termerna beröm och tillsägelser utan istället positiva och negativa värderingar är för att möjliggöra en bredare förståelse. En positiv värdering kan även innefatta yttranden som inte nödvändigtvis behöver uppfattas som beröm, men som ändå kan uppfattas som en positiv utsaga. Sådana värderingar kan vara yttranden som även tar hänsyn till tonfall och intonationer. En sådan förståelse är följande i linje med principer för samtalsanalys.

4.4 Den dolda läroplanen

Begreppet *dold läroplan* myntades i Sverige av Donald Broady i tidskriften KRUT år 1981. Med begreppet avsåg han synliggöra de icke-uttalade kunskaper elever tar med sig från skolan men som inte finns med i den officiella läroplanen eller i andra styrdokument. Dessa oskrivna värderingar menade han exempelvis kunna vara ”att underordna sig lärarens auktoritet”, ”att räcka upp handen”, ”att kunna vänta”, ”att inte fuska”, ”att vara uppmärksam” (Broady 1981: 17). Det introducerade begreppet ansågs kunna utgöra ett användbart verktyg för att sätta ljuset på hur fostran går till i skolan och vilka värden som förmedlas. Begreppet påvisar diskrepansen mellan å ena sidan läroplanens utarbetade stadgar och å andra sidan det som sker i skolans praktik.

Hultin (2012) har använt begreppet *dold läroplan* för att synliggöra hur svenskämnet på gymnasiet verkar klassegregerande. Hultin lyfter hur olika elevgrupper ges olika svenskundervisning beroende på vilket gymnasieprogram de går. Elever från socioekonomiskt starka områden på teoretiska gymnasieprogram ges ett litteraturhistoriskt bildande svenskämne. Eleverna lyfts genom läsning av klassisk litteratur som framtidens kulturarvsförmedlare och som därigenom fodras att ta plats i samhällets offentligheter. Elever från socioekonomiskt svaga miljöer på gymnasiets praktiska program ges däremot ett svenskämne som grundas i basfärdigheter. Eleverna blir genom svenskämnets *dolda läroplan* reducerade till en elevgrupp som endast förväntas behöva grundläggande färdigheter i läsa, skriva och tala i ett lättbegripligt ämnesstoff. Eleverna på dessa program från socioekonomiskt svaga områden förväntas därigenom inte ta plats i samhällets offentligheter eller tilltalas som framtidens litteraturarvsförmedlare. Genom den lättfattliga basfärdighetsträningen i svenskämnet tilltalas eleverna istället som individer som endast kommer behöva lösa enkla och enformiga arbetsuppgifter (Hultin 2012: 277–288). Trots att

eleverna till synes läser för samma ämnesplan i svenska, återfinns stora olikheter i ämnesinnehåll och lärares retorik. Genom begreppet dold läroplan kan på så vis sådana förtäckta undervisningsvillkor synliggöras, vilka är ett resultat av omgivande samhällsstrukturer. Med *den dolda läroplanen* som teoretiskt ramverk ämnar jag likt Hultin analysera hur skola och undervisning genom social fostran med fokus på genus befäster och normaliserar omgivande samhällsstrukturer.

5. Material och metod

5.1 Samtalsanalys

För studiens syfte har samtalsanalys valts ut som metod. Enligt Norrby (2014) är metoden mest lämpad och givande vid studier av interaktion (Norrby 2014: 33) Analysmaterialet för användning av samtalsanalys utgörs av inspelade samtal vilket även min studie genomfört i klassrum på SFI. Det är därmed språket som är i fokus för analysen. Tonvikten inom samtalsanalys ligger på att studera bakomliggande samtalsstrukturer som påträffas i växelverkan mellan samtalsdeltagarna. Det är inte enbart ämnet för samtalet som urskiljs som väsentligt, utan även *hur* yttranden sägs. Intonationer, pauser och samtalstoner registreras därför som potentiellt betydelsefulla. För detta syfte kräver samtalsanalysen en detaljerad och noggrann analys av det inspelade materialet (Bryman 2011: 469). En central förutsättning är således transkribering av samtalen som ska studeras. För transkribering inom samtalsanalys används en så kallad transkriptionsnyckel. En sådan innehåller föreskrifter för hur samtalet ska omvandlas från tal till skrift. Den transkriptionsnyckel som används för studien utgår i huvudsak från Catrin Norrbys i *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra* (2014: 110–111).

5.2 Observationer

För studiens syfte att har strukturerade observationer genomförts under sex lektioner. Dessa har spelats in och utgör därmed studiens material. En strukturerad observation definieras av att forskaren använder på förhand utarbetade regler för att kunna registrera beteenden hos de observerade deltagarna. Dessa regler sammanställs i ett observationsschema vars syfte är att systematiskt notera de beteendenaspekter som undersökningen avser studera (Bryman 2011: 265). Det observationsschema som utarbetats har tagit hänsyn till hur många värderingar som förekommit under en lektion, hur dessa fördelar sig mellan positiva respektive negativa värderingar, vad som föranleder dessa och hur de fördelas mellan män och kvinnor.

Kategorierna i observationsschemat utformades i enlighet med Westers resultat om vad som föranlett beröm och tillsägelser i klassrum (2009). De forskningsetiska principer som tillämpats har utgått från Vetenskapsrådets (1990) krav på att deltagarna informeras om studies syfte, samtycker till deltagandet, att observationerna endast används för forskningsändamål samt att samtliga deltagare anonymiseras i studien.

5.3 Urval och genomförande

Urvalet av transkriberade och analyserade interaktionssekvenser är de som har ansetts beröra goda exempel på positiva och negativa värderingar i klassrummet. Dessa sekvenser har transkriberats enligt konventioner för samtalsanalys. Samtliga elevnamn och lärarnamn i de transkriberade exemplen är fingerade. För att anonymisera materialet har varje inspelning fått en kod. Koden refererar till lärare och klass där exempelvis *LA:K1* står för Lärare A Klass 1. De lärare som observerats har fingerats till Lärare A, B, C och D. Dessa omnämns i transkriberingarna som *LA*, *LB*, *LC* och *LD*. Då manliga elever samtalar i transkripten omnämns de som *M1* och *M2*. Motsvarande gäller för kvinnor som omnämns som *K1* och *K2*. Lärare C omnämns dessutom som *Åsa* i ett exempel och åtta elever som *Jamila*, *Semere*, *Ali*, *Haron*, *Sheila*, *Dima*, *Ahmed* och *Heba*. Dessa namn är också fingerade.

För urvalet av lärare användes kriteriet att läraren skulle vara behörig för SFI. Fyra lärare har observerats och spelats in i tre klasser. Två lektioner vardera med Lärare A och Lärare D har observerats. Med Lärare B och Lärare C har en lektion observerats med respektive lärare. Detta eftersom Lärare B och C har delat läraransvar i samma klass. Lektionstiden för de sex observationer som genomförts har varit 90 minuter.

5.4 Metodkritik

Studien har avgränsats till att endast omfatta verbala värderingar. Icke-verbala värderingar i form av tummen upp och andra gester har förekommit under observationerna men således inte registrerats. De icke-verbala värderingarna har emellertid utgjort ett fåtal och skulle troligtvis inte ha påverkat studiens resultat i någon riktning.

En välkänd nackdel för den som spelar in samtal utgörs av att de människor som blir inspelade kan förändra sitt beteende under observationerna. Helt naturliga samtal är därmed svåra att studera eftersom inspelade samtal inte kan sägas vara helt naturliga. Denna

problematik brukar kallas *Observer's paradox* och myntades av William Labov (1972:209). Det är därmed sannolikt att lärarna i min studie i viss mån förändrat sitt beteende i sina interaktioner mot bakgrund av min närvaro. För att minska en sådan problematik presenterades studiens syfte kortfattat och övergripande för lärarna. Lärarna fick information om att studien ämnade undersöka hur lärare kommunicerar i klassrummet. De introducerades därmed inte för *vad* i kommunikationen som studien avsåg studera. Detta för att undvika att lärarna medvetandegjordes om hur de fördelar negativa och positiva värderingar mellan män och kvinnor och hur genus aktualiseras och konstrueras i dessa.

En eventuell begränsning med samtalsanalys som metod utgörs dessutom av dess avgränsning till att endast studera det som sägs och görs. I min studie har dessutom samtalsanalysen begränsats ytterligare till endast att endast innefatta det som sägs. Det innebär att det som deltagarna möjligen tänkt eller tyckt om en viss situation eller omständighet inte utgör föremål för analys. Jag vill likt Norrby dock mena att studiet av enbart samtal bland annat kan bidra till förståelse om relationer mellan samtalsdeltagare, hur maktbalanser synliggörs i språket och vad samtalet kan säga om den institutionella kontexten och samhället (Norrby 2014: 16)

En vidare metodkritik kan härledas till studiens möjligheter att generalisera resultaten. På grund av storleksmässigt begränsad empiri kan studien inte dra några generella slutsatser om lärares värderingar i samtal med elever på utbildningen svenska för invandrare. De sammanlagt sex lektioner som observerats kan omöjligt sägas representativa för alla SFI-klassrum i Sverige. Detta har inte heller varit studiens intention. Studien avser däremot synliggöra tendenser i vad som föranleder lärares värderingar i klassrum på utbildningen svenska för invandrare, hur dessa fördelas mellan män och kvinnor och hur genus konstrueras och aktualiseras i värderingarna. Utifrån studiens redovisning av teoretiskt ramverk, metod samt analys av de observerade interaktionssekvenserna är min ambition att möjliggöra läsarens egen uppfattning om studien kan generaliseras till en ny kontext.

6. Resultat och analys

Nedan kommer resultat och analys att presenteras. Resultatet kommer att delas in i två teman som framkommit vid analys av observationerna: *värderingar för arbetsinsats* och *värderingar för fostran*. Varje tema omfattar två underrubriker som innehåller fördelningen av positiva och negativa värderingar under respektive tema. Under varje tema kommer en sammanställd

tabell presenteras som redogör fördelningen av positiva och negativa värderingar mellan män och kvinnor per elev. Därefter presenteras en redogörelse för vad som föranlett värderingarna, med förevisade exempel. En sammanfattande diskussion kommer att genomföras efter varje avslutat tema, där resultat och analys diskuteras mer djupgående i relation till studiens teoretiska ramverk.

6.1 Uträkning och tabellförklaring

De två tabeller som initialt presenteras under avsnitten *värderingar för arbetsinsats* och *värderingar för fostran* redogör för antal positiva och negativa värderingar för respektive kön. Eftersom antal kvinnor och antal män skiljer sig åt i det insamlade materialet (27 kvinnor och 11 män) har en uträkning gjorts för att få fram antal negativa och positiva värderingar per elev baserat på kön. I uträkningen har *antal elever* för respektive kön dividerats med motsvarande *antal positiva* och *antal negativa* värderingar. För att få fram antal positiva värderingar för arbetsinsats per manlig elev har således (exempel från tabell 1) antal positiva värderingar för arbetsinsats (8) dividerats med antal män (11) vilket ger siffran 0,7 positiva värderingar per manlig elev. Siffrorna har avrundats till närmaste tiotal.

6.2 Värderingar för arbetsinsats

Under föreliggande rubrik kommer resultat och analys att presenteras där de observerade lärarna uttrycker värderingar för elevernas arbetsinsatser i skolarbetet. I tabell 1 presenteras hur positiva och negativa värderingar för arbetsinsats fördelas per manlig och kvinnlig elev i det insamlade materialet.

Tabell 1: *elevers värderingar för arbetsinsats*

	Antal elever	Totalt antal värderingar för arbetsinsats	Antal positiva värderingar arbetsinsats	Antal positiva värderingar för arbetsinsats per elev	Antal negativa värderingar för arbetsinsats	Antal negativa värderingar för arbetsinsats per elev	Antal värderingar per elev
Elever totalt	38	51	38	1	13	0,3	1,3
Kvinnor	27	38	30	1,1	8	0,3	1,4
Män	11	13	8	0,7	5	0,4	1,2

6.2.1 Negativa värderingar för arbetsinsats

I det insamlade materialet ges elever en mängd negativa värderingar för att de på olika sätt uppvisat en bristfällig arbetsinsats i sitt skolarbete. Dessa sker exempelvis då elever inte uppfattas kunna arbeta självständigt, inte förstår uppgifter eller inte talar svenska i klassrummet. Nedan följer exempel på sekvenser i materialet då elever ges negativa värderingar för arbetsinsatser.

Under observationen med Lärare A ges två kvinnor en negativ värdering när de diskuterar novellens innehåll på arabiska. Lärare A uttrycker att det visserligen är bra att de diskuterar texten tillsammans, men att kommunikationen ska ske på svenska. Samtalet utspelas då läraren cirkulerar i klassrummet för att lyssna på elevernas diskussioner. Lärare A vänder sig till de två kvinnliga eleverna och samtalet utspelas dem emellan:

Exempel 1: Snacka svenska

[LA:K1] 0:46:54

1. LA: det är jättebra ni får gärna diskutera (.) jobba gärna två och två men försök att prata svenska (.) där helt okej om man vill samarbeta lite (.) diskutera fram till nått vad ni tycker (.) det går jättebra ->
IMITERAR NORSKA: @men snakke svenske@ (.) nu pratar jag norska med er SKRATTAR (.) inte arabiska eller hur? svenska?
2. K1: ja

I exempel 1 föranleds den negativa värderingen av att eleverna inte talar svenska under lektionen. Värderingen ges genom att läraren imiterar norska för att påvisa orimligheten i att tala ett annat språk under lektionstid. Skrattets funktion bidrar vidare till att anmärka denna orimlighet.

Under samma lektion ombeds en kvinna svara på en fråga i helklass efter att Lärare A högläst en novell. När eleven inte svarar på frågan börjar läraren sjunga ett stycke ur en sång innehållandes en negativ värdering:

Exempel 2: Är du vaken nu?

[LA:K1] 1:07:18

1. LA: LÄSER: nu på hösten är skörden bärgad (.) vad betyder skörd? (0,6)
SJUNGER: @god morgon (.) är du riktigt vaken nu@ (0,6)
vad betyder skörd?
2. K1: samma (.) sjö?
3. L: skörd inte sjö

Värderingen föränleds av den kvinnliga elevens oförmögenhet att svara på vad begreppet betyder. Den negativa värderingen i exempel 2 ges av Lärare A sjungandes genom en mening som påtalar elevens trötthet som möjlig förklaring till hennes oförmåga att svara på begreppets innebörd.

Vid ett tillfälle under observationen med Lärare D ges en kvinnlig elev en negativ värdering när hon under en enskild skrivuppgift frågar en annan elev om stavningshjälp. Värderingen föränleds därmed av att eleven inte arbetar självständigt. Värderingen ges av läraren genom den emfatiska betoningen på orden *inga* och *helt*:

Exempel 3: Inga samtal nu

[LD:K3] 0:20:26

1. K1: stavar man kombis (.) eller kompis?
2. LD: inga samtal nu Sheila (.) det är helt eget nu
3. K1: okej

Under samma observation tränar eleverna parvis på att argumentera efter att Lärare D gått igenom genren i helklass. Två män har därmed en diskussion om fördelar och nackdelar med skolformen SFI. I diskussionen enas männen om en gemensam åsikt och ges då en negativ värdering av Lärare D. Läraren menar att det inte kan bli någon diskussion om eleverna konstant tycker likadant. Sekvensen utspelas då läraren cirkulerar i klassrummet och vänder sig till de två männen:

Exempel 4: Tyck inte likadant

[LD:K3] 0:37:48

1. LD: hur går det med er diskussion?
2. M1: jättebra
3. LD: tycker ni samma eller tycker ni olika?
4. M2: samma
5. LD: det blir inga diskussioner när alla tycker samma

Genom frågeintonationen *diskussion* på rad 1 utformas grunden för varför den manliga elevens svar på rad 4 behandlas som felaktigt. Den negativa värderingen i exempel 4 föränsleds följande av att eleverna av Lärare D inte uppfattas förstå genren argumentation. Genom den emfatiska betoningen på rad 5 genom ordet *blir* ges den negativa värderingen till männen.

Tabell 1 visar att män ges 0,4 negativa värderingar för arbetsinsats per elev och kvinnor 0,3 per elev. Det betyder att kvinnor ges något färre negativa värderingar än män även om skillnaden mellan dem inte är stora.

6.2.2 Positiva värderingar för arbetsinsats

I det insamlade materialet ges elever också en mängd positiva värderingar för sina arbetsinsatser i skolarbetet. Dessa sker främst då elever fått en fråga och svarat rätt på den, och därmed uppvisat en god kunskapsnivå. De positiva värderingarna sker i störst utsträckning genom affirmationerna ”bra” respektive ”bra jobbat”. Nedan följer exempel på sekvenser i materialet då elever ges positiva värderingar för arbetsinsats.

Vid ett tillfälle under observationen med Lärare B ges två manliga elever en värdering när de i en läsförståelseuppgift blivit ombudda att svara på tillhörande frågor. De diskuterar huruvida de ska använda ett platsadverbial i ett av svaren. Diskussionen mellan männen mynnar ut i två alternativ, vilka båda godkänns som svarsalternativ genom en positiv värdering av Lärare B:

Exempel 5: Två bra alternativ

[LB:K2] 0:41:40

1. E1: de går (.) hem till Ida?
2. E2: de går till Ida?
3. LA: det går bra (.) båda (.) båda går bra (1) bra

I exempel 5 föräns den positiva värderingen *bra* av läraren på rad 3 av att eleverna i sin diskussion uppvisar två språkligt tillfredsställande alternativ som båda fungerar som svarsalternativ i uppgiften.

Under observationen med Lärare D ges vidare en manlig och en kvinnlig elev en positiv värdering eftersom de argumenterat för nationella provens fördelar och nackdelar på ett enligt Lärare D föredömligt sätt:

Exempel 6: Jätteintressant argumentation

[LD:K3] 0:38:11

1. LD: berätta Haron (0,6) hur har ni diskuterat?
2. M1: jag sa att det är bra (.) och hon sa att det var dåligt
3. LD: bra! intressant! du tycker det är bra med nationella prov och du tycker inte det är bra?
4. M1: för att-
5. K1: för att ja du kanske stressad (.) byta klass (.) byta lärare -> kanske tre minuter (.) fyra minuter (.) stress inte samma
6. LD: att man kan bli stressad? (.) det tycker du är en nackdel?
7. K1: men jag tycker också bra -> jag behöver träna
8. LD: och hur tänker (.) tycker du då Haron?
9. M1: jag sa det bra för att när man gör nationella prov man kan bli redo ->
10. LD: ja-
11. M1: man kan bli fokuserad -> man kan bli redo och ja man kan bli stressad (.) men om man är redo (.) man måste tänka först -> ta det lugnt -> i ett steg och sen en annan steg
12. LD: jätteintressant!

På rad 2 uttrycker den manliga eleven hur de tyckt olika i sin diskussion vilket genererar i lärarens affirmationer *bra* respektive *intressant* på rad 3. Därefter uppmanas eleverna att var och en redogöra för sina ställningstaganden vilket bekräftas genom ytterligare en positiv värdering i utsagan *jätteintressant* på rad 12. De positiva värderingarna i exempel 6 föräns

härigenom av att eleverna uppvisat en tillfredsställande kunskapsnivå i sitt skolarbete genom en diskussion i genren argumentation.

Tabell 1 visar att män ges 0,7 positiva värderingar för arbetsinsats per elev och kvinnor 1,1 per elev. Kvinnor ges således betydligt fler positiva värderingar för arbetsinsats än män.

6.2.3 Sammanfattande analys av värderingar för arbetsinsats

I det insamlade materialet ges totalt 51 värderingar till elever för arbetsinsats. Av dessa fördelas 38 till kvinnor och 13 till män. Sammantaget ger detta 1,4 värderingar till kvinnor och 1,2 till män.

Resultatet kan konstrueras mot den teori som påvisar hur flickor kontinuerligt missgynnas i klassrummet genom mindre respons och engagemang från lärarna. I resultatet från min studie finns inga sådana indikationer. Där synliggörs snarare att kvinnor ges fler värderingar än män. Det blir i resultatet för värderingar för arbetsinsats däremot synligt hur kvinnor ges fler positiva värderingar och män mer negativa. Det blir således synbart hur kvinnor och män ges ungefär lika många värderingar per elev men att dessa är av olika karaktär. Kvinnor ges betydligt fler positiva värderingar än män. Därutöver ges kvinnliga elever något färre negativa värderingar per elev än manliga elever. I relation till studiens teoretiska ramverk går det att förstå resultatet i förhållande till hur genus skapas och upprätthålls i klassrummets interaktioner mellan lärare och elev. I förhållande till Ohlsons genuskodade språkhandlingar i klassrummet är de språkhandlingar som konnoteras till kvinnor handlingar som i relation till den dolda läroplanen uppfattas som positiva språkhandlingar. Dessa är exempelvis *att vänta* och *att räcka upp handen* medan manliga språkhandlingar kan relateras till undervisningsvillkor som den dolda läroplanen urskiljer som negativa, exempelvis *att avbryta* och *att tala högt i klassrummet*. Dessa föreställningar om genus, förtäckta genuskodade beteenden och språkhandlingar kan följande förstås i relation till studiens resultat om att kvinnors ges fler positiva värderingar för arbetsinsatser och män fler negativa. Att positiva klassrumsbeteenden associeras till kvinnor och negativa konnoteras till män skulle därmed kunna ge återverkning på vilken typ av värderingar kvinnor och män ges i klassrummet. En sådan tolkning kan sålunda ses som en möjlig förklaringsmodell till studiens resultat.

I relation till studiens teoretiska tillämpning av den dolda läroplanen kan flera aspekter redogöras för i de transkriberade exemplen. I exempel 1 som namngetts *Snacka svenska* ger

läraren en negativ värdering till två elever som föranleds av att eleverna talar sitt modersmål under lektionstid. Det blir genom värderingen synligt hur *att prata svenska* är ett eftersträvansvärt beteende snarare än dess motsats *att tala sitt modersmål*. Värderingen uttrycks genom att läraren i ett skrattande yttrande talar norska med eleverna för att understryka hur fel och konstigt det vore om läraren skulle tala ett annat språk med eleverna. Med den dolda läroplanen som analysverktyg blir lärarens värderande yttrande ett uttryck som kan relateras till en historiskt normativ samhällsstruktur om enspråkighet. Ett förtäckt undervisningsvillkor i undervisningen tycks därmed vara att eleverna inte ges möjlighet att tala sitt modersmål med varandra under lektionstid trots att de befinner sig i en inlärningsituation.

Exempel 2 och 3 som namngetts *Är du vaken nu?* respektive *Inga samtal nu* kan på motsvarande vis förtäcka undervisningsvillkoren *att vara uppmärksam* respektive *att kunna arbeta självständigt*. De positiva värderingar som ges till eleverna i exempel 5 och 6 tar fasta på elevers förmåga att behärska genrer samt förmågan att variera sitt skriftspråk. De negativa värderingar som synliggörs i materialet för arbetsinsatser föranleds av att eleverna agerar på ett sätt som inte är i linje med de värderingar lärarna själva besitter. Inom dessa samhälleliga, institutionella och kulturella värderingar förmedlas dolda värden till elever om självständighet, koncentration och vakenhet. I de positiva värderingar som ges till eleverna i exempelkvenserna förmedlas värden om ett varierat språk och kunskaper om genrer.

6.3 Värderingar för fostran

Under föreliggande rubrik kommer resultat och analys att presenteras där de observerade lärarna uttrycker värderingar för fostran. Dessa värderingar föranleds av att eleverna på olika sätt uppträder i linje med ett oönskat klassrumsbeteende och värderingarna syftar följande till att fostra eleverna till att uppträda i enlighet med ett önskvärt klassrumsbeteende. Värderingarna för fostran i det insamlade materialet föranleds dessutom av att fostra eleverna in i ett genusnormativt beteende. Dessa värderingar framträder i materialet då elever på olika sätt uppfattas agera på ett sätt som inte är i linje med sitt tilldelade genus. I tabell 2 presenteras hur positiva och negativa värderingar för fostran fördelas per manlig och kvinnlig elev i det insamlade materialet.

Tabell 2: *elevers värderingar för fostran*

	Antal elever	Totalt antal värderingar för fostran	Antal positiva värderingar för fostran	Antal positiva värderingar för fostran per elev	Antal negativa värderingar för fostran	Antal negativa värderingar för fostran per elev	Antal värderingar per elev
Elever totalt	38	42	8	0,2	33	0,9	1,1
Kvinnor	27	30	7	0,3	23	0,8	1,1
Män	11	12	1	0,1	11	1	1,1

6.3.1 Negativa värderingar för fostran

I samtliga observationer ges elever i störst utsträckning negativa värderingar för otillåten taltid. Dessa sker främst vid aktiviteter i helklass där eleverna förväntas räkka upp handen alternativt vara tysta. Då elever tar ordet utan tillåtelse ges negativa värderingar. Dessa ges i störst utsträckning i samtliga observationer genom att säga elevens namn tillsammans med ett hyschande. Även yttranden som ”tyst”, ”lyssna” och ”sluta prata” förekommer frekvent i det insamlade materialet. Dessa värderingar kan sägas utgöra en fostran som syftar till det önskvärda beteendet *att vara uppmärksam* respektive *att underordna sig auktoritet*. Nedan kommer transkriberade exempel på sekvenser i materialet då elever ges negativa värderingar för fostran att presenteras.

Under observationen med Lärare A ges en kvinna en negativ värdering då hon enligt Lärare A suckar när Lärare A vill spela upp en hörövningsdialog ytterligare en gång. *Att sucka* respektive *att uttrycka missnöje* förefaller inte vara ett önskvärt klassrumsbeteende och eleven ges därför en negativ värdering. Den negativa värderingen ges på rad 2 genom att dels imitera elevens suckande och dels genom att uttrycka vad som är ett önskvärt klassrumsbeteende: *tålamod*.

Exempel 7: Ha tålamod

[LA:K1] 1:03:53

1. K1: (suckar)
2. LA: Heba (.) tålamod (.) inte IMITERAR ELEV: @hh.hh@ (.) jag hör att du suckar

Under observationen med Lärare C ges en kvinnlig elev en negativ värdering eftersom hon har jacka på sig i klassrummet. De fyra män som finns i klassrummet har alla ytterkläder på sig. De ges inte någon värdering. Detta utspelar sig enligt följande:

Exempel 8: Ta av dig jackan

[LC:K2] 0:04:40

1. LC: det är inte trevligt (.) lyssna nu Jamila (.) det är inte trevligt att sitta med jacka på sig inomhus (.) jacka har man när man är ute
2. K1: ja

Värderingen gentemot den kvinnliga eleven i exempel 8 på rad 1 föranleds av att fostra eleven in i klassrumsbeteendet om att inte ha ytterkläder på sig inomhus. Värderingen ges genom negerande uttrycket *inte trevligt*. Likt Lärare A i exempel 7 beskriver även Lärare C vad som är önskvärt: *att inte ha jacka inomhus*.

Vid ett senare tillfälle ges en kvinnlig elev en negativ värdering av Lärare C som också denna gång syftar till att fostra eleven att agera i linje med ett önskvärt klassrumsbeteende. Eleven vill ha ett suddgummi och Lärare C poängterar att eleven kan få låna ett suddgummi men inte få det. Det önskvärda klassrumsbeteendet kan härigenom sägas vara *att vara artig*. Genom Lärare C:s röstförvrängning i imiterandet av den kvinnliga eleven på rad 2 uppfattas värderingen som negativ:

Exempel 9: Låna suddgummi

[LC:K2] 1:07:44

1. K1: Åsa suddgummi?
2. LC: IMITERAR ELEV: @Åsa suddgummi@ (.) Åsa kan jag få låna ett suddgummi (.) kan jag få låna ett suddgummi (.) kan jag låna ett suddgummi
3. K1: ja ja låna låna

Vid ett senare tillfälle under lektionen med Lärare C ska ett grupparbete inledas. En kvinnlig elev ombeds att arbeta tillsammans med två manliga elever. Lärare C uttrycker en negativ

värdering gentemot de manliga eleverna då hon säger till den kvinnliga eleven att hon får säga till om männen skulle vara dumma mot henne:

Exempel 10: Dumma elever

[LC:K2] 0:31:16

1. L: det här blir ju jättebra och så säger du till mig om de är dumma SKRATTAR
2. K1: ja
3. L: ja det är bra

Den negativa värderingen gentemot de manliga eleverna i exempel 10 kan sägas utgöra ett skämtsamt sätt att fostra eleverna in i ett könsnormativt beteende där *att vara dum* konnoteras till de manliga gruppdeltagarna.

En liknande sekvens observeras med Lärare B vid en helklassdiskussion om påsken då läraren berättar hur en påskkärring ser ut. Efter beskrivningen ger Lärare B en skämtsamt värdering till en manlig elev om att han borde klä ut sig till påskkärring. Värderingen ges skrattande:

Exempel 11: Ali som påskkärring

[LB:K2] 0:29:20

1. LB: Ali (1) du kan ju (.) *du kan ju måla dig* (.) *du brukar ju ha handväska ibland* SKRATTAR *eller hur* (.) SKRATTAR
2. M1: SKRATT
3. LB: *du ska se Semere snart kommer Ali o så har han målat på kinden* SKRATTAR

Värderingen i exempel 11 föranleds av att fostra den manliga eleven in i ett förväntat könsnormativt beteende. Den manliga eleven ges denna värdering parodiskt genom Lärare B:s skrattande utsaga om det absurda i att en man skulle klä ut sig till påskkärring.

Ytterligare en sekvens under observationen med Lärare C föranleds på motsvarande sätt av att ett parodiskt yttrande om elevens motstånd gentemot sin förgivettagna könsroll. Bakgrunden till sekvensen är en mobilbild från föregående dag då eleverna varit ute och gått. Bilden föreställer en kvinnlig elev som sitter mot en staty som håller en öl i handen. Den kvinnliga

eleven låtsats dricka ölen. Lärare C har tagit en bild på sin mobiltelefon som hon i exempel 12 visar eleven:

Exempel 12: Dima dricker pilsner

[LC:K2] 0:55:50

1. LB: °jag ska bara kolla vad jag tog för kort° (.) SKRATTAR
vem är det här höredu (.) Dima (.) vem är det här?
2. K1: SKRATT
3. LB: det var igår när vi var ute och gick SKRATTAR Dima hon
dricker pilsner

Likt exempel 11 föranleds även värderingen i exempel 12 av att skämtsamt fostra eleven in i ett könsnormativt beteende. Genom skrattets värderande funktioner i exemplet blir det synligt hur bildens motiv är icke-normativt och därför kan eller bör skrattas åt för att inte befastas.

Vid en senare situation under observationen med Lärare B vässar en kvinnlig elev en penna på sitt bord. Lärare B uttrycker på rad i exempel 13 hur den kvinnliga eleven inte ska skräpaner sin bänk utan istället ska gå till papperskorgen. Det som föranleder den negativa värderingen är att eleven *skräpar ner* i motsats till det önskvärda beteendet *att hålla rent i klassrummet*.

Exempel 13: Vässa inte här

[LB:K2] 0:37:58

1. LB: det går ju inte att vässa här (.) hallå (.) gå till
papperskorgen
2. K1: ja

I det insamlade materialet för negativa värderingar för fostran fördelas 1 värdering per manlig elev och motsvarande 0,8 för kvinnor. Män ges därmed något fler negativa värderingar än kvinnor.

6.3.2 Positiva värderingar för fostran

Elever ges även positiva värderingar som föranleds av att fostra eleverna. Dessa ges i materialet av lärarna eleverna uppträtt i vad som för lärarna anses vara ett önskvärt klassrumsbeteende. Nedan följer transkriberade exempel då elever ges positiva värderingar för fostran.

Vid ett tillfälle under observationen med Lärare C ges tre kvinnliga elever en positiv värdering på grund av att de bett om hjälp:

Exempel 14: Be om hjälp

[LC:K2] 0:56:29

1. LC: det var en grupp därinne (.) de hade lagt några kort så här (.) och så sa de @Åsa kan du komma@ (.) och då hjälpte jag er att läsa (.) det tyckte jag var väldigt bra

Värderingen i exempel 14 ges till de kvinnliga eleverna av Lärare C i helklass, med syfte att påvisa för resten av klassen att *be om hjälp* är önskvärt klassrumsbeteende. Värderingen ges till eleverna genom affirmationen *väldigt bra*.

Lärare C ger vidare två kvinnliga elever en positiv värdering efter att ha introducerat en arbetsuppgift där eleverna gruppvis ska spela spel. Tre kvinnliga elever börjar då städa undan på sitt bord för att få plats med spelaterialet och ges då en positiv värdering:

Exempel 15: Bra att städa

[LC:K2] 0:12:52

1. LC: jaha ni städar undan redan (.) ni städar?
2. K1: ja?
3. LC: ja det är bra (.) det är bra städa undan

I linje med den tidigare negativa värderingen i exempel 13 föranleds även denna värdering till att fostra eleverna in i det önskvärda beteendet *att hålla rent i klassrummet*. Värderingen ges på rad 3 genom affirmationen *bra*.

Under en sekvens vid observationen med Lärare A ges en manlig elev en positiv värdering då han kommer sent till lektionen. Lärare A ger eleven en positiv värdering eftersom hans sena ankomst är ovanlig. Eleven brukar snarare alltid vara först i klassrummet och följande alltid i tid.

Exempel 16: Han är alltid först

[LA:K2] 0:13:00

1. LC: hej Ahmed godmorgon
2. M1: ursäkta-
3. LC: har du sovit?
4. M1: ja-
5. LC: välkommen (.) han brukar vara först här varje morgon först

Den positiva värderingen av elevens sena ankomst föranses av Lärare As fostransutsaga om det önskvärda klassrumsbeteendet *att vara i tid* och att till och med *vara först* i motsats till klassrumsbeteendet *att komma sent*. Elevens sena ankomst i sekvens 16 på rad 5 uppfattas som en positiv värdering i och med lärarens emfatiska tryck på ordet *först*.

Av de positiva värderingarna som påträffats i materialet fördelas 0,3 värdering till kvinnor och 0,1 till män. Kvinnor ges sålunda fler positiva värderingar för fostran än män.

6.4.3 Sammanfattande analys av värderingar för fostran

I det insamlade materialet ges totalt 42 värderingar till elever för fostran. Av dessa fördelas 30 till kvinnor och 12 till män. Sammantaget ger detta 1,1 värderingar till kvinnor och 1,1 till män. Lite mindre än hälften av alla värderingar som påträffats i materialet utgörs därmed av värderingar som föranses av att fostra eleverna in i ett önskvärt klassrumsbeteende respektive ett könsnormativt beteende. I relation till det teoretiska ramverk som studien tillämpat kan flera aspekter redogöras för, dels i samtal som gör genus och dels i samtal som förtäcker dolda undervisningsvillkor.

Huvudfokus för den sammanfattande analysen av samtal som gör genus är de exempel som namngetts *Dumma elever*, *Ali som påskkärning*, *Dima dricker pilsner* och *Ta av dig jackan*. Dessa värderingar ges till både manliga och kvinnliga elever och kan med genusteoretiska och samtalsanalytiska teorier synliggöra hur kön görs i samtalen.

I exempel 8 som namngetts *Dumma elever* associerar läraren *att vara dum* till de manliga gruppdeltagarna. Med lärarens fördom som innefattar en negativ värdering om de manliga elevernas potentiella dumhet gentemot den kvinnliga eleven, inordnas eleverna i en genusordning som anspelar på mäns våld mot kvinnor. Denna våldsrealitet normaliseras genom lärarens skämtsamma tonalitet. Genom utsagan särhålls dessutom eleverna baserat på könstillhörighet.

I exemplet *Ta av dig jackan* ges en kvinnlig elev en negativ värdering på grund av att hon har jacka på sig inomhus. Detta yttrande kan sägas utgöra en värdering som syftar till att återställa elevens beteende i linje med sitt förväntade könsnormativa beteende i klassrummet. I överensstämmelse med det teoretiska ramverk som studien tillämpat går det att relatera utsagan till kvinnor och män som bryter mot sin etablerade könsroll. Det är mer normativt för en man att överträda önskvärt beteende i klassrummet, vilket gör att läraren inte noterar att männen i klassrummet också har ytterkläder på sig. Kvinnan i exemplet bryter emellertid gentemot ett normativt kvinnligt klassrumsbeteende, vilket gör att läraren reagerar med en negativ värdering endast gentemot den kvinnliga eleven.

Exemplen *Ali som påskkärring* respektive *Dima dricker pilsner* föranleds på motsvarande sätt av att fostra eleverna in i en normativ genusordning. Dessa två genusvärderande yttranden föranleds av att eleverna agerar eller möjligtvis skulle kunna agera i motsats till sin förväntade genusnorm. För den manliga eleven handlar denna motsats om att klä sig och sminka sig i enlighet med en stereotypiskt kvinnlig norm och för den kvinnliga eleven om att dricka öl vilket utgör ett beteende associerat med en manlig norm. Det är dessa genusvärderande föreställningar som genererar i de skrattande värderingarna om den kvinnliga och den manliga elevens möjliga beteenden. Med värderingar som samtalsanalytiskt verktyg i relation till genusteori kan studien härmed påvisa hur genus görs i samtalen mellan lärare och elever genom de värderingar som lärarna ger uttryck för. Genom lärarnas värderingar som föranledas av att på olika sätt korrigerar och befästa elevernas genusgörande kan studiens resultat härmed synliggöra hur genus upprätthålls och skapas i klassrummet. Eleverna ges oberoende av kön i snitt 1,1 värdering för fostran i det insamlade materialet. I likhet med tidigare resultat om värderingar för arbetsinsats ges män däremot något fler negativa värderingar och kvinnor något fler positiva. Genom det samtalsanalytiska och genusteoretiska resonemang som förs ovan kan värderingarna trots att skillnaderna i antal är jämna - ändå

synliggöra hur lärarnas värderingar ger uttryck för konstruerande och upprätthållande av genusordningar.

Vidare kan den dolda läroplanen som analysverktyg av de transkriberade exemplen synliggöra hur lärarnas önskvärda klassrumsbeteende i hög utsträckning går i linje med de uppställda fostransaspekter som Broady ger uttryck för, exempelvis *att underordna sig lärarens auktoritet, att räcka upp handen och att vara uppmärksam*. Därtill har studien upptäckt och uttalat ytterligare fostransaspekter, så som: *att hålla rent i klassrummet, att be om hjälp, att vara i tid, att inte ha jacka inomhus, att vara artig och att ha tålmod*. Genom användning av den dolda läroplanen som teoretiskt ramverk har studien härigenom visat hur värderingar som används för att fostra eleverna i hög utsträckning även förekommer på en utbildning för vuxna elever.

7. Sammanfattning och slutdiskussion

Sammanfattningsvis har studien synliggjort hur värderingar i klassrum på SFI föranleds av att fostra eleverna in i ett dels genusnormativt beteende och dels in i ett önskvärt klassrumsbeteende. Värderingarna föranleds därtill av att på olika sätt värdera elevers arbetsinsatser i skolarbetet. Med den dolda läroplanen som analysverktyg har resultatet vidare kunnat visa hur dolda undervisningsvillkor och föresatsen att fostra eleverna in i dessa även förefinns på en utbildning för vuxna elever. Resultatet har också visat hur genus görs i de värderingar lärarna ger uttryck för i samtal med eleverna.

I relation till den tidigare forskning som presenterats kan resultatet sägas både konstrueras mot och bekräfta de resultat som tidigare forskning påvisat. Det blir i resultatet synligt hur kvinnor ges fler positiva värderingar och män fler negativa, även om skillnaderna mellan dem inte är stora. Detta är ett resultat som är i linje med tidigare forskning, där exempelvis Wester och Öhrn påvisat hur flickor ges mer beröm och pojkar mer tillsägelser.

Däremot kan resultatet sättas i motsättning till exempelvis Einarsson och Hultman och Swinson och Harrop, som konstaterat hur pojkar dominerar klassrumsinteraktionen och ges större engagemang, fokus och uppmärksamhet från lärarna. Mitt resultat visar snarare att kvinnor ges fler värderingar än män. Följande kan varken indikationer på att män dominerar talutrymmet eller ges mer tid och engagemang av lärarna urskiljas. Att kvinnor ges fler värderingar medför dock inte att genuskonstruktioner inte påträffats i materialet. Tvärtom

görs dessa vid flera tillfällen synliga i de värderingar som lärarna ger uttryck för. Detta är ett resultat som kan ses i relation till Odenbrings synliggörande av lärares sätt att göra genus genom språkliga kategoriseringar med barn på förskolan. I likhet med språkliga kategoriseringar som genusgörande visar föreliggande resultat hur lärare gör genus i de fostrande värderingar de ger uttryck för i interaktion med eleverna. Dessa värderingar korrigerar och reproducerar elevernas genustillhörighet i klassrummet och det blir därigenom synligt hur genus både aktualiseras och konstrueras i utbildningen svenska för invandrare. Att värderingarna i det insamlade materialet i hög utsträckning föranleds av att fostra eleverna är vidare intressant i relation till tidigare forskning om klassrumsinteraktion och genus som främst genomförts i grundskolan och i förskolan. I dessa verksamheter visar resultaten hur pojkar och flickor fostras genusnormativt genom lärares medvetna och omedvetna värderingar om utseende, fysisk styrka, ansvarsfullhet, delaktighet och ordningsamhet, men även genom värderingar som rör önskvärt klassrumsbeteende i form av städning, medtagande av arbetsmaterial och sätt att ta och tilldelas det gemensamma talutrymmet (Odenbring 2010; Wester 2009; Eliasson 2017).

Mitt resultat som genomförts på lärare på utbildningen Svenska för invandrare med vuxna elever överensstämmer följaktligen med forskning på lärare för barn i grundskolan och förskolan. Lärare på båda dessa utbildningsformer använder således värderingar som syftar till att fostra eleverna oavsett om de är vuxna eller barn. Föreliggande studies resultat om fostran för vuxna elever på SFI kan ses i relation till en högerpopulistisk samtid där politiska debatter med rasistiska motiv om att invandrares integrering i Sverige endast kan ges med förutsättningen om villkorlös anpassning till svenska värderingar. Dessutom kan det ses i ljuset av politiska ställningstaganden där invandrare ständigt återopas som anledningen till det svenska samhällets föreställda försämring. Det blir i en sådan kontext angeläget för lärare att fostra invandrare in i det som anses vara svenska värderingar trots att eleverna är vuxna – och att lärare på SFI till skillnad från lärare i grundskolan och förskolan inte har ett lagstadgat fostransuppdrag. Värderingarna för fostran för vuxna invandrarelever kan vidare sättas i relation till skolan som fostrande institution i grundskolan och på gymnasiet. På grund av dessa starkt normativa institutionella mönster om fostran som skolans kontext innebär intar lärare medvetet eller omedvetet en fostrande roll trots att utbildningen svenska för invandrare inte innefattar ett sådant uppdrag. Det är följaktligen möjligt att urskilja hur vuxna invandrarelever blir behandlade som barn och ungdomar i och med lärares värderingar som föranleds av att fostra dem. Att lärarna i studien påverkas av den institutionella kontexten kan

därmed ses som en möjlig tolkning till varför värderingar för fostran förekommer på SFI. Studien kan av naturliga skäl grundat i begränsad empiri och teoretiska utgångspunkter inte ge några vidare slutsatser kring detta, utan kan istället ge förslag till vidare samtalsanalytisk forskning som rör värderingar om fostran i utbildningen Svenska för invandrare.

8. Litteraturförteckning

- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Broady, Donald (1981). *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*. 1. uppl. Järfälla: Symposion
- Bjørndal, Cato R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor: om språk och kön i skolan*. 1. uppl. Malmö: Liber
- Eliasson, Nina (2017). *Att kommunicera skolans naturvetenskap: ett genusperspektiv på elevers deltagande i gemensam och enskild kommunikation*. Diss. Sundsvall : Mittuniversitetet, 2017
- Ekström, Mats (red.) (2008). *Mediernas språk*. 1. uppl. Malmö: Liber
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (1990). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Hirdman, Yvonne (2003). *Genus: om det stabilas föränderliga former*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Hultin, Eva (2012). ”Svenskämnets traditioner som dold läroplan” I Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (red.) *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber. ss 277–288
- Jacobsen, Lis (1912). *Kvinde og mand: en sprogstudie fra dansk middelalder*. København: Gyldendal
- Labov, William (1972) *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.
- Lindström, Anna & Mondada, Lorenza (2009). Assessments in social interaction. Introduction to the special issue. I: *Research on Language and Social Interaction* 42. ss. 299–308.
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Nationalencyklopedin*, värdering.
Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/värdering> (hämtad 2019-04-12)
- Odenbring, Ylva (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010
- Ohlsson, Maria (2007) ”Språk och genus”, i Sundgren, Eva (red.) *Sociolingvistik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 144–184.

Rokeach, Milton (1973) *The nature of Human Values*, New York: Free Press

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

Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/49b71a/contentassets/6edeeb4cd4ff4ca9988984b68ecd25b4/flickor-och-pojkar-i-skolan---hur-jamstallt-ar-det-sou-200964> (hämtad 2019-04-19)

Swinson, Jeremy och Alex Harrop (2009) "Teacher Talk Directed to Boys and Girls and its Relationship to their Behaviour", *Educational Studies*, vol. 35 no. 5, 515-524.

Wester, Maria (2008). *"Hålla ordning, men inte överordning": köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2008

Öhrn, Elisabet (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion: en observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Diss. Göteborg : Univ.

Bilaga 1. Transkriptionsnyckel

Principer för transkription

(.)	paus under 0,5 sek (mikropaus)
(0.6)	paus mätt med tiondels sekund
<u>vansinnigt</u>	emfatiskt tryck (stryks under eller kursiveras)
fan-	avbrutet ord
°vansinne°	sägs med svag röst
SKRATT	alla skrattar
SKRATTAR	talaren skrattar
vansinne	sägs med skrattande röst
hh.hh	utandning respektive inandning
(vansinne)	parentes anger osäker transkription
@	används vid röstförvrängning
->	fortsättningston
?	frågeintonation

Bilaga 2. Observationsschema

NEGATIVA VÄRDERINGAR	Män	Kvinnor	Totalt antal elever
Återställa ordning			
Skolarbete			
Tillrättavisa oönskat beteende			
Övrig klassrumssituation			
Totalt antal värderingar			

POSITIVA VÄRDERINGAR	Män	Kvinnor	Totalt antal elever
Väl utfört skolarbete			
Uppvisad kunskapsnivå			
Önskvärt klassrumsbeteende			
Övrig klassrumssituation			
Totalt antal värderingar			