

GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 260

Ann-Sofie Holm

Relationer i skolan

En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Ann-Sofie Holm*, 2008
ISBN 978-91-7346-610-3
ISSN 0436-1121

Foto: Sören Holm

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Abstract

Title: Relations in school. A study of femininities and masculinities in the 9th grade.
Language: Swedish with an English summary
Keywords: Femininities, masculinities, gender order, gender regime, peer cultures, positioning
ISBN: 978-91-7346-610-3

This thesis aims to explore the range of femininities and masculinities that emerge among pupils in school. It also aims to examine local variations in gender pattern in two secondary school classes. For the project, gender is seen as a social construction and humans as actively doing gender. R.W. Connell's theoretical framework, which argues that school is both an institutional agent of the formation processes and the setting where they take place, is used. The theory implies that there are multiple definitions of masculinities and femininities that are constructed in relation to each other in a hierarchical order. Connell identifies the positions as hegemonic/emphasized, participating and subordinated, arguing that they emerge as more or less dominant in different contexts and indicate the simultaneous existence of various local gender regimes.

The empirical data presented are derived from classroom observations and interviews with 42 pupils in two 9th grade classes in two different schools in Sweden. One school is located in a rural community, the other in a town. The classroom observations focused on the daily teacher-pupil and pupil-pupil interactions. The interviews focused on the participants' general conceptions of boys and girls as well as the individuals' experiences of daily life in school. In addition, questions about popularity norms were asked.

The results show that gender construction processes are fluid and flexible. Depending on contexts, situations and persons involved, boys and girls adopt different positions of masculinity and femininity in the gender hierarchy. These positions also vary between discourses and practices related to the various gender regimes. The regime in the rural class is supported by a sporty agenda, while the regime in the other class is related to intersections between gender and ethnicity. Whereas previous research often shows pupils' positions in school to be closely related to their informal homosocial networks, this study shows that girls and boys also gain from associating in cross gender-networks. The thesis discusses how these relationships can be seen as both challenging the gender order and establishing it. The results also show how teachers in various ways might be seen as co-constructors of pupil gender identities in school. The analysis of the pupils' definitions of popular and valued forms of femininity and masculinity implicates a strong and confident individual, successful in both social relations and study attainment. This indicates that there is pressure on both boys and girls to broaden their gender repertoires. At the same time, pupils of both genders tend to glorify domains considered male and belittle those connected with females. This indicates a masculinising tendency in school. The thesis also shows that success stories told by structurally subordinated groups come at a cost. To succeed and gain a high position in school seem to imply that you need to adapt to the norms of the dominating group and, at the same time, distance yourself from your "own" group. What might appear to challenge traditional gender and ethnic stereotypes, however, is connected to a glorification of Swedish, male, middleclass activities and relations.

Innehåll

FÖRORD

KAPITEL 1. INLEDNING OCH BAKGRUND.....	13
DISPOSITION.....	15
KAPITEL 2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	17
KONSTRUKTIONER AV KÖN.....	18
Maskuliniteter.....	20
Femininiteter.....	22
Kön i relation till klass och etnicitet.....	23
Kritik som riktats mot Connells teori.....	24
KONSTRUKTIONER AV KÖN I SKOLAN.....	25
Könsregimer i skolan.....	26
Könsskapande praktiker.....	27
Kamratrelationer.....	27
PRECISERING AV BEGREPPENS ANVÄNDNING.....	28
KAPITEL 3. FORSKNINGSÖVERSIKT.....	31
ELEVERS KONSTRUKTIONER AV KÖN I RELATION TILL KAMRATGRUPPEN.....	32
Normer för popularitet.....	32
Normer för sexualitet.....	33
Normer för utseende och kropp.....	34
Bevakning av normer.....	36
ELEVERS KONSTRUKTIONER AV KÖN I RELATION TILL SKOLA OCH LÄRARE.....	37
Maskuliniteter.....	37
Femininiteter.....	40
LÄRARE SOM MEDSKAPARE AV KÖN.....	42
AVSLUTANDE KOMMENTARER.....	46
KAPITEL 4. SYFTE OCH METOD.....	49
SYFTE.....	49
URVAL.....	50
BESKRIVNING AV KOMMUNER OCH SKOLOR.....	51
Åkerby.....	51
Stensta.....	53
DATAPRODUKTION.....	55
Observationer.....	56
Intervjuer.....	60
Kompletterande material.....	65
BEARBETNING, ANALYS OCH ETIK.....	65
Transkribering.....	65
Analys.....	66
Validitet, kvalitet och etik.....	66
Reflexivitet och forskarroll.....	68
AVHANDLINGENS FRAMSTÄLLNING.....	71
KAPITEL 5. ELEVERNAS SKOLVARDAG.....	75
BESKRIVNING AV KLASSERNA.....	75
Åkerbyklassen.....	75

Stenstaklassen.....	79
Jämförelse mellan klasserna.....	82
FÖRESTÄLLNINGAR OM FLICKOR OCH POJKAR.....	83
Elevernas föreställningar	83
Lärarnas föreställningar.....	91
Att konstrueras som en ”god elev”	93
INTERAKTIONER MELLAN ELEVER OCH LÄRARE.....	98
Några lektionsexempel.....	101
TALET OM KRÄNKNINGAR.....	105
Elevernas tal om kränkningar	105
Lärarnas tal om kränkningar	106
SAMMANFATTANDE REFLEKTIONER.....	108
KAPITEL 6. IDEAL FEMININITET OCH MASKULINITET.....	113
UTSEENDE: ”MAN SKA HELST SE BRA UT”	114
Att balansera mellan för mycket och för lite	116
Vem gör man sig snygg för?.....	117
KROPPSIDEAL OCH SPORTIGHET: ”DU KAN JU INTE HÅLLA PÅ OCH VA KLEN”	120
SOCIALA RELATIONER: ”MAN SKA VA UTÅTRIKTAD”.....	123
MOGNAD: ”MAN SKA INTE HÅLLA PÅ MED EN MASSA LÖJLIGA GREJER”	128
STUDIEINTRESSE: ”SEN SÅ ÄR DET JU LITE OM MAN ÄR BRA I SKOLAN OCH SÅ”	130
SLÄKTSKAP: ”VISSA NAMN KLINGAR BÄTTRE ÄN ANDRA”	134
SAMMANFATTANDE REFLEKTIONER	137
KAPITEL 7. KÖNSREGIMEN I ÅKERBYKLASSEN.....	141
KONSTRUKTIONEN AV EN ”SPORTIG KLASS”	141
Att växla mellan lek och allvar	143
Positionering och hierarkisering under idrottslektioner.....	144
KAMRATGRUPPERINGAR.....	148
De ”dominerande flickorna”.....	149
De ”sportiga pojkarna”	152
De ”vanliga flickorna”	157
SAMMANFATTANDE REFLEKTIONER	163
KAPITEL 8. KÖNSREGIMEN I STENSTAKLASSEN.....	167
KONSTRUKTIONEN AV EN ”UPPDELAD, TYST OCH SLUTEN KLASS”	167
Uppdelning utifrån kön	170
Uppdelning utifrån etnicitet	172
KAMRATGRUPPERINGAR.....	177
De ”blonda flickorna”.....	177
De ”tysta pojkarna”	180
De ”framgångsriktade pojkarna”	184
SAMMANFATTANDE REFLEKTIONER	191
KAPITEL 9. AVSLUTANDE DISKUSSION.....	195
EN MÅNGFALD AV RELATIONER.....	195
IDEAL FEMININITET OCH MASKULINITET	196
En breddad repertoar.....	197
Maskulinitet och prestation.....	198
Betonning av individen	199
Betonning av mognad	200
Könsblandade grupper som stöd för heteronorm och positionering.....	201

Lärare som medskapare av kön.....	202
LOKALA KÖNSREGIMER.....	203
Förändring, men till vilket pris?	205
AVSLUTNINGSVIS.....	206
SUMMARY	209
REFERENSER.....	223
BILAGA 1 - 4	

Förord

Relationer är viktiga i alla sammanhang. Inte minst har de varit ovärderliga under slutfasen av mitt avhandlingsarbete. Att skriva en avhandling är en både intressant, rolig och mödosam process. Även om det till stor del handlar om ett ensamarbete är det samtidigt något som inte kan göras utan stöd och uppmuntran från andra. Det är därför många jag vill passa på att tacka i detta förord.

Först vill jag tacka de elever och lärare som under några veckor låtit mig följa och ta del av deras skolvardag. Utan deras medverkan hade den här studien inte kunnat genomföras. Inte heller hade det blivit något projekt utan finansiering från Högskolan i Borås och Myndigheten för skolutveckling.

Mitt allra varmaste och innerligaste tack vill jag rikta till min huvudhandledare, Elisabet Öhrn, som med sin kunnsighet, erfarenhet och vetenskapliga skärpa varit mitt stora stöd genom doktorandtiden. Jag har särskilt uppskattat din omtänksamhet, tydlighet och beredvillighet att svara på frågor och ge råd. Tack Elisabet! Det finns också andra som varit oumbärliga under mitt skrivande. Här tänker jag särskilt på Marianne Strömberg, Marianne Dovemark, Anita Eriksson, Ylva Odenbring och Rauni Karlsson som korrekturläst, men också på andra sätt funnits där och stöttat. Tack också till Dennis Beach och övriga arbetskamrater vid Högskolan i Borås som bistått på olika sätt.

Birgitta Davidsson och Solveig Hägglund var de som från början lockade in mig på forskarbanan via Lära till lärare-projektet vid Högskolan i Borås. Det tackar jag er för. Ni har även därefter på olika sätt fortsatt att stötta och lotsa mig framåt. Solveig, inte minst, genom värdefulla synpunkter på mitt slutseminarium. Här vill jag också nämna Inga Wernersson och Christina Osbeck som på olika sätt introducerade mig i forskaryrket.

Min bihandledare Jan-Eric Gustafsson har tålmodigt lyssnat och stöttat när jag svängt fram och tillbaka rörande enkätens vara eller icke-vara i avhandlingen. En tacksamhetens tanke riktar jag också till Marianne Andersson som varit en klippa i doktorandtillvaron, till Lisbetth Söderberg som bistått med hjälp vid layoutarbetet och till Alexander de Courcy som språkgranskat de engelska avsnitten. Här vill jag också sända ett särskilt tack till min kusin Margareta Svahn

som kom som en räddande ängel och hjälpte till med läsning och stöttning i den tuffa slutfasen av avhandlingsskrivandet.

Avhandlingen är skriven inom ett större forskningsprogram, G3P-projektet. Här vill jag tacka Maria Hjalmarsson, Angerd Eilard, Charlotta Edström, Eva Gannerud, Ingegerd Tallberg Broman, Gaby Weiner, Elisabet Öhrn och Inga Wernersson för ett gott samarbete. Jag vill också lyfta fram doktorand- och forskarkollegor, ingen nämnd, ingen glömd, som jag lärt känna genom seminarier, kurser och konferenser genom åren. Tillsammans har vi diskuterat forskningsfrågor, men även andra viktiga frågor i livet. Det är nödvändigt att ha roligt också och att ibland tillåta sig en liten ”flykt” från avhandlingsarbetet. Ett tack till er som jag skratat tillsammans med!

Relationer utanför den akademiska sfären har också betytt mycket för mig under doktorandtiden. Tack släkt och vänner för uppmuntran och för att ni på olika sätt hjälpt mig att få distans till avhandlingsskrivandet.

Och så till sist: Tack Sören, Linnea och Christoffer för att ni funnits där under hela resan.

Herrljunga den 13 januari 2008.

Ann-Sofie Holm

KAPITEL 1

INLEDNING OCH BAKGRUND

Denna avhandling handlar om ungdomar i år 9 och om hur de på olika sätt framträder som flickor och pojkar i skolvardagen. Utgångspunkten är att kön är något som ständigt skapas och återskapas i individers relationer till varandra, men även i förhållande till omgivande kontext och de normer som råder där. Då Gordon och Lahelma (1996) studerar processer i skolan använder de metaforen ”myrstack”. Ovanifrån kan skolan te sig rörig och kaotisk, men vid närmare betraktande framstår den på många sätt som både organiserad och kontrollerad. Stackens myror, det vill säga elever och lärare, rusar inte omkring planlöst utan rör sig och agerar oftast logiskt utifrån sitt sammanhang. Det finns inom stacken/skolan vissa ramar som dess aktörer har att förhålla sig till. I min studie har jag velat undersöka några av dessa ramar och hur elever formas i förhållande till dem. Dels kan det handla om olika regler och normer som finns för att bli en god elev, dels om förväntningar på hur man som flicka respektive pojke ska vara och se ut för att passa in och bli accepterad. Förutsättningarna kan här se olika ut beroende på vem du är, vilket kön och vilken bakgrund du har, liksom vilka myror/kamrater som finns omkring dig.

Vad som kan sägas vara specifikt för just verksamheten i skolan är att den har ett uttalat uppdrag att konstruera kön i en viss riktning. I styrdokumentet står att skolan skall ”motverka traditionella könsmonster” (Lpo-94, s. 4) och ”verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen” (Lpo-94, s. 13). Samtidigt visar skolforskning att skolan är en plats där könsskillnader både skapas, behålls och i vissa fall till och med förstärks (Tallberg Broman, 2002). Hur kan detta förstås? Vad är det som händer inom skolans väggar och hur formas flickor och pojkar i sin skolvardag? Detta är några av de funderingar jag hade med mig då jag påbörjade de fältstudier som ligger till grund för avhandlingen.

Mer preciserat kan sägas att syftet med min undersökning är att studera femininiteter och maskuliniteter så som de framträder i två skolkontexter. Med

begreppet framträder menar jag här hur något blir synligt eller visar sig i bildlig och/eller rumslig bemärkelse. Femininiteter och maskuliniteter framträder dels genom flickors och pojkars observerbara handlingar, dels genom hur de omtalas och beskrivs av sig själva och andra.

Min studie är ett av fyra självständiga doktorandprojekt som ingår i forskningsprogrammet *Förändrade köns/genusordningar i skola och utbildning. Policy, perspektiv och praktik*.¹ I och med anknytningen till detta hade jag vissa givna ramar att hålla mig till då jag lade upp planerna för undersökningen. Min utgångspunkt var att fokus skulle riktas mot skolans villkor för olika grupper av ungdomar och hur könsmonster ser ut i olika sammanhang, skolor och omgivningar. Projektplanen utgår från Elisabet Öhrns (2002) kunskapsöversikt om förändrade könsmonster i skolan, vilken pekar på behovet av att studera skolans betydelse för forandet av kön utifrån de senaste årens förändringar i skolans undervisningsformer, kamratrelationer och språkbruk. Vi vet fortfarande ganska lite om hur könsmonster varierar lokalt beroende på vilken skola, vilka ämnen och vilka situationer som studeras. Detta gäller för övrigt även ungas kamratrelationer och hur kön samverkar med andra sociala indelningar som exempelvis social bakgrund och etnicitet (Weiner & Berge, 2001). Ambitionen med denna avhandling är därför att genom observationer och intervjuer i två niondeklasser bidra till ökade kunskaper om dessa olika områden. Inom ramprogrammet har jag även genomfört en enkätundersökning med kopplingar till min kvalitativa studie. Resultaten från enkätundersökningen ryms dock inte inom ramen för denna avhandling, utan kommer att presenteras i senare publikationer.

Tack vare engagerade lärare och elever i två olika klasser på två sinsemellan olika skolor (en på landsbygd, en i stad), har jag under ett par månaders tid fått tillträde till det som vanligen kallas högstadiet. Jag har kunnat följa eleverna och studera hur deras tillvaro i skolan ser ut. Detta har jag gjort genom att dels iakttat det sociala samspelet i klassrum och korridorer, dels genom att ta del av tankar och berättelser från skolans värld. I studien har jag valt att definiera skolvardagen som den tid då eleverna befinner sig i skolan tillsammans med lärare och/eller

¹ Forskningsprogrammet bedrevs 2003-2007 i samarbete mellan forskare vid Göteborgs Universitet, Högskolan i Borås, Umeå Universitet och Malmö Högskola och finansierades av Utbildningsvetenskapliga kommittén. Programmet syftade till att utifrån köns/genusperspektiv beskriva och analysera dels hur skolvardagen ter sig för elever och lärare i det postindustriella samhället, dels innebörden i skolans jämställdhetsarbete, som en policydimension av genusstrukturer. Arbetet var upplagt i två steg, dels fem lokala kvalitativa studier med olika inriktningar och fokus, dels två enkätundersökningar bland förskole/grundskollärare respektive elever i år 9.

kamrater, dvs. såväl lektioner som raster. Skolan ses som en helhet, en arena för socialt samspel, inom vilken elever rör sig med olika grad av kontroll över vad som ska hända. Bliding, Holm och Hägglund (2002) beskriver det som att:

Skolans vardagskultur innefattar platser, tider, människor och aktiviteter i dynamiska samspel som inte begränsas av de institutionella ramarnas villkor utan som också har kulturella, historiska och sociala länkar till företeelser och sammanhang utanför skolans många rum. (Bliding m.fl., 2002, s. 5)

Skolan är således inte isolerad från övriga samhället utan det som sker i ungdomarnas liv utanför skolan avspeglas också i skoltillvaron, och vice versa. Det är dock elevernas könsskapande i skolan jag valt att studera i denna studie.

Disposition

Avhandlingen är uppdelad i nio kapitel. I föreliggande kapitel ger jag en kortare bakgrundsbeskrivning av studien. I kapitel 2 redovisas studiens teoretiska utgångspunkter och de begrepp som är relevanta för avhandlingen. Centralt är att kön skapas genom individers relationer med varandra. Här knyts an till R.W. Connells teori för hur multipla femininiteter och maskuliniteter konstrueras och hur olika lokala könsregimer utvecklas inom skolinstitutioner gentemot en överordnad könsordning. Kapitel 3 tar upp tidigare forskning inom områden som är relevanta för studien. Presentationen ges i tre delar, varav de två första fokuserar elevers könskonstruerande, medan det tredje i högre grad inriktas mot lärares roll som medskapare av kön i skolan. I kapitel 4 preciseras studiens övergripande syfte. Här redovisas också undersökningens metod och genomförande. Inledningsvis beskrivs urvalsprocessen av de båda klasser som ingår i studien. Därefter presenteras hur observationer och intervjuer använts i dataproduktionen och hur analyserna är gjorda. I kapitlet diskuteras även etiska och moraliska överväganden som gjorts under forskningsprocessen.

Därefter följer fyra resultatkapitel. Det första av dessa, kapitel 5, ger en inledande beskrivning av studiens båda klasser, Åkerbyklassen och Stenstaklassen. Därefter redovisas hur eleverna talar om sin skolvardag utifrån individuella erfarenheter och i termer av kön, synen på lärare och språkbruket på skolan. I kapitlet ges även exempel på hur lärare talar om och interagerar med sina elever i skolan. I kapitel 6 fokuseras hur eleverna definierar normerna för ideal femininitet respektive maskulinitet. Detta görs genom ungdomarnas berättelser om vad som gäller för flickor respektive pojkar för att nå popularitet och status på skolan.

I de två efterföljande resultatkapitlen ges fördjupade analyser av hur femininiteter och maskuliniteter tar sig uttryck i elevernas lokala miljöer. Studiens båda klasser presenteras därför var för sig med fokus på respektive skolas specifika könsregim. I kapitel 7 fokuseras Åkerbyklassen från landsbygds-kommunen. Redovisningen kretsar här särskilt kring den uttalade sportregim som finns i klassen och hur denna framstår som central i förhållande till kön. Kapitel 8 handlar om Stenstaklassen från stadskommunen. Här diskuteras hur skärningen mellan kön och etnisk bakgrund framstår som central för de könsformationer som framträder bland klassens elever. I kapitel 9 lyfter jag fram och diskuterar avhandlingens viktigaste resultat.

KAPITEL 2

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

En central utgångspunkt i avhandlingen är att kön är något som konstrueras eller ”görs” och inte något som automatiskt ”är”. West och Zimmerman (1987) uttrycker det på följande sätt: ”Doing gender means creating differences between girls and boys and women and men, differences that are not natural, essential, or biological” (s. 137). Kön ses således inte som en inneboende essens eller egenskap utan som en ständigt pågående process. Det är vid själva görandet som skillnader skapas och könsspecifika mönster tar form. I denna avhandling är jag intresserad av att studera hur dessa mönster framträder bland flickor och pojkar i skolmiljön. Min utgångspunkt är att flickor och pojkar inte utgör enhetliga grupper utan att det finns variationer inom och mellan respektive kategori. För att analytiskt kunna fånga in dessa variationer har jag tagit stöd av delar i det teoretiska ramverk som utvecklats av den australiensiske sociologen och maskulinitetsforskaren Raewyn (tidigare Robert) Connell. Även om teorin i huvudsak utgår från män och maskuliniteter ger den också flera öppningar till att kunna användas vid studier av kvinnor och femininiteter.² I och med att Connell i flera av sina texter applicerar sin teori på skolkontexten, ser jag den som särskilt tillämpbar för denna studie.

Inom svensk könsforskning pågår en ständig diskussion om användandet av begreppen kön och genus. Vissa forskare väljer att skilja mellan det biologiska könet och det socialt konstruerade könet (genus), medan andra använder endera termen som samlande beteckning för båda dimensionerna.³ I avhandlingen kommer jag att använda begreppet kön. Jag uppfattar att såväl biologiskt som socialt kön utgår från kroppen och därför inte kan förstås var för sig. Detta

² Exempelvis Forsberg (2002) och Jeffner (1997) använder delar av Connells teoribygg i studier där både flickor och pojkar ingår.

³ Jag kommer här inte att gå in närmare på debatten som förts. Utförligare resonemang om uppdelningen kön/genus förs exempelvis i Berggren (2001, s. 22ff) eller Gothlin (1999). Se även Pachter (2006a) som på liknande sätt diskuterar uppdelningen mellan body/mind och sex/gender.

diskuteras även i samband med socialt förkroppsligande under rubriken ”Konstruktioner av kön” nedan.

I följande del kommer jag att redogöra för de grundläggande begreppen inom Connells teori och hur dessa kommer att användas i studien. Därefter fokuseras på teoretiska konstruktioner av kön i skolkontexten. Avslutningsvis ges en sammanfattande beskrivning av de begrepp som jag ser som särskilt viktiga för analysen av det empiriska materialet.

Konstruktioner av kön

Mönstret av relationer mellan män och kvinnor på samhällelig nivå kan beskrivas i termer av *könsordning* (gender order).⁴ Denna definieras enligt Connell (1987) som ”a historically constructed pattern of power relations between men and women and definitions of femininity and masculinity” (s. 98). Den rådande könsordningen består i en uppdelning mellan kvinnor och män, där gruppen män generellt är överordnade gruppen kvinnor.⁵ Denna relation måste också ses i förhållande till den heterosexuella normen, vilken Connell kallar den ”obligatoriska heterosexualiteten” (1999, s. 123). Centralt för upprätthållandet av könsordningen är skillnadsskapandet och bevarandet av dikotomin mellan kvinnor och män. Connell menar dock att det är viktigt att släppa fokus på skillnaderna och i stället studera de sociala *relationerna* mellan och inom de båda kategorierna. Könsordningen bygger nämligen inte enbart på mäns dominanta position i förhållande till kvinnor, utan här finns också en inre relationshierarki mellan olika grupper av män och mellan olika grupper av kvinnor. Det finns således inte bara en slags maskulinitet eller femininitet utan multipla former (Connell, 1999).

Eftersom könsordningen är ett historiskt konstruerat mönster kan den både utmanas och förändras. Maktrelationer kan se ut på olika sätt och variera i olika lokala sammanhang och institutioner. För att kunna fånga in dynamiken mellan struktur och individ menar Connell och Messerschmidt (2005) att det är viktigt

⁴ Det engelska ordet gender kan översättas både till kön och/eller genus på svenska. I Connells översatta texter (t.ex. 1999, 2002) har gender återgivits som genus, vilket innebär att genusordning och genusregim kommit att bli mer etablerade som begrepp än de jag använder i avhandlingen.

⁵ Detta kan jämföras med Yvonne Hirdmans (2001) genussystem. Connell undviker dock begreppet ”system” eftersom det ger associationer till något stillastående (Gothlin, 1999). Även begreppet könsmaktsordning används ibland som synonymt med könsordning.

att analysera könsrelationerna på både global, regional och lokal nivå. Dessa nivåer är sammanlänkade med varandra på olika sätt. Den globala nivån handlar om internationella relationer, medan den regionala handlar om relationer på kulturell eller samhällelig nivå. Den lokala nivån handlar i sin tur om ansikte mot ansikte-relationer i vardagen. Då könsordningen studeras på lokal nivå inom avgränsade delar av samhället, exempelvis en familj, arbetsplats eller skola, kan man tala om en *könsregim* (gender regime) (Connell, 1987, s. 120). Relationerna mellan könen kan inom denna överensstämma med samhällets övergripande könsordning, men de kan också ta sig helt andra uttryck beroende på lokala förutsättningar. Kvinnor är inte underordnade män i alla situationer och sammanhang utan innebörden i att vara kvinna respektive man kan variera utifrån lokal kontext. I den empiriska undersökning som presenteras i denna avhandling har jag valt att betrakta två skolklasser som exempel på två olika könsregimer.

Enligt Connell (2002) finns ingen allmängiltig eller universell regel för hur en individ utvecklar kön. Processen kan snarare ta en mångfald olika vägar beroende på vilka olika val individen gör under sin levnad, utifrån vad som är möjligt enligt den rådande könsordningen. Könskonstruktioner skulle på så vis kunna förstås som mångfasetterade könsprojekt, vilka både kan överlappa och motsäga varandra. Connell menar att det är vanligt att unga utvecklar flera motstridiga strategier samtidigt och nämner som exempel en fotbollsspelare som skriver poesi eller en sexbomb som studerar på universitetet. Strategierna tenderar dock att med tiden ta sig fastare former, vilket visar sig som mer specifika mönster för femininitet eller maskulinitet.

Enligt den teoretiska ramen är den kroppsliga dimensionen ofrånkomlig vid konstruktionen av femininiteter och maskuliniteter. Utseende och kropp både tillåter och begränsar de könsuttryck en individ kan uppvisa.⁶ Connell menar att kroppar inte kan förstås som neutrala, utan de är både objekt för och agenter i sociala praktiker. Könsgörandet handlar alltså både om hur sociala normer förkroppsligas i den dagliga praktiken och hur praktiken i sin tur påverkar normerna. Kroppens interagerande med den sociala världen kallar Connell *socialt förkroppsligande* (2002, s. 67). Även om det, enligt Connell, inte finns någon egentlig biologisk bas för maskulinitet eller femininitet görs i regel tolkningarna

⁶ Det kan tänkas vara lättare att konstruera vissa former av femininitet eller maskulinitet om du exempelvis är liten och smal än om du är stor och överviktig eller sitter i rullstol.

utifrån hur den biologiska kroppen definieras. "Masculinity is not a biological entity that exists prior to society; rather, masculinities are ways that societies interpret and employ male bodies" (1996, s. 211). Även om maskulinitet vanligen kopplas till en mans kropp och femininitet till en kvinnas motsäger inte detta att män eller kvinnor skulle kunna agera eller se ut på sätt som traditionellt sammankopplas med det andra könet. Connell uttrycker att: "Masculinity *refers* to male bodies (sometimes directly, sometimes symbolically and indirectly), but is not *determined* by male biology" (2000, s. 29). I linje med det förda resonemanget kommer jag i avhandlingen att benämna flickors olika sätt att framträda i skolan som femininiteter och pojkars som maskuliniteter.⁷

Maskuliniteter

Som tidigare nämnts är det framförallt de maskulina positionerna och maktförhållandena dem emellan som Connell fokuserar. Jag kommer därför att nedan först redovisa för hur maskuliniteter analyseras, för att sedan övergå till femininiteter. Connell menar att det finns flera olika positioner av maskuliniteter, vilka konstrueras aktivt i relation till kvinnor, men också till varandra. På vilket sätt de tar sig uttryck varierar över tid och rum, med etnicitet, klass, ålder, sexuell läggning etc. Relationen mellan maskuliniteterna är hierarkisk och bygger bland annat på dominans, allianser och underordning. Den dominerande maskulinitetsformen benämner Connell *hegemonisk maskulinitet* (1999, s. 101). Denna position bygger på en förgivettagen uppfattning om vad som är normalt och eftersträvansvärt i kulturen vid en given tidpunkt. Den kan förstås som en föreställning om vilka egenskaper en man idealt bör besitta, en norm som både män och kvinnor på ett eller annat sätt behöver förhålla sig till.⁸ Ofta förknippas denna position med auktoritet, kroppslig styrka och teknisk kompetens. Film- och idrottsstjärnor får ofta stå som symboler för det normerande idealet. Eftersom endast ett fåtal män förkroppsligar denna hegemoniska form av

⁷ Vissa forskare kritiserar ett sådant användande eftersom de menar att det bidrar till att reproducera kön som dikotoma kategorier. De föreslår att pojkar som är "feminina" i sina uttrycks sätt i stället bör sägas konstruera en maskulin femininitet och "maskulina" flickor en feminin maskulinitet (t.ex. Halberstam, 1998; Nordberg, 2004a). Paechter (2006b) argumenterar dock emot detta utifrån bl.a. ett grammatiskt perspektiv. Med stöd i Paechters argumentation samt Connells ovan förda resonemang väljer jag att hålla fast vid de definitioner som beskrivits ovan.

⁸ Connell menar att även om bilder av hegemonisk maskulinitet kan skilja sig åt lokalt tenderar de generellt att överensstämma med varandra på regional nivå. Denna "familjelikhet" talar för att det bara finns en symbolisk modell av hegemonisk maskulinitet på regional nivå och inte flera. "In this sense, local plurality is compatible with singularity of hegemonic masculinity at the regional or society-wide level" (Connell & Messerschmidt, 2005, s. 850).

maskulinitet handlar det inte om normalt i statistisk mening utan snarare om något normativt (Connell och Messerschmidt, 2005).

Hegemonisk maskulinitet är inte ett självproducerande system utan något som hela tiden kräver ett upprätthållande arbete. Dominansen kan både utmanas och avbrytas och är på så vis historiskt föränderlig. Connell (2002) beskriver två olika synsätt på makt, vilka tillsammans kan bidra till förståelsen av könsrelationerna. Den ena formen av makt är organiserad, institutionaliserad, och fungerar genom en grupps undertryckande av en annan. Den andra formen handlar om en mer diffus diskursiv makt där individer tar över och lägger den dominerande synvinkeln på sig själva, vilket gör dem närmast självreglerande. Dessa båda maktaspekter fungerar inte uteslutande utan snarare parallellt med varandra.

Trots att de flesta män inte lyckas leva upp till normen för maskulinitet kan de ändå ta del av de fördelar de som grupp vinner på kvinnors underordnade ställning. På så vis är de också med och understödjer och skapar allianser med den hegemoniska maskuliniteten. Connell (1999) kallar denna understödjande position *delaktig* maskulinitet (s. 103). Den är tydligare konstruerad kring kompromisser med kvinnor än med öppen dominans och auktoritet. Längst ner i maskulinitetshierarkin befinner sig de män som symboliskt är förknippade med kvinnor och som benämns *underordnade* maskuliniteter (s. 102). Mest iögonfallande inom denna grupp är homosexuella män, men här ingår även män som på ett eller annat sätt ses som svaga, veka eller mesiga. Connell är noga med att påpeka att de olika maskulinitetsformerna inte är statiska, utan att en och samme man kan pendla mellan olika positioner. Män kan förhålla sig på olika sätt i relation till hegemonisk maskulinitet. I vissa fall kan det vara fördelaktigt att närma sig den hegemoniska normen, i andra mer strategiskt att distansera sig från densamma.

Connell menar att det som förenar de olika maskuliniteterna är att de konstrueras utifrån särkiljandet mellan kvinnor och män. Mycket tyder på att bevakningen av maskuliniteter är som mest aktiv bland män i miljöer där kvinnors fysiska närvaro saknas, i så kallade homosociala miljöer. Bird (1996), som studerat hur mäns *homosocialitet*⁹ bidrar till att upprätthålla den hegemoniska maskuliniteten, menar att mäns medvetenhet om den ideala normen blir särskilt

⁹ Homosocialitet är den ickesexuella attraktion som män eller kvinnor har för medlemmar av det egna könet. Heterosocialitet innebär den ickesexuella attraktion män eller kvinnor har för individer av det andra könet (Bird, 1996).

påtaglig i grupper med enbart män. För att bibehålla sin status i gruppen gäller det att leva upp till normen för att undvika att bli hackad på. Enligt Bird gör detta att tävlan, sexuell objektifiering av kvinnor samt avståndstagande från känslsamhet förstärks och leder till homofobi och förtryck av män som inte uppvisar dessa drag. Risker för att tappa ansiktet gör att många män håller tillbaka eventuella protester och spelar med. De visar snarare privat missnöje än ifrågasättande av den dominerande normen, menar Bird (1996). Hegemonin fungerar på så vis effektivt, det blir en diffus gräns och överlappningar mellan hegemonisk och delaktig maskulinitet.

I heterosociala grupper, där både män och kvinnor finns, brukar mönstren kunna vara mer könsöverskridande, menar Bird. Även om homosocialitet vanligen lyfts fram i samband med pojkars/mäns umgängesmönster är det viktigt att uppmärksamma att allianser och hierarkier också kan byggas då kvinnor söker sig till varandra. Det verkar dock inte som om kvinnor på samma sätt som män kan vidmakthålla maktpositioner i sina homosociala nätverk utan deras homosocialitet knyts oftare samman med underordning (Lipman-Blumen, 1976).

Femininiteter

Connell formulerar i *Gender and power* en kvinnlig motsvarighet till den hegemoniska maskuliniteten, så kallad *betonad femininitet* (emphasized femininity), (1987, s. 183). Denna beskrivs främst ha en understödjande funktion i relation till den hegemoniska maskuliniteten och ses som dess komplement. Eftersom den definieras utifrån underordning och anpassning till mäns önsningar och intressen (t.ex. sexuell och omsorgsmässig tillgänglighet) kan den inte ses som hegemonisk. Connell beskriver även andra former av femininitet som skapas i relation till den hegemoniska maskuliniteten. En definieras exempelvis mer centralt kring strategier av motstånd, medan andra uppvisar kombinationer av tillmötesgående, motstånd och samarbete. Relationerna mellan de olika femininiteterna kan, enligt Connell (1987), analyseras på samma sätt som maskuliniteter. Den betonade femininiteten fungerar som ett normerande ideal, till vilket andra femininiteter har att förhålla sig. Den bygger på en allmän acceptans, men kräver inte efterföljd på individnivå. I likhet med upprätthållandet av hegemonin bland maskuliniteter bygger den betonade femininiteten på att alternativa modeller förhindras eller osynliggörs: "Central to the maintenance of emphasized femininity is practice that prevents other models of femininity gaining cultural articulation" (1987, s. 188). Som exempel på detta relaterar Connell till historieskrivningar där så kallad konventionell femininitet

lyfts fram, medan underordnade femininiteter som exempelvis lesbiska kvinnor, arbetarkvinnor, rebeller och prostituerade hållits dolda.

I sina senare texter har Connell modifierat och utvecklat sin teori och i högre grad lyft fram kvinnors aktiva och centrala roll vid konstruktionen av maskuliniteter (Connell & Messerschmidt, 2005). Även om bilden av understödjande femininitet fortfarande har en starkt normerande roll, inte minst i masskulturen, utmanas den alltmer av nya konfigurationer bland framförallt unga kvinnor. Det finns därför ett utökat behov att studera kvinnor och relationen mellan femininiteter och maskuliniteter:

Yet gender hierarchies are also affected by new configurations of women's identity and practice, especially among younger women - which are increasingly acknowledged by younger men. We consider that research on hegemonic masculinity now needs to give much closer attention to the practices of women and to the historical interplay of femininities and masculinities. (Connell & Messerschmidt, 2005, s. 848)

Kön i relation till klass och etnicitet

I studier av femininiteter och maskuliniteter är det viktigt att fokusera hur olika maktordningar samverkar och konstruerar varandra ömsesidigt. Connell menar att det är omöjligt att strikt avgränsa sig till att enbart studera kön eftersom det skär tvärs igenom andra uppdelningar såsom klass och etnicitet. Dessa kategorier kan inte isoleras från varandra utan att något väsentligt går förlorat.

Because gender is a way of structuring social practice in general, not a special type of practice, it is unavoidable involved with other social structures. It is now common to say that gender 'intersects' - better, interacts - with race and class. We might add that it constantly interacts with nationality or position in the world order. (...) To understand gender, then, we must constantly go beyond gender. The same applies in reverse. We cannot understand class, race or global inequality without constantly moving towards gender. (Connell, 2001a, s. 37)

Resonemanget har likheter med det som i senare tids forskning benämns intersektionalitet (t.ex. de los Reyes & Mulinari, 2005; Lykke, 2003). Även där poängteras vikten av att se hur skilda differentieringsprocesser som exempelvis kön, sexualitet, etnicitet och ålder verkar med eller mot varandra på olika nivåer. Medan man inom intersektionalitetsforskningen ser samtliga kategorier som likvärdiga utgår Connell i sina analyser framförallt utifrån kön. Denna utgångspunkt har även jag i avhandlingen, även om jag också, i likhet med Connell, försöker se till andra hierarkiska ordningar.

För att förstå maktrelationer som har med olika klass- och etniska bakgrunder att göra använder Connell termerna *marginalisering* och *auktorisering* (1999, s. 105). Begreppen handlar om över- och underordning och hör samman med den dominerande gruppens maskulinitetsideal. Som exempel nämns att svarta män i USA spelar en viktig symbolisk roll i skapandet av vit maskulinitet och att män ur arbetarklassen har en central roll för skapandet av borgerlig maskulinitet och vice versa. Liknande visas även i Skeggs (1999) där medelklassens norm om respektabilitet gör att vissa grupper av kvinnor, relaterade till klass, etnicitet och sexualitet marginaliseras. Arbetarkvinnorna i Skeggs studie kämpar oupphörligt efter att framstå som respektabla eftersom dess motsats innebär att bli tilldelad lågt socialt värde och svag legitimitet. Skeggs menar att det är genom bilden av den avvikande kvinnan som föreställningar om den normala kvinnan internaliseras. I sin strävan efter respektabilitet tar vissa kvinnor avstånd och *disidentifierar*¹⁰ sig med den egna gruppen. Skeggs studie visar att det bland marginaliserade grupper och individer tycks bli särskilt viktigt att hålla sig nära den rådande normen. De som redan har en etablerad position kan däremot ta ut svängarna och förhålla sig mer ifrågasättande.

Kritik som riktats mot Connells teori

Begreppet hegemonisk maskulinitet introducerades för två decennier sedan av Carrigan, Connell och Lee (1985) och har sedan dess kommit att bli ett centralt och frekvent använt analysverktyg inom ett flertal forskningsdiscipliner. Hegemonibegreppet är lånat från Antonio Gramsci för att beskriva hur en grupp kan uppnå och bevara herravälde över andra. Eftersom jag i avhandlingen utgår från Connells specifika användning av hegemoni i förhållande till kön kommer jag här inte att gå närmare in på den ursprungliga betydelsen av begreppet. Detta diskuteras dock mer utförligt i Folkesson, Nordberg och Smirthwaite (2000), där det också görs en kritisk granskning av hur begreppet hegemonisk maskulinitet kommit att användas inom mansforskningsområdet. Bland annat påpekar författarna att det ofta använts på ett oklart sätt och sällan definierats innehållsmässigt. Det förekommer exempelvis glidningar mellan att se hegemonisk maskulinitet å ena sidan som en pågående process och å andra sidan som fixerade typer. Stark kritik har också riktats mot Connells fokusering på män och maskuliniteter medan kvinnor/femininiteter närmast saknats helt. Maktanalyserna uppfattas också som alltför låsta vid mäns globala dominans över

¹⁰ Skeggs (1999) definierar begreppet disidentifikation som motsatsen till identifikation: ”att disidentifiera sig med något eller någon är att säga ‘sådan är jag inte’, ‘till dem hör jag inte’” (s. 119).

kvinnor (se även Seidler, 2004). Folkesson m.fl. (2000) påpekar dessutom att maskuliniteter i alltför hög grad kommit att framställas i ensidigt problematisk och negativ dager.

Mycket av den slags kritik som nämns ovan bemöts av Connell och Messerschmidt (2005) i artikeln *Hegemonic masculinity. Rethinking the concept*. De gör där också vissa omformuleringar och uppdateringar av teorin utifrån samhällsförändringar som skett genom åren och utifrån den kritik som framförts. Exempelvis läggs nu en större betoning på femininiteters, liksom underordnade maskuliniteters, agentskap. Den tidigare fokuseringen på mäns globala dominans tonas ner samtidigt som man lyfter fram betydelsen av att studera maskuliniteters dynamik och variationer på olika nivåer. En del av den kritik som framförts avfärdar dock Connell och Messerschmidt med att maskulinitetsbegreppet i många studier misstolkats eller tillämpats på ett alltför oproblematiserat sätt. De understryker att maskuliniteter och femininiteter inte ska ses som låsta karaktärstyper eller fasta positioner utan som motsägelsefulla och komplexa processer. För att analytiskt komma åt denna dynamik är det viktigt att se till flera dimensioner av könsrelationerna, menar de. Det räcker således inte med att enbart analysera de kollektiva bilder som finns om kön, utan det är också av största vikt att studera relationen mellan dessa och den levda praktiken. Det är framförallt då som motsägelser, spänningar och motstånd framträder.

Konstruktioner av kön i skolan

Tanken att institutioner aktivt medverkar till att konstruera olika former av maskuliniteter och femininiteter är central i Connells resonemang. I ett par av sina texter har Connell därför fokuserat könsformationer inom den institution som utgörs av skolan. I *Teaching the boys* (1996) diskuteras hur skolan fungerar dels som institutionell agent i den könsskapande processen, dels som den plats eller arena, där elever och lärare träffas och konstruerar kön i relation till varandra. Könsregimer kan skifta mellan skolor och skolklasser, även om de könsmonster som framträder ytterst är beroende av de ramar som sätts av den bredare kulturen och läroplanen. Vissa praktiker inom skolan skapar könskillnader och förstärker den övergripande könsordningen, medan andra utmanar och förändrar densamma. Exempelvis finns det, menar Connell, vissa maskulinitets- respektive femininitetsuttryck som gynnar studier och uppmuntras av skolan, medan andra hamnar i opposition mot såväl lärare som undervisning.

Könsregimer i skolan

I skapandet av könsregimer går det att urskilja fyra samverkande dimensioner; maktrelationer, arbetsdelning, känslomässiga relationer samt symboliska relationer. I Connell (1996, s. 213 ff) görs en beskrivning av hur dessa kan ta sig uttryck i skolkontexten. *Maktrelationerna* handlar om olika dominansmönster bland personal och elever. Som exempel nämns att män i större omfattning än kvinnor återfinns på de högre posterna inom skolsystemet och att pojkar ofta dominerar över flickor i klassrummet. Lärarnas kontroll i skolan upprätthålls genom ett disciplinärt system, vilket kan bli centralt för elevernas könsformering. Connell beskriver också hur vissa elever kan tillskansa sig makt i skolan genom exempelvis regelbrott och kränkningar. *Arbetsdelningen* i skolkontexten innebär bland annat att olika sysslor, skolämnen eller platser på skolan kopplas till endera kvinnor/flickor eller män/pojkar. Som exempel nämns här hur kvinnliga lärare oftare undervisar i språk och hemkunskap, medan män i högre grad återfinns inom naturvetenskapliga och tekniska ämnen. Den könsmässiga kopplingen till vissa sysslor kan också visa sig då lärare efterfrågar hjälp från en ”stor och stark” pojke eller då elever gör könsstereotypa utbildningsval till gymnasiet.

Connell (1996, s. 213 ff) beskriver vidare hur de *känslomässiga relationerna* i skolan handlar om hur vissa känslor och beteenden ofta förknippas med visst kön. Vanligt är att pojkar/män sammankopplas med tuffhet och hårdhet medan flickor/kvinnor förväntas inta mjukare och mer omsorgstagande roller. En av de viktigaste arenorna för känslomässigt engagemang i skolan är sexualiteten, där heterosexuella relationer utgör norm och homosexuella underordnas. De *symboliska relationerna* i skolan innefattar de olika koder som förmedlas via framförallt språket, men även genom exempelvis kläder, smink och gester. Connell beskriver hur olika slag av kunskap kan ses som könskodade, där vissa områden definieras som ”kvinnliga” och andra som ”manliga”. I skolan har framförallt sport en betydande roll för könssymboliken i och med att här länkas denna samman med såväl makt som känslor. Inom idrotten hyllas traditionellt manligt definierade kompetenser som aggressivitet och dominans, medan egenskaper som förknippas med kvinnor, exempelvis omsorg, marginaliseras. Skolidrotten kan på så vis bidra till att underordna såväl flickor som vissa former av maskuliniteter. Connell menar att den dominerande, atletiska och tävlande formen av maskulinitet kan innebära konflikter med skolan, men behöver inte göra det. Det finns även former av maskuliniteter som betonar tävling genom expertis snarare än fysisk konfrontation, vilket ligger väl i linje med skolans intentioner.

Könsskapande praktiker

Connell beskriver könsregimer i skolan som en slags maskulinitetsproducerande strömvirvlar, vilka pojkar och flickor dras in i så snart de kliver innanför skolans portar. Villkoren för deltagande är emellertid förhandlingsbara i och med att eleverna själva kan avgöra i vilken grad de vill "acceptera erbjudandet" (1996, s. 220). Alternativen till ren anpassning kan handla om att protestera, göra uppror eller försöka modifiera regimen. Vissa praktiker (exempelvis "pojkämnen", disciplin, sport) tenderar att mer direkt producera en slags maskulinitet, medan andra praktiker har en mer indirekt effekt genom sin betoning på skillnader och rangordning. Connell (2001b) pekar särskilt på hur skolans konkurrensfrämjande läroplan särskiljer vissa elever som framgångsrika och andra som misslyckade. Reaktionen från pojkar som misslyckas kan vara att de försöker kompensera sina studiemässiga brister genom andra maktkällor, exempelvis idrottslig framgång, fysisk aggression eller sexuella erövringar. De definierar i sin tur mer studieinriktade pojkar som veklingar. Här uppstår således en tävlan om makt mellan rivaliserande varianter av maskulinitet. Connell är dock nogga med att påpeka att skolan inte är en marknadsplats där unga fritt kan välja och vraka mellan olika framställningar av kön. Valen är i hög grad strukturerade av olika slags maktrelationer:

Differentieringen av maskuliniteter är därför inte bara en fråga om individuella skillnader som uppkommer ur individuella vägval. Det är en kollektiv process, någonting som sker på institutionsnivå och i organiserandet av förhållanden i kamratgruppen. (Connell, 2001b, s. 23)

Kamratrelationer

Informella kamratkulturer har, enligt Connell, en särskilt stor betydelse för elevers könskonstruktioner i skolan. Även om det finns en individuell praktik blir den kollektiva dimensionen det primära: "The peer groups, not individuals, are the bearers of gender definitions" (1996, s. 220). Det är dock inte förutsägbart vad som kategoriseras som maskulint och feminint inom olika kamratgrupper, eller hur den ideala bilden av en flicka respektive pojke ser ut. Det råder en slags *kontextuell rörlighet* (Mac an Ghail, 1994, s. 93), där tid, plats, sammanhang och inblandade spelar roll för hur olika handlingar förstås och vad som ger status. Connell (1996) beskriver hur olika slags symboler, exempelvis jargong, klädstil och frisyrier, framgångsrikt används i kamratkulturer för att markera skillnad eller likhet mellan olika femininiteter och maskuliniteter. För att synliggöra skillnaderna krävs, av såväl flickor som pojkar, hela tiden ett upprätthållande arbete, vilket med Thornes (1993) terminologi kan benämnas *borderwork* (s. 64).

Motsatsen till detta, *crossing* (Thorne, 1993, s. 121), handlar om hur flickor och pojkar på olika sätt överskrider och utmanar könsgränserna. Connell refererar ofta till Thornes studie och menar att den är ett tydligt exempel på hur flickor och pojkar hoppar ut och in i olika könspositioner och hur könsgränser både kan förstärkas och utmanas på skolgårdar och i klassrum (se även Davies, 2003¹¹).

Elevers könskonstruktioner i skolan handlar alltså i hög grad om att inta olika positioner i relation till andra elever och lärare. *Positionering* sker i samspel mellan kontext och individer och kan ses som både en aktiv och en passiv handling (Davies & Harré, 1990; Harré & van Langenhove, 1999). En individ, liksom en grupp, kan både positionera sig själv och positioneras av andra. Samma person eller grupp kan skifta position under ett och samma tillfälle beroende på vilka diskurser som aktualiseras. Connell och Messerschmidt (2005) menar dock att det finns vissa begränsningar i den ”diskursiva flexibiliteten” eftersom alla positioner inte är lika tillgängliga för alla. Man är, menar de, inte fri att röra sig hur som helst mellan olika könspositioner. Möjligheterna är begränsade genom bl.a. kroppens materialitet, institutionell historik, ekonomiska krafter och familjerelationer.

Precisering av begreppens användning

Avhandlingen utgår från den teoretiska ram som presenterats ovan. Jag ser flera av de nämnda begreppen som användbara redskap för att studera hur olika former av femininiteter och maskuliniteter framträder i olika skolkontexter. Även om Connell själv sällan applicerat sin teori på flickor eller femininiteter ser jag öppningar för ett sådant användande. Studiens grundantagande är därför att flickor och pojkar konstruerar kön i relation till varandra men också i relation till det egna könet. Här har jag valt att särskilt ta fasta på kamratgruppens betydelse för könskonstruktioner och studera hur olika grupper av elever positionerar sig i förhållande till varandra.

Kön skapas också i relation till institutioner. I studien ser jag förhållandet mellan könsordning och könsregim som viktig. Ett antagande som ligger inbyggt i den samhälleliga könsordningen är att könsrelationerna är asymmetriska och att

¹¹ Davies (2003) beskriver på liknande sätt hur flickor och pojkar använder ”kategoriuppehållande arbete” (s. 47) för att dels markera könsmissiga gränser, dels visa för avvikare att de kommit snett. Avvikarna behövs således för att göra gränserna tydligare.

femininiteter konstrueras utifrån en underordnad position i förhållande till maskuliniteter. Samtidigt poängterar Connell att relationerna inte är fasta utan kan uppvisa variationer på lokal nivå inom olika könsregimer. Det är således på denna nivå som det finns särskild potential att studera dynamik och förändring. Inom könsregimerna kommer jag att studera hur relationer i förhållande till makt, arbetsdelning, känslor och symboler tar sig uttryck. I undersökningen har jag valt att se två skolklasser från olika skolor som exempel på könsregimer. På så vis har jag möjlighet att studera variationer i femininiteter och maskuliniteter utifrån lokala förhållanden.

För att kunna fånga dynamiken inom begreppen femininiteter och maskuliniteter har jag valt att studera både hur eleverna talar om kön och hur de handlar i praktiken. Detta poängteras av Connell som viktigt för att undvika att analysen begränsas till statiska karaktärstyper. I intervjuer har jag efterfrågat elevernas egna definitioner av de normer som råder i skolan, för att sedan genom observationer och samtal med ungdomarna studera hur de förhåller sig till och förkroppsligar normerna i vardagen. Eftersom det är lokala processer jag studerar har jag valt att benämna de värderade formerna av kön, så som de definieras av eleverna, för ideal femininitet respektive ideal maskulinitet. Anledningen till att jag här inte använder Connells begreppspår betonad femininitet och hegemonisk maskulinitet är att jag vill undvika att automatiskt läsa in den globala underordning och överordning som begreppen kritiserats för. I och med att det är regimer på lokal nivå som jag studerar är det möjligt att det här går att finna mönster som i olika avseenden avviker från den övergripande könsordningen.

Från att i detta kapitel ha redovisat teoretiska konstruktioner av femininiteter och maskuliniteter i skolan kommer jag i nästkommande kapitel att presentera forskning där detta studerats empiriskt.

KAPITEL 3

FORSKNINGSÖVERSIKT

Studier av kön i utbildningskontexten har genom åren skett utifrån olika infallsvinklar och med olika fokus. Wernersson (2006a) delar upp den pedagogiska könsforskningen i fyra olika huvudområden, vilka fokuserar lärande och skolprestationer, undervisningsformer, lärare samt klassrum. Min studie kan placeras inom området klassrumsstudier, där fokus vanligen läggs på de sociala interaktioner som utspelas i skolmiljön. Huvudintresset inom klassrumsforskningen har ofta riktats mot lärarens samspel med flickor respektive pojkar. På grund av förändrade samhällsideologier, undervisningsmetoder och teoretiska förståelser har emellertid forskningsfokus förskjutits något på senare år (Wernersson, 2006a). Synen på läraren som huvudansvarig för konstruktioner av kön i skolan har tonats ned, medan elevernas inbördes relationer och gemensamma skapande av kön har lyfts fram. I min studie har jag valt att studera båda dessa aspekter, även om mitt huvudsakliga fokus ligger på eleverna och deras kamratrelationer.

I detta kapitel kommer jag att redovisa forskning av hur kön skapas i interaktioner mellan elever och lärare och eleverna sinsemellan. Översikten har inga anspråk på att vara fullständig utan syftar till att redogöra för studier som haft relevans för min undersökning, dess uppläggning och tolkningar. Avsnittet är indelat i tre delar, vilka till stor del överlappar varandra. Den första delen tar upp studier av hur ungdomar konstruerar kön i relation till olika normer som råder inom kamratgruppen. Del två redovisar forskning om elevers könskonstruktioner i förhållande till lärare och skolan som institution. Den tredje delen fokuserar hur lärare på olika sätt kan ses som medskapare och normsättare i elevernas könsformationer. I redovisningen refereras till såväl internationell som nordisk forskning. Jag har i huvudsak försökt att hålla mig till studier av den åldersgrupp jag själv studerar, elever i grundskolans senare år, men vissa avvikelser finns från detta. Eftersom skolan som forskningsfält även har intresserat forskare från andra discipliner än pedagogik kommer jag att till viss del även referera till sådan forskning.

Elevers konstruktioner av kön i relation till kamratgruppen

Skolvardagen handlar för de flesta elever om att hantera de normer och krav som å ena sidan skolan signalerar och å andra sidan de som råder i den egna kamratkulturen. Phoenix (2004) talar här om att eleverna behöver förhålla sig både till skolans formella och informella pedagogik. De båda kan omväxlande vara överlappande och motsägelsefulla, men det går ofta att se en logik i ungdomars förhållningssätt. Mac an Ghail (1994) menar att elever utvecklar olika överlevnadsstrategier för att hantera sin tillvaro i skolan. Hur dessa tar sig uttryck varierar utifrån kontext och sammanhang och är beroende av vilka strategier som är möjliga för den enskilde utifrån könstillhörighet, social bakgrund, etnicitet, sexualitet och liknande.

Normer för popularitet

En studie som inspirerat mitt eget arbete vad det gäller att studera normer bland ungdomar är Frosh, Phoenix och Pattmans (2002) *Young masculinities*.¹² Författarna använder sig här av intervjuer för att ringa in engelska tonårspojkars, i viss mån även flickors, syn på hegemonisk maskulinitet. Studien visar att det går att urskilja vissa generella mönster i elevernas berättelser. Exempelvis framträder tydligt hur såväl flickor som pojkar diskursivt konstrueras i relation till varandra. Genom att beskriva pojkarna som omogna, oansvariga och besvärliga konstruerar sig flickorna som mogna, känsliga och ansvarstagande. I berättelserna polariseras flickor och pojkar som homogena motsatser där passivitet/aktivitet, hårdhet/mjukhet, humor/allvar utgör viktiga komponenter. Dessa könsskillnader tenderar även att erotiseras. Samtidigt som flickorna uttrycker kritik mot stökiga pojkar uppfattar de inte heller dess motsatser som särskilt attraktiva. Alltför snälla och lugna pojkar närmast avsexualiseras och ses inte som potentiella pojkvänner.¹³ På motsvarande sätt uppfattas pojkaktiga flickor, s.k. tomboys, som okvinnliga och oattraktiva av pojkarna. Detta visar, menar Frosh m.fl. (2002), hur såväl pojkar som flickor är med och understödjer de hegemoniska normerna (jfr Connell, 1987).

¹² Frosh m.fl. (2002) genomförde sin etnografiska studie bland 245 pojkar och 27 flickor i 11-14 års ålder på ett tiotal högstadieskolor i London.

¹³ Liknande beskriver Andersson (2002) i sin uppsats ”Snälla pojkar får aldrig kyssa vackra flickor”.

För att ringa in elevernas förståelse av hegemonisk maskulinitet ställde Frosh och hans kollegor frågor om popularitet. De fann att de pojkar som betraktas som populära i kamratgruppen uppvisar egenskaper som verbal tuffhet (t.ex. kan ge och ta skämt), sportslig skicklighet (framförallt inom fotboll), de har en stark kropp och kan slåss (eller ger åtminstone sken av att kunna det). Även ett snyggt utseende och moderiktig klädsel kan leda till status. Däremot bidrar det inte till popularitet bland kamraterna att vara överambitiös eller plugga i skolan, menar pojkarna. Frosh m.fl. konstaterar att pojkarna behöver uppfylla flera av de nämnda popularitetskriterierna för att uppnå hög status i kamratgruppen och bli ”really hegemonic”:

Since so many features of popular masculinity were identified by boys, it may seem that ‘popularity’ is not an exclusive category and that almost all boys have the opportunity to be popular on the basis of characteristics or dress. However, to be really hegemonic required that boys have several hegemonic characteristics. (Frosh m.fl., 2002, s. 81)

Även om inte alla pojkar uppfyller normen för hegemonisk maskulinitet fungerar den ändå socialt reglerande och är något pojkarna behöver förhålla sig till. En del pojkar konstruerar maskuliniteter i närhet till normen, andra genom att distansera sig från densamma. De flesta pojkar uttrycker att de vill framstå som hårda, men ändå inte våldsamma. Frosh m.fl. (2002) beskriver också hur synen på maskulinitet skiljer sig något mellan elever med olika bakgrund. Exempelvis tenderar medelklasspojkar att värdera ledarskap, sociabilitet och intelligens i högre grad än arbetarpojkar, vilka mer förknippar maskulinitet med förmåga att demonstrera styrka, attrahera flickor och se cool ut.

Normer för sexualitet

De normer som Frosh m.fl. (2002) ovan definierat för pojkar överensstämmer med vad som visats i andra studier (t.ex. Andreasson, 2003; Fundberg, 2003; Kinney, 1993; Lundgren & Sörensdotter, 2004). Normerande ideal för flickor framstår ofta som en antites till pojkarnas. I Osbeck, Holm och Wernersson (2003) beskriver ungdomarna hur flickor och pojkar har skilda ideal eller ”livsstilar” att förhålla sig till. Medan normerna för pojkarna handlar om att vara stora och starka och ta plats, föreskriver normerna för flickor ett mer begränsat utrymme. Detta gäller inte minst normer beträffande sexualitet. Medan pojkar som är sexuellt aktiva kan vinna anseende bland kamraterna riskerar flickor med motsvarande beteende att bli betraktade som lösaktiga (se även Bäckman, 2003; Forsberg, 2003, 2005). I skolan bevakas flickors sexualitet av såväl lärare som

pojkar, men sexualiteten används också bland flickorna för att positionera sig sinsemellan. Genom att framställa andra flickor som lösaktiga och ”dåliga” kan man själv framstå som respektabel och nå högre position i kamrathierarkin. I Heys (1997) studie anser exempelvis arbetarflickorna att medelklassflickorna saknar kvinnlighet, medan medelklassflickorna i sin tur beskriver arbetarflickorna som överdrivet feminina. Liknande mönster framträder även i relation till etnicitet, då sexualiteten används för att särskilja ”invandrarflickor” från ”svenska” flickor (Andersson, 2003; Forsberg, 2003, 2005).

Samtidigt som normen för flickor föreskriver att de ska vara sexuellt attraktiva, ska de också vara återhållsamma. Det handlar således om en balansgång mellan för mycket och för lite. Även i andra studier visas hur konstruktioner av femininitet ofta kretsar kring måttfullhet och ett lagomideal (t.ex. Ambjörnsson, 2004; Berggren, 2001; Lundgren & Sörensdotter, 2004; Skeggs, 1999). Det paradoxala är, menar Ambjörnsson (2004) att individen tycks ses som mer unik ju närmare normen hon är. Det handlar både om att vara sig själv och ha en egen stil, samtidigt som det är viktigt att följa normen. Även om normer ofta beskrivs som striktare för flickor har även pojkar vissa lagomgränser att hålla sig till. Även de riskerar att drabbas av ryktesspridning och tillmälen om de avviker för mycket (Hammarén, 2003; Lundgren & Sörensdotter, 2004). Thorne (1993) som studerat könsöverskridanden bland elever, så kallad crossing, menar att elever med etablerad status i kamratgruppen har större möjligheter att överskrida könsgränser utan att bli stigmatiserade. De blir också ofta normsättande för övriga i och med att det de gör, eller hur de ser ut, blir eftersträfvansvärt.

Normer för utseende och kropp

Normer om utseende och kropp hör till de viktigare statusmarkörerna bland ungdomar i skolan. I regel betonas utseendets betydelse starkare för flickor än pojkar. Paechter (1998) som studerat könskonstruktioner i skolan menar att flickors kroppar i högre grad än pojkars objektiveras och utsätts för en värderande blick, ”the gaze” (s. 9). Blickens makt är ofta så stark att flickorna internaliserar den och ser sig själva genom pojkarnas ögon.

Under senare år har en ökad utseendefokusering börjat iaktas bland pojkar/män, vilket tyder på att den manliga blicken också börjat gälla dem (Jacobsson, 1998; Lundgren & Sörensdotter, 2004). Många av pojkarna i Froshs m.fl. (2002) studie uppvisar en ambivalent inställning till att ägna sig åt utseende. De är måna om att se bra ut, men vill samtidigt helst inte kännas vid detta efter-

som de då riskerar att bli sedda som fåfånga och därmed omanliga. Studier visar dock att mäns experimenterande med utseendet och modemedvetenhet inte behöver stå i kontrast till att vara manlig, det kan tvärtom vara ett sätt att konstruera maskulinitet på (Jacobsson, 1998; Nordberg, 2004b; Warkander, 2004). Att män allt mer börjat intressera sig för mode, hårfärgning och smycken kan möjligen ses som tecken på en ”femininisering av manligheten” menar Jacobsson (1998). Andra hävdar dock att det snarare handlar om en ”maskulinisering av det feminina” i och med att den utökade utseendefokuseringen inte självklart talar för en ökad jämställdhet mellan könen. Det kan snarare ses som signal på nya variationer av maskuliniteter (Lundgren & Sörensdotter, 2004). Resonemanget kan relateras till den ”metrosexuelle mannen”, som börjat omnämnas i media och forskningssammanhang under senare år (t.ex. Mendel-Enk, 2004; Nordberg, 2004b; Warkander, 2004).¹⁴ Begreppet står för en urban medelklassmaskulinitet som är heterosexuell till sin läggning, men har en schablonartad homosexuell livsstil. Denne typ av man beskrivs som omvärldsorienterad och ytterst medveten om utseende- och modetrender. För att balansera upp utseendefokuseringen är det vanligt att den metrosexuelle mannen betonar vissa mer ”manligt” betonade drag.¹⁵

Motsvarande mönster går att se då flickor/kvinnor träder in i miljöer som traditionellt tillskrivs maskulinitet. Andreasson (2005), som studerat unga kvinnliga fotbollsspelare, menar att då dessa bryter normer och lyckas bra inom denna traditionellt ”manliga” sport, verkar det som om kravet att uppvisa ”kvinnlighet” ökar. Kvinnorna kan, så att säga, likna män så länge de kan övertyga om sin femininitet och heterosexualitet (jfr Paechter, 2003). Annfelt (2002) skriver att samtidigt som moderna kvinnor och män i flera avseenden börjat bli allt mer lika varandra, talar deras kroppar mer tydligt om skillnad: ”More gender equality bigger breasts?” frågar hon sig (s. 127). Hon menar att det inte är någon slump att anorexi blivit vanligare bland kvinnor och megarexi (uppumpning av kroppen genom träning och steroider) bland män (se även Johansson, 2001).

¹⁴ Ordet metrosexualitet myntades i Storbritannien i början på 90-talet och började dyka upp i svensk media omkring 2000. Enligt Nationalencyklopedin räknades begreppet in som ett högfrekvent ord under 2004. Metro syftar på att det framförallt är ett storstadsfenomen. Se även <http://sv.wikipedia.org/wiki/Metrosexualitet> eller Göteborgs Posten (2007-08-18).

¹⁵ Fotbollsspelaren David Beckham nämns ofta som ikon för den metrosexuelle mannen. Han kombinerar ett traditionellt machoideal (fotbollsstjärna, kvinnokarl) med drag som vanligen förknippas med kvinnor (smycken, smink, frisyra, ”mjuk” förälder).

Bevakning av normer

För att upprätthålla rådande normer och reglera att ingen överträder dem används olika slag av gränsbevakande arbete, så kallat "borderwork" (Thorne, 1993). I skolan fungerar ofta fysiska och verbala kränkningar som ett sätt att markera hur man ska vara flicka eller pojke på "rätt" sätt. Under senare år har sexuella trakasserier och kränkande tillmälen i skolkontexten uppmärksamats allt mer. Flickor är generellt mer utsatta än pojkarna och det är pojkar som mest frekvent utför kränkande handlingar (t.ex. Eliasson & Menchel, 2003; Menchel & Witkowska, 2002; Osbeck m.fl., 2003). Vanligt är att flickors beteende bevakas genom benämningar som exempelvis hora. Uttrycket används som en beteckning på flickor som anses vara alltför sexuellt utmanande, men kan också gälla flickor som uppträder kaxigt, anses vara fula eller snobbiga etc. (Ambjörnsson, 2003; Kehily & Nayak, 1997; Osbeck m.fl., 2003; Robinson, 2005). Bland pojkar ingår homofobi som en tydlig del i det kategoriuppehållande arbetet och de pojkar som inte uppfyller de rådande maskulinitetsnormerna riskerar att blir betraktade som omanliga och kallade böj (Epstein, 1997; Lahelma, 2002; Parker, 1996). Det behöver således inte handla om sexualitet utan om andra slags maktrelationer. Genom historien har skällsord som handlar om just "omanlighet" hos män och "liderlighet" hos kvinnor använts för att markera gränser (Svahn, 1999).

Flickors och pojkars gränsbevakande tenderar att ta sig olika uttryck. Pojkarna använder ofta hårdhet, fysisk styrka och humor för att markera gränser och normer. Basen för deras vänskap beskrivs ofta kretsas kring delade aktiviteter, exempelvis sport eller spel, där det handlar om att tävla och få bekräftelse i den hierarkiska gruppstrukturen (Andreasson, 2003; Bird, 1996). Flickor engagerar sig i högre grad i personliga relationer och vänskap och försöker upprätthålla en jämlikhetsnorm där det gäller att inte vara vare sig bättre eller sämre än vännerna (Berggren, 2001; Hey, 1997; Merten, 1997). Flickors gränsbevakande sker ofta mer dämpat i form av exempelvis ryktesspridning, skvaller och utfrysning (Ambjörnsson, 2004; Osbeck m.fl., 2003). Hey (1997) som studerat flickors vänskapsrelationer menar att skvaller i flickgrupper kan ses som en social strategi för att skapa enhetlighet och gemenskap bland gruppmedlemmarna. Det kan också ses som ett svar på att de inte tillåts eller förväntas visa ilska och kritik öppet. Skvaller blir på så vis ett sätt att konstruera femininitet relaterat till en underordnad och utsatt position (se även Nordenstam, 2003).

Elevers konstruktioner av kön i relation till skola och lärare

I denna del redovisas forskning av hur olika former av femininiteter och maskuliniteter framträder i relation till skolan och dess lärare. Trondman (1999) menar att elever utvecklar olika slags känslöstrukturer i förhållande till skolan. De elever som känner sig hemma i skolan, är motiverade och vill lära sig utvecklar en tydlig skolinriktad identitet. Det är denna grupp som enligt Trondman bär upp den reellt existerande skolkulturen. Elever som känner att skolan inte är till för dem väljer i stället att ta tydligt avstånd från skolan och dess ideologi. Denna antiskolidentitet visar sig ofta i form av utmanande beteenden som exempelvis skolk, bråk och uppstudsighet. Trondman beskriver skolans vardagskultur som en plats för små eller stora ”informella krig” mellan dessa båda grupper av elever. Den största gruppen av skolans elever strävar emellertid oftast efter att hålla en balansgång mellan de båda identiteterna. Woods (1990, s. 137) benämner denna grupp ”knifeedgers”. De väljer en slags medelväg med varierande förhållningssätt som för det mesta håller sig inom skolans accepterade ramar. De så att säga anpassar sig inom systemet och varvar studieengagemang med att uppvisa ointresse, slöa, glida omkring eller ställa till småtrubbel. De nämnda strategierna uppvisas bland elever av båda könen och tar sig uttryck i olika former av femininiteter och maskuliniteter.

Maskuliniteter

Eftersom skolinriktning ligger mer i linje med förväntningar kopplade till flickor riskerar pojkar som uppvisar sådana drag att bli sedda som feminina bland kamraterna (t.ex. Berge & Forsberg, 2006; Epstein, 1998; Frosh m.fl., 2002; Hill, 2001). Den dominerande synen på maskulinitet förhindrar således många pojkar att engagera sig i studierna, vilket möjligen kan ses som en av förklaringarna till att de som grupp får sämre betyg än flickor (t.ex. Björnsson, 2005; Holm, 2005; Phoenix, 2005).¹⁶ Jackson (2002) som studerat unga pojkars förhållningssätt till skolan visar att många drar sig undan från skolarbete för att undvika risken att misslyckas och därigenom framstå som dumma eller obegåvade. Rädslan för att lyckas *för* bra och framstå som en ”pluggis” i kamraternas ögon kan också leda till minskade ansträngningar. Jackson menar att vissa pojkar utvecklar ”grabbiga”

¹⁶ Det är sedan länge ett väletablerat faktum att flickor generellt presterar betygsmissigt bättre än pojkar. Jag kommer dock inte att gå närmare in på denna fråga i min avhandling. För en diskussion om betygsmissiga könsskillnader inom svensk skola se t.ex. Björnsson (2005), Florin (2005), Utbildningsdepartementet (2004) eller Wernersson (2006b).

skolkulturer som en inbyggd ursäkt för mindre framgångsrika studieresultat. Man kan, så att säga, inte förlora ett race som man inte gått in i. I den mån studieframgångar ändå uppnås ska det helst ge sken av att ha skett utan ansträngning (se även Mac an Ghail, 1994).

Studier visar hur vissa pojkar utvecklar extremt aggressiva former av maskulinitet som kompensation för studiemässigt misslyckande (t.ex. Benjamin, 2001¹⁷; Jackson, 2002; Parker, 1996). Detta beskrivs exempelvis i Paul Willis (1983) numera klassiska studie bland unga arbetarpojkar. Willis beskriver hur dessa (the lads) utvecklar en motkultur gentemot skolan och kontrasterar sig från de mer konforma pojkarna (the ear 'oles). De tar även in mycket från arbetarmännens kultur utifrån, t.ex. förakt mot läsning, de röker, dricker, har en viss jargong etc. Willis menar att pojkarnas utvecklande av denna subkultur kan ses som en kreativ process, samtidigt som den också bidrar till att reproducera deras underordning. Liknande mönster finner även Trondman (1999) bland svenska arbetarklasspojkar. Han beskriver hur dessa driver ett ställningskrig gentemot skolans försök att få ordning på dem. Ett viktigt vapen i detta krig är humorn och skrattet. Trondman (1999) menar att pojkarnas ohyfsade och stökiga beteende inte beror på att de egentligen inte kan uppföra sig, snarare tvärtom: "För att på ett så raffinerat, eller brutalt, sätt som möjligt bryta regler och avvika så måste man först känna reglerna. För att skapa kaos måste man veta något om ordningens princip" (s. 87).

Antitesen maskulinitet - studieframgång kan av många pojkar upplevas som både motsägelsefull och problematisk. Samtidigt som de inte vill bli sedda som feminina pluggisar bland kamraterna är de medvetna om utbildningens betydelse för deras framtida studier och yrkesutövande (Frosh m.fl., 2002; Öhrn, 1998). Pojkarnas inställning till skolarbete tenderar därför att förändras i positiv riktning i takt med ökad ålder (Epstein, 1998; Frosh m.fl., 2002).

Frosh m.fl. (2002) urskiljer fyra parallella strategier som används av olika tonårpojkar för att hantera dilemmat. De flesta pojkar intar den mellanposition som tidigare benämns knifedger och som innebär att det går att i viss grad ägna sig åt skolarbetet utan att förlora i status. Vissa pojkar lyckas vara populära

¹⁷ Benjamin som studerade identitetsarbetet bland elever med "särskilda behov" i skolan, fann att pojkarna utvecklade särskilt våldsamma och sexistiska uttrycksformer för att undvika att ses som sårbara och stämplas som "poor" (Benjamin, 2001). Flickor med "särskilda behov" konstruerades däremot av skolan som en traditionell "offerversion" av femininitet (Benjamin, 2002).

genom att inte arbeta alls. Ett fåtal lyckas balansera upp goda studieresultat med framgångar inom andra värderade områden, exempelvis fotboll, eller genom att vara humoristiska och verbala. Frosh m.fl. beskriver det som att denna kategori pojkar kan sägas ”ha allt” (”having it all: hegemony and academic achievement” s. 88). Högpresterande pojkar som saknar motsvarande sociala kompetenser blir däremot ofta impopulära och hamnar långt ner i kamrathierarkin.

Även Mac an Ghail (1994) fokuserar hur pojkar i olika kamratgrupper skapar maskulinitet i relation till skolan, lärarna och till varandra. Han lyfter fram hur maskuliniteter struktureras som maktrelationer där kön interagerar med etnicitet, klass och sexualitet i en komplex väv. Han definierar fyra olika kategorier av pojkar; Macho lads, Real Englishmen, Academic Achievers och New Enterprisers, vilka skiljer sig åt vad det gäller inställning till skolarbete. Medan den förstnämnda gruppen utvecklar en tydlig motkultur, uppvisar de tre andra olika versioner av en mer skolinriktad hållning. Mac an Ghail beskriver hur pojkarna i hans studie lär sig bli män utifrån tre grundläggande element; heterosexualitet, kvinnofientlighet och homofobi (jfr Epstein, 1997). Han poängterar att pojkarna är agenter i sina egna liv och inte några som passivt formas i en reproduktiv process. Att upprätthålla maskuliniteten är för många en kamp som måste återförtjänas varje dag (Mac an Ghail, 1994). I sammanhanget är det viktigt att poängtera att antiskoltendenser bland pojkar inte självklart behöver ta sig ”hypermaskulina” och kvinnofientliga uttryck. Woods (1990) beskriver exempelvis en grupp punkare som tar avstånd från skolan och dess könsregim genom att klä sig i helsvarta kläder och umgås i jämställda könsblandade grupper. De förkastar maskulina sporter och föredrar i stället musik och umgänge.

Sernhede (2002), som studerat unga män i förorter menar att stigmatiseringen att vara utpekad för att man är ”invandrare” eller bor i ett visst område leder till behov att försvara den egna identiteten och stadsdelen. En strategi för att erövra respekt kan då vara att medvetet spela på, eller leva upp till, de bilder av farlighet som medierna producerar. Jonsson (2007) menar att invandrapojkars iscensättande av den ”hotfulle invandraren” blir ett sätt för dem att synas på lektioner och raster och att skolan på så sätt bidrar till att reproducera positionen som ”invandrarkille”. Han beskriver hur synen bland många av pojkarna gör att den som är duktig i skolan inte längre räknas som ”invandrarkille”.

Femininiteter

Många studier tyder på att flickors sätt att uttrycka femininitet generellt ligger relativt väl i linje med goda skolresultat. I en studie av Jakobsson (2000) visas att flickor tar skolan på större allvar och betonar dess betydelse för framtiden starkare än pojkar. De tenderar också att använda sig av flera olika strategier vid inlärnin, vilket möjligen kan ses som en av förklaringarna till att de som grupp drar ifrån pojkarna betygmässigt i skolan. Jakobsson menar att flickor på grund av sin relativa underordning anstränger sig hårdare och därmed också lyckas bättre (jfr även Öhrn, 1990). Enligt Walkerdine, Lucey och Melody (2001) är det bland många flickor, framförallt från medelklass, närmast förväntat att lyckas i skolan. De har också press på sig att vara snygga. Förväntningarna att vara framgångsrik på alla plan leder ofta till maniskt hårt arbete, skuld och känslor av otillräcklighet. Walkerdine m.fl. menar att denna skolrationalitet bidrar till att förstärka en manlig norm om effektivitet och målinriktning och ökar pressen på flickor att "vara allt". Inom nordisk skolforskning har denna skolrationalitet under senare år beskrivits som den "nya flickan" (Öhrn, 2002). Denna flicka är ofta av medelklassfamilj och uppvisar en mer framåt och självständig attityd än vad som tidigare visats bland flickor i skolan.¹⁸ Pressen och förväntningarna på studieframgångar tycks inte vara lika hård bland flickor från arbetarklassen. Berggren (2001) beskriver hur arbetarflickorna i hennes studie vill framstå som ordentliga, men samtidigt undvika att bli betraktade som pluggisar. De vill varken prestera mer eller mindre än sina kompisar utan strävar efter att vara "medel", "normala" och "vanliga" och inte sticka ut.

Bland flickor uppvisas mindre ofta den slags kollektiva öppna motstånd i skolan som ofta sammankopplas med pojkar. Det påpekas dock från flera håll att även om flickors ageranden i klassrummet inte alltid märks så tydligt är det viktigt att även uppmärksamma dessa som uttryck för makthandlingar (se t.ex. Gordon & Holland, 2003; Öhrn, 1998). Motkulturens flickor uppvisar vanligen "tystnadens och det visade ointressets kultur" i stället för att öppet protestera, menar Trondman (1999). Tystnaden kan ses som en effekt av de förväntningar som finns på flickor att vara snälla, trevliga och inte arga (Hey, 1997). Många flickor väljer att hålla sin kritik dold för lärarna och protesterar utan att störa verksamheten, vilket ibland benämns som "motstånd genom anpassning" (Mac an

¹⁸ Öhrn (2002) ifrågasätter dock huruvida det egentligen är ett nytt mönster. Denna kategori av flicka har troligen funnits även tidigare, men inte uppmärksammats i forskningen.

Ghaill, 1988¹⁹). Det kan exempelvis handla om att de ”håller käften” och på ett demonstrativt sätt nonchalerar läraren för att minimera all interaktion (Trondman, 1999). Flickorna i Lundgrens (2000) studie skapar exempelvis ett eget frirum i klassrummet, där de för egna privata samtal under lektionerna. Genom att utestänga klasskamraterna och irritera lärarna skaffar de viss makt och kontroll över situationen utan att förhindra själva undervisningen.

Det finns också studier som visar hur flickor på olika sätt utmanar öppet i klassrummet. I Öhrn (1997, 1998) beskrivs hur flickor kollektivt agerar säkert och utmanar såväl pojkar som lärare. Genom sina etablerade kamratrelationer och ett effektivt nätverkande utökar flickorna sina möjligheter att göra sig gällande i klassrummet. De är väl medvetna om styrkan av att vara en stor grupp som måste lyssnas på: ”It’s easier to throw one out than ten” (Öhrn, 1998, s. 348). Vetskapen om att man har gruppens stöd ger flickorna trygghet och styrka att agera kraftfullt och driva olika frågor (se även Berggren, 2001; Gordon, Holland & Lahelma, 2000; Lahelma & Öhrn, 2003).

Studier visar också hur olika former av femininiteter konstrueras som opposition mot bilden av den konventionella och prydliga skolflickan. I Mac an Ghaill (1994) beskrivs hur flickor ibland använder sin ”kvinnlighet” för att trotsa skolans krav på anpassning. Genom att klä sig och bete sig ”vågat” utmanar de pojkarna och manliga lärare (jfr Epstein, 1997). Vissa studier visar hur detta också kombineras med en mer ”grabbig” framtoning. Här kan exempelvis nämnas arbetarflickorna i Ambjörnssons (2003) studie som emellanåt går under benämningen ”kickers” eller de ”ladettes” som beskrivs av Jackson (2006). Jackson beskriver hur dessa ”ladettes” agerar störande gentemot lärarna, de skämtar, festar, svär och slåss. Samtidigt framhäver de vissa ”feminina” attribut som exempelvis mycket makeup, smycken och öppet tal om (hetero)sexuella erfarenheter.

I Reay (2001) studeras hur yngre flickor konstruerar kön i relation till skolan och till varandra. De femininitetsformer som urskiljs benämns Nice girls, Girlies, Spice girls och Tomboys. Nice girls är skolorienterade och skötsamma medelklassflickor som uppfattas som tråkiga av de andra. Dessa flickor talar i sin tur nedsättande om andra flickor som inte är lika duktiga som de själva. Girlies är

¹⁹ Mac an Ghaill (1988) beskriver att ”resistance within accommodation” (s. 26) innebär att flickorna i hans studie anpassar sig efter undervisningskraven och får bra betyg, men att detta inte automatiskt innefattar att de anpassar sig till skolans krav på t.ex. utseende eller beteende mot lärare.

mer ”flickiga” i bemärkelsen att de uppvisar heterosexuellt intresse, flirtar, skriver kärleksbrev etc. Även denna grupp omtalas ofta i nedsättande termer av andra och betraktas som dumma och obegåvade. Den tredje gruppen, Spice girls, uppvisar också heterosexuellt intresse, men agerar mer aktivt gentemot pojkarna och överskrider oftare de rådande könsnormerna. De uppvisar vad Reay kallar ”girlpower”, vilket gör att lärarna beskriver dem som ”real bitches” med dåligt inflytande över de andra. Den fjärde formen av femininitet, Tomboys, utgörs av flickor som spelar fotboll och hyllar pojkars aktiviteter, samtidigt som de talar nedsättande om flickor. Reay (2001) konstaterar att oavsett vilken femininitetsposition flickorna i studien intar uttrycker en stor del av dem att det är mer eftertraktat att vara pojke. Hon menar att de på så vis bidrar till att göra maskulinitet mäktigt. Samtidigt som positioner som Tomboys och Spice girls erbjuder flickor viss makt och möjlighet att undfly underordning, innefattar de ofta också kvinnofientlighet. Reay konstaterar därför att de överskridande mönster som går att se bland flickorna snarare verkar rymmas inom, och inte utmana, de existerande strukturerna (jfr Thorne, 1993²⁰).

Lärare som medskapare av kön

Även om mönstren inte är entydiga och det finns tecken på variationer är det mycket som talar för att traditionella könsmonster fortfarande till stor del kvarstår i skolan (t.ex. Tallberg Broman, 2002; Wernersson, 2006a; Öhrn, 2002). Skolan är ingen isolerad plats utan föreställningar som förekommer i det omgivande samhället återfinns även i skolans värld. Studier visar att den rådande könsordningen återspeglas i skolans läromedel, organisation, dess lärare, lokalers utformning etc. I denna del av forskningsgenomgången är det lärarna, som en del i skolinstitutionen, som fokuseras. Framförallt handlar det om hur de genom sina föreställningar om och interaktioner med elever i klassrummet är med och formar olika femininiteter och maskuliniteter.

I undersökningar hörs lärare ofta säga att de inte gör skillnad på flickor och pojkar utan ser sina elever som enskilda individer (t.ex. Gannerud, 1999; Tallberg Broman, 2002). Uttalanden om en könsneutral elev på generell nivå tenderar emellertid att bli köns specifika på konkret nivå. Flera observationsstudier visar att lärare ofta har könsstereotypa föreställningar om flickor och pojkar, vilket

²⁰ Thorne (1993) skriver att flickor som bryter gränser, ”crossflickor” ofta blir betraktade som ”fiktiva pojkar”, vilket gör att de inte ses som utmanande av existerande strukturer.

styr deras förhållningssätt gentemot eleverna i den dagliga skolpraktiken. Vanligt är exempelvis att lärare har föreställningar om pojkar som aktiva, utåtriktade och högljudda och flickor som passiva, tysta och ordentliga (Allard, 2004). Detta kan bidra till att vissa former av feminiteter och maskuniteter aktivt förstärks, medan andra undertrycks i klassrummet (t.ex. Mac an Ghail, 1994; Tallberg Broman, 2002).

De könsspecifika förväntningar som nämnts ovan samspelar ofta med föreställningar om etnisk och social bakgrund. I och med att skolan i regel utgår från svenska medelklassnormer är det vanligt att elever med annan bakgrund ses som avvikande och sammankopplas med problem och brister (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002). I Gitz-Johansen (2003) visas exempelvis hur skolsvårigheter hos majoritetskulturens barn ges mer individuella förklaringar, medan svårigheter bland så kallade ”invandrarelever” oftare sammankopplas med deras etniska bakgrund eller kultur. Detta fenomen, att individer grundar sina uppfattningar om varandra utifrån stereotypa föreställningar relaterade till etnicitet eller kultur, benämns ibland i termer av ”kulturalisering” (Ålund, 1997, s. 37²¹) eller ”etnifiering” (Andersson, 2003, s. 184).

Ett mönster som återkommit i skolforskningen de senaste decennierna är att pojkar generellt är de som dominerar (Wernersson, 1977, 1988, 2006a). De får som grupp mer uppmärksamhet av lärarna, de tillåts ta större plats, både fysiskt och verbalt. Orienteringen mot pojkarna kan relateras till att de ofta uppfattas som mer svårdisciplinerade än flickorna och på så vis hotar ordningen i klassen. Det är också vanligare att disciplinfrågor tas upp till diskussion i klassrummet, medan frågor om demokratiska värden, inklusion och etik tenderar att marginaliseras (Öhrn, 2000, 2001). Studier visar också att pojkars störande beteende tenderar att lättare accepteras och ibland till och med ses som charmigt (Jackson, 2006; Lahelma & Öhrn, 2003; Warrington & Younger, 2000). Detta kan antas ha att göra med att störande beteende ligger i linje med lärarnas förväntningar på aktiv maskunitet. Pojkar som inte motsvarar förväntningarna utan uppvisar en försiktigare framtoning kan däremot mötas av oro och korrigeringar. Som exempel på detta visas i Lundgren (2000) hur en pojke som under en lektion uppvisar intresse för heminredning blir förlöjligad av läraren och kallad ”pysseljocke”. I ett annat exempel demonstrerar en slöjdlärare hur

²¹ Ålund påpekar att problem hos ungdomar med invandrarbakgrund tenderar att kulturaliseras utan att de faktiska sociala ojämlika omständigheterna tas i beaktande. Den ”avvikande” kulturen ställs mot den ”svenska” kulturen och ses som orsak till invandrades problem (se även Mac an Ghail, 1989).

pojkar ska hålla i hammaren på ett ”karlaktigt” sätt och undvika att hålla i den som flickorna gör (Lundgren, 2000). På liknande sätt beskriver Mac an Ghaill (1994) hur lärarna i hans studie ofta kontrollerar sina elever genom att exempelvis peka ut/skämja ut pojkar genom att säga att de ”beter sig som flickor”. Vissa studier har visat hur en del lärare, framförallt manliga, försöker upprätthålla kontroll över pojkarna i klassrummet genom att etablera en humoristisk och kamratlig atmosfär genom så kallat ”grabbsnack”. Genom att positionera sig som ”one of the lads” positionerar de sig gentemot klassens flickor och vissa av pojkarna (Francis & Skelton, 2001; Mac an Ghaill, 1994; Warrington & Younger, 2000).

Eftersom flickor förväntas vara mindre rörliga, ta mindre utrymme och vara tystare än pojkar kontrolleras deras utrymme därmed hårdare av lärarna (Gordon, 2006; Gordon & Holland, 2003; Young, 2000). I Mac an Ghaill (1994) beskriver flickorna hur lärare ofta markerar både hur de ska klä sig och bete sig på ett ”passande” sätt. Flickor som bryter mot de förväntade mönstren tenderar att bli betraktade som problematiska. I Öhrn (1990, 1998) visas hur lärare uppfattar att flickor som agerar på ett kritiskt och ifrågasättande sätt är svårare att ha att göra med än pojkar med motsvarande beteende. Flickorna beskrivs dessutom ha svårare att hantera tillrättavisningar. I Ganneruds (1999) studie berättar exempelvis en av lärarna att hon lättare blir irriterad på flickorna och tycker att: ”Du kan väl åtminstone vara tyst du som är tjej” (s. 66). När flickor lever upp till förväntningarna och agerar lugnt och försiktigt riskerar de paradoxalt nog att anklagas för bristande aktivitet och påhittighet. De riskerar således att göra fel oavsett hur de agerar (Lundgren, 2000; Walkerdine m.fl., 2001; Weiner & Berge, 2001).

Öhrn (1990) visar i sin studie exempel på hur lärare särskiljer pojkar på ett tydligare sätt än flickor. Pojkarna beskrivs och formas i högre grad som individer, vilket visas genom att lärare har mer kännedom om dem och oftare tilltalar dem vid namn. Flickorna ses däremot mer som en diffus massa, ett kollektiv, menar Öhrn. En möjlig förklaring är att pojkarnas subkulturer hörs och syns tydligare i skolan, men det kan också tolkas i termer av makt; individer i överordnad ställning tenderar att bli benämnda som individer, medan underordnade ses som kategorier (jfr Woods, 1990).

Forskning visar att lärare ofta tenderar att koppla pojkars beteenden till omognad, en slags ”boys will be boys” diskurs, där störande eller sexistiskt

agerande närmast ses som en naturlig del av deras utveckling (Allard, 2004; Epstein, 1998; Robinson, 2005). Flickor har däremot större förväntningar på sig att bete sig moget och bevaka såväl sitt beteende som sitt sätt att klä sig för att undvika att bli utsatta för nedvärderande benämning (Robinson, 2005; Skeggs, 1999). Det finns studier som visar att lärare, och även elever, ibland bortförklarar pojkars sexuella trakasserier av flickor med att det är flickorna själva som provocerat fram dessa, eller att det är en slags ”flirt” från pojkarnas sida (Lahelma, 2002; Mac an Ghaill, 1994; Molloy, 2004). Genom att konflikter mellan flickor och pojkar hänvisas till mognad och till normal heterosexuell attraktion finns risk att allvaret tonas ner och att maktaspekter döljs (Jeffner, 1997; Lahelma, 2002; Molloy, 2004). I talet om mognad ryms också antagandet att pojkarna kommer i kapp senare, när de väl mognat, och då löser sig problemen av sig själva (Öhrn, 1990).

Lärares skilda föreställningar om flickor och pojkar avspeglas ibland även i hur de resonerar kring elevernas skolprestationer. I Jones och Myhill (2004) visas exempelvis hur pojkar oftare beskrivs prestera under sin förväntade förmåga och anses ha potential att egentligen kunna prestera bättre, men inte alltid gör det eftersom de är uttråkade eller saknar motivation (jfr Walkerdine, 1990; Warrington & Younger, 2000). Flickors misslyckande förklaras däremot oftare med att de har brist på något, t.ex. förmåga eller självförtroende (Jones & Myhill, 2004). Då flickor uppnår studieframgångar hänförs dessa främst till konformitet med skolans förväntningar, ansträngning och hårt arbete, medan duktiga pojkar i stället tillskrivs genuint intresse (t.ex. Lahelma & Öhrn, 2003; Walkerdine, 1990).

Lärares sätt att organisera undervisningen kan ha effekter på hur elever formerar sig i en klass. Många av de forskningsresultat som redovisats ovan utgår från helklassituationer och det är ofta där pojkars dominans tydligast kommer till uttryck (Öhrn, 2002). I och med att skolans undervisning under senare år blivit allt mer individualiserad, finns det mycket som talar för att mönstren möjligen förändrats eller förskjutits. Det finns dock ännu inte så mycket forskning kring detta, menar Öhrn (2002). Vissa studier tyder dock på att könsformationerna blir mer blandade då eleverna jobbar mer individuellt med så kallat ”eget arbete” jämfört med mer styrd undervisning (t.ex. Karlsson, 2003). Samtidigt höjs i andra studier ett varnande finger för att individualisering och elevers ”fria val” i skolan också kan fungera differentierade. Olika elever kan ha mer eller mindre goda förutsättningar att hantera de krav på ansvarstagande och flexibilitet som den ökade friheten innebär (Dovemark, 2004). Lindblad och Sahlström (1999) visar

att ett fritt val av exempelvis bänkkamrat innebär att både flickor och pojkar, tenderar att välja elever av det egna könet och ofta med sådana man tidigare gått i samma klass som. Detta sätter, enligt författarna, upp hinder för integrering mellan såväl kön som olika grupper i samhället. Vilket undervisningsämne som studeras spelar också roll för hur könmönstren i en klass ser ut. Idrott är exempelvis ett ämne som ofta beskrivs som anpassat efter pojkars behov, önskemål och fysiska förutsättningar (Carli, 2004; Larsson, 2004). I mer könsneutrala eller kvinnligt könade ämnen, exempelvis hemkunskap, tycks flickor ha större möjligheter att göra sig gällande (Karlsson, 2003; Pettersson, 2007; Öhrn, 1990).

Avslutande kommentarer

I detta kapitel har jag presenterat ett antal studier som på olika sätt har kopplingar till min undersökning. Jag har visat på forskning av hur lärare kan ses som medskapare av kön i klassrummet, men också studier av hur elever konstruerar kön i relation till varandra och till olika normer på skolan. Jag har försökt att visa exempel på så väl generella som varierande mönster. Vissa mönster, exempelvis pojkars dominans i klassrummet, verkar tämligen stabila över tid, medan andra visar på förskjutningar. Exempelvis visas hur vissa grupper av flickor i högre grad än tidigare börjat ta för sig i skolan. Man talar här bland annat om den ”nya flickan”, om flickor som kollektivt gör motstånd och agerar inom skolans ramar, men också om en mer aggressiv form av ”ladetskultur”. Denna påminner om den antiskolinriktning och det utagerande som vanligen sammankopplas med maskulinitetskonstruktioner i skolan. Under senare tid har större uppmärksamhet riktats mot pojkars villkor i skolan i och med att flickor som grupp alltmer börjat dra ifrån pojkarna betygsmässigt. Detta kan möjligen relateras till att skolarbete, både i lärares och i elever ögon, ligger mer i linje med normer för femininitet än maskulinitet.

I den forskningslitteratur jag tagit del av uppmärksammas sällan tysta och tillbakadragna former av maskuliniteter och jag har heller inte stött på resonemang om tecken på att en ny form av pojke börjat dyka upp på skolarenan. I forskningsöversikten har jag visat studier som pekar på nya trender vad det gäller kropps- och utseendefokusering bland pojkar/män. Man talar här ibland om den metrosexuelle mannen. Intersektionell forskning, dvs. där kön studeras relativt andra skärningspunkter har under senare år börjat växa fram så smått. Det verkar finnas behov av ytterligare studier av kamratrelationernas

betydelse för skapande av femininiteter och maskuliniteter i skolan, liksom hur dessa lokalt varierar med olika kontexter. I den empiriska studie som presenteras i denna avhandling vill jag bidra med ytterligare kunskaper inom dessa områden.

KAPITEL 4

SYFTE OCH METOD

I detta kapitel kommer jag inledningsvis att beskriva studiens syfte och frågeområden. Därefter beskrivs urvalsprocessen, forskningsmetoder och studiens genomförande. Avslutningsvis diskuteras forskarrollen samt etiska ställningstaganden och kvalitetsaspekter.

Syfte

Syftet med undersökningen är att genom observationer och intervjuer studera femininiteter och maskuliniteter så som de framträder i två skolkontexter. Med framträder menar jag här hur något blir synligt eller visar sig i bildlig och/eller rumslig bemärkelse. Femininiteter och maskuliniteter framträder i studien dels genom flickors och pojkars observerbara handlingar, dels genom hur de omtalas och beskrivs av sig själva och andra. Ett delsyfte i studien är att relatera de könskonstruktioner som framträder till lokala könsregimer.

Elever i skolan har ett flertal normer att förhålla sig till. Samtidigt som de ska förhålla sig till normer om vad som är ”rätt” bland kamraterna ska de också finna en röd tråd i de budskap skolan och lärarna signalerar. Ett relevant frågeområde för studien rör därför dels de föreställningar flickor och pojkar har om sig själva och andra i skolan, dels hur de antar att lärarnas förväntningar på dem ser ut och hur de förhåller sig till dessa.

Kamratrelationerna har en särskild betydelse för könskonstruktioner i skolan. I studien är det därför viktigt att studera hur eleverna interagerar sinsemellan under skoldagen och hur de grupperar sig. Vilka femininiteter och maskuliniteter utvecklas i olika kamratgrupper? Hur definierar elever de normer som gäller för flickor respektive pojkar i skolan och hur förhåller de sig till dessa? I vilka sammanhang finns tecken på gränsöverskridanden och när bevakas gränserna hårdare

Det finns olika praktiker i skolan som hör samman med produktionen av olika slags könsförståelser. Relevant är här att studera vilka olika former av femininiteter och maskuliniteter som understöds alternativt motverkas i olika undervisningskontexter. Hur interagerar lärare och elever med varandra i klassrummet? Vilka föreställningar har lärare om flickor respektive pojkar? På vilket sätt kan lärare ses som delaktiga i elevernas konstruktioner?

Urval

Som nämnts tidigare kan skolor se olika ut och ha varierande former av könsregimer (Connell, 1996). Eftersom lokala könsregimer hör samman med olika strukturer och relationer i omgivningen var det i urvalsprocessen viktigt att söka skolor i omgivningar som skiljde sig åt, avseende social och etnisk sammansättning och stads- kontra landsbygdsmiljö. Då det är vanligt att studier av ungdomar genomförts i storstadsområden, valde jag att förlägga denna undersökning på skolor som ligger utanför dessa regioner. Urvalet av de två skolor som kom att ingå i studien var således strategiskt och gjordes inledningsvis på kommunnivå. Intentionerna var att båda kommunerna skulle ligga i Västsverige, men skilja sig åt beträffande storlek och struktur. Till följd av detta kom en landsbygdskommun och en stadskommun att ingå i det slutliga urvalet.²² Skolorna i kommunerna valdes utifrån kriteriet att de skulle vara jämförbara i storlek, men ha upptagningsområden med olika social och etnisk sammansättning. De båda skolor som ingår i studien benämns fortsättningsvis Åkerby-skolan respektive Stenstaskolan.

Tre månader innan studien påbörjades togs en första telefonkontakt med rektor på respektive skola. En kortfattad information om studien och dess syfte gavs då tillsammans med en förfrågan om deltagande. Motsvarande information och förfrågan översändes strax därefter via e-mail och rektor ombads då även att utse en klass i år 9 för studien (se bilaga 1). Rektor och lärarlag på respektive skola utsåg sedan en klass som kunde vara aktuell för studien. De berörda eleverna tillfrågades av sin klasslärare om intresse att medverka och samtliga ställde sig positiva till detta. En lärare i vardera klassen utsågs att ansvara för den fortsatta

²² Enligt Statistiska centralbyråns [SCB:s] indelning räknas som landsbygdskommun en kommun där mer än 6,4 % av befolkningen är sysselsatta inom jord- och skogssektorn, har en tätortsgrad under 70 % och som inte är glesbygdskommun. Som större stad räknas kommuner med 50 000-200 000 invånare samt med mindre än 40 % av befolkningen sysselsatta inom industrisektorn. (http://www.scb.se/statistik/OV/OV0904/2004A01/OV0904_2004A01_BR_27.pdf).

dialogen med mig. Övriga lärare som undervisade i år 9 på vardera skolan informerades om studien, dels muntligt via rektor, dels via ett informationsbrev som jag lämnade i lärarnas brevfack på skolan (se bilaga 2). Varje berörd lärare tillfrågades sedan muntligt om samtycke till medverkan i samband med de lektioner som skulle observeras. Samtliga tillfrågade accepterade detta.

Ett par veckor innan fältstudierna påbörjades gjorde jag ett personligt besök på respektive skola. Jag träffade då den aktuella klassen under en lektion och presenterade både mig själv och min studie. Eleverna informerades om hur undersökningen skulle genomföras och tillfrågades återigen om sitt intresse att medverka. Samtliga gav muntligt samtycke till detta. De fick även möjlighet att ställa kompletterande frågor om mig och min studie, vilket endast ett fåtal gjorde.²³ I samband med klassbesöket fick eleverna med sig ett informationsbrev hem till föräldrarna (se bilaga 3). Detta beskrev kort studiens syfte och uppläggning samt hur det gick att nå mig och projektansvariga för eventuella frågor. Samtliga inblandade upplystes om gällande forskningsetiska regler enligt Vetenskapsrådet (2002). Huruvida min information om studiens könsperspektiv kom att inverka på de berördas ageranden och samspel under skoldagen är svårt att avgöra. Jag fick dock inte vid något tillfälle intrycket att elever eller lärare medvetet försökte anpassa sitt sätt att vara på grund av min närvaro.²⁴

Beskrivning av kommuner och skolor

Åkerby

Åkerby är en kommun med knappt 18 000 invånare. Hälften av befolkningen bor på ren landsbygd, övriga i någon av kommunens små tätorter. Den absolut största näringsgrenen i kommunen är ”Tillverkning och utvinning”, där mer än en tredjedel av den arbetsföra befolkningen, i huvudsak männen, är sysselsatta. Detta är närmare dubbelt så mycket som i riket i stort. Den största andelen av kommunens kvinnor återfinns inom vård och omsorgsnärigen. Utbildnings-

²³ Den ena frågan som kom upp handlade om möjligheten att få bli namngiven i rapportering, vilket jag avböjde med hänvisning till konfidentialitetskravet. Den andra frågan fokuserade min anknytning till högskolan i stort.

²⁴ I en artikel av Riddell (1989) beskrivs hur hennes information om forskningens könsperspektiv inte bidrog till att de manliga lärarna i studien avhöll sig från att uttrycka sig i sexistiska termer i hennes närvaro, snarare tvärtom. Hennes tolkning av detta var att de troligen inte alls såg henne som något slags hot i och med att hon var kvinna. Liknande mönster beskrivs även i Francis & Skelton (2001).

nivån bland kommuninnevånarna ligger relativt långt under riksgenomsnittet. Fem procent av befolkningen är utrikes födda, vilket kan jämföras med 12 procent för riket i helhet.²⁵

I kommunen finns ett antal mindre samhällen varav Åkerby med ca 4000 invånare är dess centralort. Här finns merparten av kommunens butiker, vårdinrättningar, förvaltning samt kommunens enda gymnasieskola. Åkerbyskolan har i stort sett hela kommunen som upptagningsområde, vilket gör att många av dess elever åker skolskjuts. På skolan går ungefär 550 elever i åldrarna 12-16 år, vilket innefattar skolåren 6-9. Smågrupper från olika ”mellanstadielklasser” bildar nya klasser då de börjar på skolan. Åkerbyskolan kan betraktas som en etniskt homogen svensk skola eftersom det endast finns få elever, cirka tre procent, med annan bakgrund än svensk. Det genomsnittliga värdet för avgångsbetyg läsåret 2003/2004 ligger för Åkerbyskolans del 15 enheter högre än riksgenomsnittet. Flickorna ligger knappt 10 enheter högre än flickor totalt i riket, medan pojkarna ligger 20 enheter högre.²⁶

Åkerbyskolan består av ett antal fristående byggnader där ett tvåvåningshus utgör huvudbyggnaden. Strax intill ligger skolans gymnastikhall, vilken är väl tilltagen och används flitigt av kommunens idrottsklubbar. Skolgården mellan de olika byggnaderna är av asfalt omgärdad av mindre gräsytor och planteringar. Skolans lokaler kan beskrivas som relativt ålderdomliga. De är vanligen utformade enligt traditionellt snitt med en kateder längst fram och elevbänkar/bord vända mot denna. Skolans lärare ingår i arbetslag som arbetar med olika grupper av elever, så kallade spår. Varje spår har ett eget uppehållsrum i nära anslutning till de klassrum där de har flest lektioner. Där finns också kapprum, toaletter och skåp. I skåpen förvarar eleverna sina personliga tillhörigheter och skolböcker. På skolan finns en cafeteria där många av skolans elever tillbringar sina raster. Under längre raster går de även in till samhällets centrum som ligger i närheten av skolan.

²⁵ De redovisade uppgifterna bygger på SCB:s kommunstatistik för 2003. http://www.h.scb.se/kommunfakta/k_frame.htm.

²⁶ Det genomsnittliga meritvärdet för avgångsbetyg är totalt 207 i riket, 218 för flickor och 196 för pojkar. De statistiska uppgifterna om avgångsbetyg är hämtade från Skolverket statistiska databas. <http://www.skolverket.se/sb/d/1637/a/7852;jsessionid=62508E9151CEFDAAC7197EEE810114D0#paragraphAnchor2>

I den klass jag studerat på Åkerbyskolan går 24 elever, hälften flickor och hälften pojkar. Klassen nybildades i år sex då grupper från tätortens mellanstadieklasser slogs samman. De flesta av klassens elever bor i centralorten eller dess närhet. Fyra av klassens elever (tre flickor och en pojke) har utländsk bakgrund, dvs. båda föräldrarna är födda i annat land än Sverige.²⁷ Enligt elevernas uppgifter arbetar ungefär hälften av fäderna inom något av ortens transport- eller industri-företag. Här nämns främst yrken som lastbilschaufför, mekaniker och montör. Övriga återfinns främst som egen- och småföretagare eller innehar något slags ledande befattning. Ungefär hälften av mödrarna arbetar inom vård- och utbildning, de flesta inom sådana yrken som kräver någon slags eftergymnasial utbildning. Här nämns yrken som exempelvis lärare, sjuksköterska och sjukgymnast. Övriga mödrar återfinns främst inom restaurang- och butiksyren. En klassificering enligt SCB:s Socioekonomiska Indelning [SEI²⁸] utifrån den förälder som har högst yrkesbefattning visar att hälften av eleverna i Åkerbyklassen kan sägas ha medelklassbakgrund och hälften arbetarbakgrund. När eleverna talar om sitt kommande val till gymnasiet nämner fem av pojkarna studieförberedande program (i huvudsak Samhällsprogrammet [SP]) och sju yrkesförberedande program (Fordon, Bygg, Industri). Sju av flickorna talar om att välja studieförberedande program (i huvudsak SP) och fem om yrkesförberedande (3 Estetiskt, 1 Handel [HP], 1 Barn och fritid [BF]). En enklare beräkning av Åkerbyklassens betyg för höstterminen i år 9 visar att flickorna totalt sett ligger högre än pojkarna, men det är också inom flickgruppen som spridningen är störst.²⁹

Stensta

Stensta kommun har cirka 100 000 invånare. Enligt SCB:s statistiska redovisning är ”Handel och kommunikation” och ”Vård och omsorg” de största näringsgrenarna i kommunen, då närmare en fjärdedel av den arbetsföra befolkningen är sysselsatta inom vardera sektorn. Detta ligger något över riksgenomsnittet på 18 procent. Kommunens kvinnor återfinns framförallt inom sektorerna vård/omsorg och handel/kommunikation, medan männen främst arbetar inom handel/kommunikation samt tillverkning/utvinning. Kommunens genom-

²⁷ Av dessa har en sin härkomst från ett nordeuropeiskt land, övriga från olika delar av Asien. En av eleverna talar annat språk än svenska i hemmet.

²⁸ http://www.scb.se/gemensamma_filer/_Dokument/SEI-AGGR.pdf. En närmare beskrivning av hur jag klassificerat eleverna i min studie ges på sidan 73.

²⁹ Beräkningen gjordes genom att samtliga betygspoäng för varje enskild elev räknades samman och dividerades med antal ämnen där betyg satts.

snittliga utbildningsnivå ligger något under det genomsnittliga värdet för riket i stort. Av kommunens invånare är 15 procent födda utomlands, vilket är en något högre andel jämfört med riket i stort.³⁰

I kommunen finns ett flertal tätorter, varav Stensta med sina 60 000 invånare är en utav dessa. Staden är en viktig knutpunkt för handel, kommunikation, utbildning och sjukvård. Stenstaskolan ligger i stadsdelen Tingsta, som hör till kommunens mest "invandrartäta" delar. Skolans 500 elever i skolåren 6-9 kommer dels från denna stadsdel, dels från några andra närbelägna stadsdelar. Smågrupper från olika klasser i år 6 slås samman till nya klasser då de börjar på skolan i år 7. Närmare en tredjedel av skolans elever har utländsk bakgrund, varav de flesta talar annat hemspråk än svenska. Utöver det svenska språket förekommer på skolan ett flertal olika modersmål, varav arabiska, bosniska och somaliska är de största. På skolan finns en förberedelseklass för elever som nyligen kommit till Sverige och inte kan språket. I takt med att de lär sig svenska slussas de ut i skolans ordinarie klasser. Det genomsnittliga värdet för avgångsbetyg i år 9 läsåret 2003/2004, ligger för Stenstaskolans del totalt 10 enheter lägre än riksgenomsnittet. Den största avvikelser visas bland flickorna, vilka ligger närmare 20 enheter lägre än det totala genomsnittet för flickor. Pojkarna ligger däremot på samma nivå som pojkar i riket.

Stenstaskolans huvudbyggnad består av ett trevåningshus. Därutöver finns ett par byggnader där viss del av skolans undervisning bedrivs. Skolgården är huvudsakligen asfalterad, men där finns också gräsytor och mindre planteringar. Skolans klassrum och korridorer kan beskrivas som traditionellt utformade och relativt slitna. På skolan finns en cafeteria och ett stort gemensamt uppehållsrum där det bland annat finns biljard- och pingisbord. Där, alternativt i skolans korridorer eller bibliotek, tillbringar många elever sin lediga tid. Närheten till stadens centrum gör att eleverna vid längre håltimmar även går dit. Lärarna på skolan är organiserade i arbetslag utifrån de olika spår av klasser de undervisar. Varje arbetslag disponerar undervisningslokaler på varsin våning, vilket gör att eleverna endast behöver förflytta sig mellan ett begränsat antal klassrum under skoldagen. Det är också i närheten av dessa de har sina personliga skåp.

³⁰ Redovisningen bygger på SCB:s kommunstatistik för 2003. http://www.h.scb.se/kommunfakta/k_frame.htm.

I den klass jag studerat på Stenstaskolan går 18 elever, 7 flickor och 11 pojkar, vilka kommer från fem olika delar av kommunen. I klassen finns fyra elever (tre pojkar, en flicka) med utländsk bakgrund, vilket andelsmässigt ligger något lägre än i skolan totalt.³¹ Enligt elevernas uppgifter finns fäderna representerade inom ett flertal yrkesområden, exempelvis nämns några vara lärare, försäljare eller egenföretagare. Även yrken som direktör, busschaufför och järnvägare nämns. Flera av mödrarna, mer än hälften, återfinns inom lägre kvalificerade kontors- och serviceyrken, drygt en tredjedel har yrken där yrkesutbildning saknas helt, studerar eller är hemma. Ytterligare ett par anges ha yrken där eftergymnasial utbildning krävs, exempelvis lärare och sjuksköterska. En klassificering utifrån den förälder som har högst yrkesbefattning visar att hälften av eleverna i Stenstaklassen kan sägas ha medelklassbakgrund och hälften arbetarbakgrund.³² När eleverna talar om det stundande gymnasievalet säger tre av pojkarna att de ska välja studieförberedande program (2 Naturvetenskap, 1 Teknik) och åtta yrkesförberedande (4 Media, 3 IT, 1 BF). Bland flickorna ska fyra välja studieförberedande program (SP) och tre yrkesförberedande (2 HP, 1 BF). En beräkning av Stenstaklassens betyg för höstterminen i år 9 visar att flickorna som grupp har högre medelvärde än pojkarna. Spridningen i betyg är större inom pojkggruppen än inom flickgruppen.

Dataproduktion

Intervjuer och observationer valdes som instrument för dataproduktionen. Fördelen med att kombinera olika slags metoder är att det ger ökade möjligheter till bredd och djup i det empiriska underlaget, vilket ger goda förutsättningar att finna variationer och mönster (Denzin & Lincoln, 2000; Kvale, 1997). Observationerna syftade framförallt till att ge kunskap om sådant som inte enkelt går att fånga genom muntliga berättelser, exempelvis stämningar, interaktioner eller rörelser i ett klassrum. Intervjuerna skulle i sin tur bidra med information om mer dolda aspekter, såsom tankar om observerade händelser eller skoltillvaron i stort. Intervjuns möjligheter att röra sig i tid och rum kan också bidra med kunskap om sådant som sträcker sig utöver själva observationsperioden. I och med studiens inriktning mot könskonstruktioner i skolan kretsade intervjufrågorna huvudsakligen kring detta område, medan den kontextuella avgräns-

³¹ Alla fyra kommer från olika krigshärjade länder i Europa och Asien. Samtliga talar annat språk än svenska i hemmet.

³² En närmare beskrivning av hur klassificeringen är gjord ges på sidan 73.

ningen för observationerna sattes vid den schemalagda skoldagen. Även om fältarbetet huvudsakligen fokuserade elevernas ageranden och tankar riktades intresset även mot lärarna. Läraren är i regel en central person i klassrummet och intar som sådan en mer eller mindre aktiv del som normsättare och medskapare av kön.

Fältarbetet påbörjades så snart urvalsproceduren var avslutad och de inledande kontakterna tagits med de berörda deltagarna. Fältstudieperioden fortgick under drygt en månads tid på respektive skola, i Åkerby under mitten av oktober-november 2003 och i Stensta februari-mars 2004. Undersökningen var upplagd på liknande sätt i båda klasserna. I följande avsnitt kommer studiens metod och genomförande att beskrivas mer utförligt.

Observationer

Studien påbörjades med att jag under de två inledande veckorna följde respektive klass under deras skoldagar. (I figur 1 redovisas fältstudiernas omfattning.) Dataproduktionen under denna period bestod huvudsakligen av observationer och informella samtal, vilka gav mig möjligheter att lära känna den sociala miljön och dess vardagliga rutiner samt de elever och lärare som ingick i studien.

En forskare kan inta varierande roller under fältarbetets olika faser beroende på grad och typ av delaktighet i den studerade sociala praktiken (Hammersley & Atkinson, 1995). Vid vissa tillfällen under min studie intog jag rollen som distanserad betraktare, medan jag vid andra mer aktivt involverade mig i verksamheten. Den mer aktiva rollen intogs framförallt under de inledande dagarna på respektive skola. Eftersom jag tidigare jobbat som grundskollärare i många år kändes skolan som arbetsfält välbekant och gjorde att jag föll in i en lärarroll i bland.³³ Hammersley och Atkinson (1995) diskuterar hur erfarenhet och förtrogenhet av det fält som ska undersökas kan medföra både fördelar och nackdelar för dataproduktionen. Å ena sidan kan kunskapen göra det enklare för forskaren att sätta sig in i verksamheten och att kommunicera med lärare och elever. Å andra sidan kan det medföra svårigheter att distansera sig och att se verksamheten med nya ögon (jfr Dovemark, 2004).

³³ Detta tog sig exempelvis uttryck i att jag ibland gick runt och hjälpte elever i klassrummet eller diskuterade pedagogiska frågor med lärarna. Någon gång följde jag också med till personalrummet och fikade.

Efter ett par dagar på fältet valde jag att fortsättningsvis inta en mer tillbakadragen forskarroll och endast i begränsad omfattning delta i den studerade verksamheten. Denna roll kan benämnas som observatör-som-deltagare (Hammersley & Atkinson, 1995) eller medföljande observatör (Ekstrand, 2005; Lundgren, 2000; Nordberg, 2005). Som jag uppfattade det vände sig elever och lärare tämligen snabbt vid min närvaro i klassen och ägnade mig inte någon större uppmärksamhet. Endast vid enstaka tillfällen ställdes frågor om vad jag satt och skrev eller vad jag kom fram till. På detta försökte jag svara ärligt, men inte särskilt utförligt. Vid ett av dessa tillfällen utspelade sig följande lite skämtsamma ordväxling då en av pojkarna insåg att det skulle kunna ligga i mitt intresse att det faktiskt ”hände en del” under min vistelse på skolan. Han erbjöd sig till och med att iscensätta sådant mot betalning:

Det är rast och vi befinner oss i korridoren. Ali kommer fram och frågar mig vad det är jag sitter och skriver. Jag förklarar lite kortfattat och han snappar direkt och säger: ”Då vill du alltså att det händer en del så att du har något att skriva om? Vad betalar du?” (Fältanteckningar, Stensta, 2004-02-19)

Även vid andra tillfällen visade eleverna intresse av att förse mig med information. Vissa tycktes också exempelvis se mig som ett möjligt språkrör för deras åsikter:

Vi sitter i klassrummet där engelsklektionen strax ska börja. Jag hör hur några av pojkarna högljutt beklagar sig över alla läxor man har. Yamal säger att han bara pluggar och pluggar och aldrig hinner ha någon fritid. Ali håller med och säger: ”De [lärarna] tar död på oss.” Hamid vänder sig till mig och säger: ”Skriv att det är för mycket läxor, skriv att eleverna tycker det.” (Fältanteckningar, Stensta, 2004-03-02)

Under klassrumsobservationerna valde jag att placera mig långt bak i klassrummet, där jag kunde få en god överblick över lektionens olika skeenden. Eftersom eleverna i regel inte hade bestämda placeringar anpassade jag mig oftast till den plats som var ledig när alla andra satt sig. Detta innebar att jag vanligtvis kom att sitta ensam, men vid något tillfälle hamnade jag bredvid någon av eleverna. Observationer och informella samtal antecknades löpande i form av

kortfattade fältnotiser. Dessa användes sedan som stöd då jag efter dagens fältarbete renskrev och kompletterade beskrivningen till en sammanhängande text.³⁴

Eftersom det inte går att se eller höra allt som utspelas i ett klassrum var det viktigt att snabbt försöka hitta en lämplig strategi för observationerna. Även om målet var att fånga så mycket som möjligt av det som hände i klassrummet försökte jag att rikta särskilt fokus mot specifika aspekter av skeendet, en så kallad selektiv approach (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 48). Eftersom studiens utgångspunkt är att kön konstrueras i relation till andra riktades intresset särskilt mot interaktioner som förekom mellan klassrummets olika aktörer. Med interaktioner menas här såväl fysisk som muntlig kommunikation mellan och inom olika elevgrupper, men också mellan lärare och elever. Likaså noterades hur eleverna agerade och rörde sig i klassrummet och vilka som tog ordet. I den mån det var möjligt att uppfatta försökte jag anteckna både vad som sades och hur det sades. Uttalanden och ageranden som kunde tolkas som könsstereotypa alternativt könsöverskridande noterades särskilt. För att fånga upp olika positioner av femininiteter och maskuliniteter antecknade jag hur eleverna grupperade sig och hur de olika grupperna förhöll sig till varandra och lärarna. Utöver detta dokumenterade jag vid varje klassrumsobservation det övergripande skeendet i form av tidpunkt, vilka som medverkade, elevernas placering, lektionens innehåll, arbetssätt och typ av lokal.

Vid några lärarstyrda lektionssekvenser gjorde jag i vardera klassen en kvantifiering av de muntliga interaktioner, i form av fråga-svar, som förekom mellan läraren och flickor respektive pojkar. Syftet med detta var att försöka distansera mig något från det observerade och eventuellt kunna komplettera de övriga fältanteckningarna.³⁵ De mönster som visades ligger i linje med vad annan forskning visar, nämligen att lärare tenderar att rikta större uppmärksamhet mot pojkar än mot flickor.

Fältobservationer gjordes även under elevernas raster. Under kortare rastuppehåll stod jag oftast och observerade i närheten av den lektionssal där klassen

³⁴ Hammersley & Atkinson (1995) beskriver det som att forskaren använder s.k. head notes för att komplettera fältanteckningarna. "Fieldnotes cannot possibly provide a comprehensive record of the research setting. The ethnographer acquires a great deal more tacit knowledge than is ever contained in the written record. The writer of ethnography uses 'head notes' or memory to fill in and recontextualize recorded events and utterances" (s. 185).

³⁵ Studier visar att det finns en risk att som iakttagare övertolka flickors verksamhet i klassrummet (se t.ex. Öhrn, 2005).

skulle ha sin nästkommande lektion. Under längre raster strosade jag runt i skolans korridorer, uppehållsrum och cafeteria för att försöka få en inblick i hur eleverna i den aktuella klassen grupperade sig, var de befann sig och vad de valde att göra under sin lediga tid. Detta avvek något från den ursprungliga tanke jag haft om att mer aktivt följa eleverna vid dessa tillfällen. Relativt omgående insåg jag att det var svårt att hitta lämpliga platser på skolan där jag diskret kunde placera mig för att göra observationer under en längre stund av rasterna. Det kändes inte heller bekvämt, eller ens etiskt, att oombedd slå sig ner bland fikande kompisgäng i cafeterian eller att hänga efter elever som gick runt och småpratade i korridorerna. Rastobservationerna kom således att begränsas till att jag rörde mig i de delar av skolbyggnaden där jag kunde förvänta mig att träffa på, och kanske utbyta några ord med, elever från mina utvalda klasser.

Ibland följde jag med klasserna till matsalen och åt lunch och satt då omväxlande tillsammans med olika elev- respektive lärargrupper, beroende på hur det för tillfället föll sig lämpligt. I en del fall blev jag ombedd att sitta med vid bordet, i andra fall kom initiativet från min sida. Vid dessa tillfällen, liksom när jag gick runt på raster eller hade informella samtal med elever/lärare försökte jag hålla detaljerna i minnet och sedan anteckna dem så fort som möjligt efteråt. Av förklarliga skäl kom sådana noteringar att bli mer knapphändiga än lektions-anteckningarna.

Vardera klassen besöktes i genomsnitt tre dagar per vecka under den aktuella fältstudieperioden. Totalt gjordes 32-38 lektionsobservationer i respektive klass. Lektionspassen varierade i längd mellan 30-85 minuter enligt elevernas fastlagda schema. I varje klass gjordes observationer i ett tiotal olika ämnen, vilket innebar att ungefär lika många lärare kom att ingå i fältstudierna.³⁶ Med flera av dessa lärare förde jag informella samtal under lektioner och raster. Nedanstående figur visar fördelningen av antalet observerade lektioner och undervisande lärares kön i de båda klasserna.

³⁶ Lärarkollegiet som undervisade i respektive klass var relativt jämt fördelade könsmässigt och var i åldrarna 30-60 år, männen i regel något äldre än kvinnorna. En del av lärarna undervisade i mer än ett ämne.

Tabell 1. Fördelningen av antalet observerade lektioner och undervisande lärares kön i respektive klass.

Ämne	Åkerbyklassen		Stenstaklassen	
	Antal observerade lektioner	Kön undervisande lärare	Antal observerade lektioner	Kön undervisande lärare
Svenska	5	Kvinna	4	Man
Idrott	5	Man	4	Kvinna
No	5	Kvinna	4	Kvinna
So	3	Man	9	Man
Engelska	3	Man	5	Kvinna
Språkval*	2	Kvinna	1	Man
Matematik	2	Kvinna	6	Kvinna
Slöjd	-	-	2	Kvinna, man
Musik	-	-	1	Kvinna
Hk ³⁷	-	-	1	Kvinna
Bild	1	Kvinna	-	
Studiepass	5	Kvinna, man	-	
Klassråd	1	Man	1	Kvinna
Totalt	32	5 kvinnor, 3 män	38	6 kvinnor, 3 män

* Lektion där endast en mindre grupp elever från klassen observerades.

Eftersom studien avgränsades till att studera relationer och processer inom de båda utvalda klasserna valde jag att följa eleverna huvudsakligen under lektioner då de enligt schemat var samlade i helgrupp i ordinarie klass. Dessa lektioner var vanligen inlagda under den första delen av skoldagen (ca kl. 8-13). Eftermiddagslektionerna utgjordes ofta av valbara ämnen (språkval, elevens val, slöjd) där klassen splittrades upp och blandades med elever från andra klasser. I de enstaka fall jag gjorde observationer under sådana lektioner valde jag att följa det tillval där flest elever från den aktuella klassen ingick.³⁸

Intervjuer

I studien användes både informella och formella intervjuer. De informella intervjuerna bestod av kortare fältsamtal som fördes med elever och lärare i samband med observationerna. Innehållet i samtalen utvecklades ofta spontant utifrån specifika händelser som nyligen utspelats, men kunde även kretsa kring mer allmänna tankar om den egna skolan, klassen och skolklimatet. Som tidigare nämnts dokumenterades denna form av intervjuer med hjälp av korta fältnotiser, vilka renskrevs och kompletterades efter dagens slut.

³⁷ Hk står här som förkortning för ämnet hem och konsumentkunskap.

³⁸ Detta innebar att det vid några lektionstillfällen även fanns med elever från andra klasser. Dessa informerades då vid lektionens början kortfattat om min närvaro i klassrummet och tillfrågades samtidigt om samtycke till denna. I resultatredovisningen har jag undvikit att ta med utdrag där elever från andra klasser är inblandade.

De formella elevintervjuerna påbörjades efter ungefär två veckors observationer på respektive skola. Dessa intervjuer var halvstrukturerade och byggde på en i förhand fastställd intervjuguide, vilken omfattade förslag till relevanta frågeteman (se bilaga 4). Guiden var upplagd så att det var möjligt att göra förändringar både beträffande frågornas form och ordningsföljd. Den gav också utrymme att följa upp plötsligt uppdykande ledtrådar och ställa frågor som inte var bestämda på förhand (Kvale, 1997). De teman som ventilerades under intervjuerna fokuserade i huvudsak hur eleverna såg på sina villkor i skolan, både utifrån individuella erfarenheter och mer explicit i termer av kön, dvs. för kategorierna flickor och pojkar. I syfte att försöka ringa in de ideal och normer som finns beträffande kön och utifrån dessa studera olika positioner av feminiteter och maskuniteter använde jag mig i intervjuerna av frågor om popularitet. Detta gjordes med inspiration från forskning gjord av Frosh, Phoenix och Pattman (2002).³⁹ De studerade vad som angavs vara populärt bland engelska arbetarpojkar och försökte på så vis få syn på accepterade och dominerande former av maskunitet, liksom mindre värderade former. I mina intervjuer använde jag begreppet popularitet på liknande sätt genom att med eleverna diskutera vilka olika aspekter de anser kan bidra till att man som flicka respektive pojke blir populär, det vill säga uppnår social status i skolan. Någon definition av begreppet populär/popularitet gavs i regel inte utan eleverna fick lägga in sin egen förståelse i uttrycket.⁴⁰

Ytterligare några intervjufrågor kretsade kring de olika kamratgrupperingar som kunde definieras i klasserna, vad som utmärkte dem och hur de positionerade sig gentemot varandra. Det var således gruppdimensionen som var i fokus och inte enskilda individer. Anledningen var dels att det av etiska skäl var viktigt att undvika att fråga om enskilda klasskamrater, dels ett intresse av att fånga in elevernas kollektiva framställningar av feminiteter och maskuniteter. Utöver intervjuguidens frågeteman ställdes även frågor som relaterade till händelser som utspelats under observationerna. För att få en uppfattning om elevernas sociala

³⁹ Den nämnda studien beskrivs mer utförligt i kapitel 3 under rubriken ”Normer för popularitet”.

⁴⁰ I Mertens (1997) studie bland amerikanska tonårsflickor definierade eleverna begreppet popularitet på två olika, men interrelaterade sätt; en populär elev ansågs vara väl känd eller igenkänd av kamraterna på skolan och/eller en sådan person som de andra gärna ville vara vän med. Utifrån elevernas resonemang i min studie uppfattar jag det som att deras definition av popularitet ligger i linje med Mertens.

bakgrund ställdes i slutet av intervjuerna ett par frågor om deras val till gymnasiet⁴¹ samt vad föräldrarna arbetade med.

Samtliga elever i Åkerbyklassen och Stenstaklassen valde att delta i intervjuerna, vilket sammantaget utgjorde 42 elever, 19 flickor och 23 pojkar. Under de båda fältstudieperioderna genomfördes totalt 21 formella intervjuer, varav nio med flickor och tolv med pojkar. Merparten av intervjuerna, totalt 15, gjordes med pargrupper, tre intervjuer gjordes med grupper om tre elever och ytterligare tre var individuella. Eleverna intervjuades tillsammans med någon av de kamrater de vanligen umgicks med under skoldagen. I de fall där elever intervjuades enskilt berodde detta på deras egna önskemål. Nedanstående figur visar hur intervjuerna fördelades på vardera skolan.

Tabell 2. Fördelning av elevintervjuer i respektive klass.

Antal	Åkerbyklassen		Stenstaklassen		Totalt	
	Elever	Grupper	Elever	Grupper	Elever	Grupper
Flickor	2+2+2+3+3=12	5	1+2+2+2=7	4	19	9
Pojkar	1+2+2+2+2+3=12	6	2+2+2+2+2+1=11	6	23	12
Totalt	24	11	18	10	42	21

Varje intervju varade mellan 40-60 minuter och genomfördes under lektionstid i ett gruppum i nära anslutning till klassrummet. Eleverna och jag satt då runt ett bord med en bandspelare mellan oss. Tidpunkten för intervjuerna planerades i samråd med inblandade elever och lärare. I vissa fall föreslog jag tiden, i andra gav eleverna själva önskemål om när de ville bli intervjuade, ofta under lektioner de gärna ville slippa. I några fall avböjde elever de tider jag föreslagit med motiveringen att de då skulle missa lektioner som de behövde vara med på. Exempelvis framfördes argument som ”jag behöver räkna på i matten. Det är så många lektioner som gått bort på sistone”, eller ”inte på elevens val. Jag måste jobba på då.”⁴² Oftast var det jag som stämde av med undervisande lärare om de accepterade att eleverna avvek från föreslagna lektioner, vid något tillfälle skötte eleverna själva denna kontakt. Det hände i några fall att läraren avslag de föreslagna tiderna och gav alternativa förslag.⁴³

⁴¹ Studier visar att elevers val av gymnasieprogram kan relateras till deras sociala bakgrund (t.ex. Beach, 1999; Reuterberg & Svensson, 1998).

⁴² Att elever undviker att lägga intervjuer så att de missar lektioner förefaller vara ett relativt nytt mönster konstaterade Öhrn (2005). Detta hade under hennes tidigare studier i år 9 varit ytterst sällsynt.

⁴³ I två fall skulle klassen ha prov. I ett annat fall ansåg läraren att aktuell elev inte borde missa föreslagna lektion, i ytterligare ett valdes lektion då läraren ville undvika den aktuella elevens närvaro.

I början på varje intervjutillfälle påminde jag eleverna om de gällande forsknings-etiska reglerna och upprepade frågan om deras samtycke till att medverka i studien. Samtliga gav ett jakande svar på detta och accepterade även att intervjun spelades in på bandspelare. Den välvilliga inställningen kvarstod, som jag uppfattade det, under hela intervjustunden och samtliga elever verkade måna om att försöka svara på mina frågor. Även om samma frågeområden behandlades i alla intervjuer kom intervjusituationerna att utvecklas på olika sätt. Vissa kom att få en mer öppen och samtalsliknande karaktär, medan andra i högre grad utvecklades till en fråga-svarsdialog. Generellt framstod pojkarna som mindre talföra än flickorna och gav i regel kortare svar och gjorde mer sällan egna utvecklingar.⁴⁴ Flickorna tycktes i de flesta fall vara mer insatta i klassens ”inre liv” och var mer utförliga i sina beskrivningar av historiska förlopp i klasserna, olika kamratkonstellationer etc. Eftersom det i de flesta fall var sammansvetsade kamratpar/grupper som intervjuades var det vanligt att eleverna talade överlappande och att den ene fyllde i meningar som den andre påbörjat. Det hummades ofta instämmande på utsagor och påståenden, vilket gav intrycket av att det som sades var en kollektiv uppfattning i gruppen. Det förekom även att avvikande synpunkter framfördes i intervjugrupperna. Fördelen med att intervjua i grupp är att det ger möjlighet att ta del av hur ungdomar gemensamt resonerar om sin tillvaro i skolan. Det kan också antas ge trygghet för eleverna att bli intervjuade tillsammans med en kamrat. En tänkbar risk med gruppintervjuer är dock att någon gruppmedlem kan komma att dominera samtalen, eller att grupptryck får en begränsande, alternativt ”triggande”, inverkan på de inblandade.⁴⁵

I sammanhanget är det viktigt att komma ihåg att en forskningsintervju inte är ett samtal mellan likställda parter. Det är forskaren som efterfrågat intervjun och också den som definierar och kontrollerar situationen (Kvale, 1997). Maktbalansen mellan forskaren och den intervjuade kan dessutom påverkas av skillnader i exempelvis ålder, kön och etnicitet.⁴⁶ Att jag var kvinna, medelålders,

⁴⁴ Liknande mönster visas även i andra studier (t.ex. Frosh m.fl., 2002; Jackson, 2006; Riddell, 1989; Öhrn, 1990).

⁴⁵ Frosh m.fl. (2002) gjorde både individuella- och gruppintervjuer med pojkarna i sin studie. De menar att även om eleverna var mer öppna och ”intima” under de enskilda samtalen fanns det inget som talade för att de skulle vara mindre ”autentiska” under gruppsamtalen. Snarare handlade det om att olika typer av maskuliniteter framställdes och konstruerades i de skilda sammanhangen.

⁴⁶ I Hammersley och Atkinson (1995) diskuteras hur forskarens personliga karakteristika på olika sätt kan underlätta respektive försvåra tillträde på fältet. Forskaren kan aldrig frånga implikationer av kön, ras, etnicitet, religion, ålder eller sexualitet även om betydelsen av dessa kan variera mellan olika platser.

vit och akademiker inverkade givetvis på hur intervjuerna kom att utvecklas i de olika elevgrupperna, även om det är svårt att säga hur mycket och på vilket sätt. Eleverna kände till min bakgrund som lärare, vilket möjligen kan ha lett till att vissa såg mig som en lärarrepresentant. Att jag också berättat att jag var sportintresserad kan eventuellt ha gjort att jag kom vissa elever närmare än andra. I relation till elever med utländsk bakgrund ingick jag i majoritetskulturen, vilket skulle kunna fungera som en slags barriär i mötet med dem. Maktasymmetri i intervjusituationen kan, enligt Kvale, inte helt undvikas, men påverkas. Under intervjuerna strävade jag efter att så långt det var möjligt uppmuntra en positiv stämning och föra en avspänd dialog med eleverna. De flesta av dem intervjuades tillsammans med en kamrat, vilket möjligen jämnade ut obalansen något. Jag var också mån om att betona för eleverna att det var de som var experter på det min studie handlade om, vilket kan ha gett dem en stärkt ställning relativt mig.

Innan bandspelaren stängdes av frågade jag eleverna om hur de upplevt intervjustunden, om det var något de ville tillägga eller om det var frågor de saknat med tanke på att studien handlade om deras skolvardag. Det var det i regel inte. I grupperna framfördes överlag positiva reaktioner på intervjutillfället och uppfattningar som ”det var kul”, ”bra frågor”, ”skönt att slippa spanskan/idrotten” hördes. Någon elev menade att intervjun känts lite väl lång, medan ett par andra uttryckte att de förväntat sig att frågorna i högre grad skulle ha gällt skolmaten eller mobbning. (I de grupper där detta påtalades togs de efterfrågade ämnena upp till kortare diskussion.) En elev kommenterade att frågorna om popularitet bidragit till att intervjun fått en djupare dimension: ”Det blev lite djupare samtal. Annars hade det blivit standardfrågor liksom, sådär ytliga frågor som ja och nej, mer formellt så. Nu har ju vi liksom sagt precis som det är liksom.”

Efter avslutade fältstudier genomfördes på vardera skolan ett uppföljande samtal med en av de lärare jag fört mest dialog med och som kände respektive klass väl. Samtalen varade drygt en halvtimme och dokumenterades med anteckningar. De ämnen som diskuterades var bland annat lärarens bild av den studerade klassen, dess historia, kamratgrupperingar och relationer mellan flickor och pojkar. Dessa beskrivningar använde jag i analysen som ett komplement till elevernas berättelser.

Kompletterande material

Utöver de data som genererades under själva fältarbetet var rektorer och kansli-personal på de båda skolorna behjälpliga med information och material. Det handlade då exempelvis om tillhandahållande av skolkataloger och allmänt informationsmaterial (om skolans organisation, storlek, policy etc.) eller mer praktisk hjälp i form av kopiering av klassfoton och klasslistor. Framförallt skolkatalogerna kom att bli till stor hjälp då jag i början av fältarbetet snabbt ville lära känna elever och lärare vid namn. Register över de båda klassernas höstbetyg i år 9 tillhandahölls av respektive skolkansli. Dessa betygsutskrifter användes sedan som komplement till vissa av analyserna. Allmän information om de kommuner som ingick i studien fick jag tillgång till via deras hemsidor samt via Statistiska Centralbyrån.

Bearbetning, analys och etik

Transkribering

Kvale (1997) poängterar att intervjuutalanden inte är något som samlas in utan något som skapas av forskaren tillsammans med den intervjuade. Eftersom det inte finns någon sann, objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form kan slutprodukten av en intervju snarast ses som en social konstruktion, en skapad text. Att transkribera intervjuer kan ses som en tolkande process i sig (Kvale, 1997). Arbetet med att skriva ut och redigera kräver långsamhet och eftertanke och ger en god uppfattning av vad som är väsentligt i innehållet. Genom att lyssna på bandupptagningarna går det att återskapa den stämning och de gester och blickar som ingått i samtalsituationen. Kvale menar att en datautskrift kan ses som avkontextualiserat samtal. Utskriften är "frusen i tiden" (s. 152) och återspeglar inte den sociala närvaro och den interaktion som sker i intervjutillfället (se även Beach, 1997). Liknande resonemang kan föras om observationsanteckningar, vilka också kan ses som en konstruerad avkontextualiserad text.

De formella intervjuer som jag spelat in på kassettbandspelare transkriberades i så nära anslutning till intervjun som möjligt. Intervjuerna skrevs ut ordagrant med pauser, skratt, och hummanden inlagda. Den efterföljande databearbetningen och analysen gjordes sedan huvudsakligen utifrån utskriften. Observationer och fältsamtal noterades som stödord för hand under skoldagen och renskrevs och kompletterades efter dagens slut. I de fall jag under observationerna hann dokumentera/memorera utsagor från deltagarna ordagrant

nedtecknades dessa som direktcitrat med citationstecken. I annat fall, då utsagorna formulerats i efterhand utifrån stödanteckningar, formulerades de som beskrivningar (jfr Hammersley & Atkinson, 1995).

Analys

Enligt Hammersley och Atkinson (1995) ska analysen inte betraktas som separat från andra delar av forskningsarbetet. Den ska snarare ses som en pågående process under hela fältarbetet. Mitt analysarbete kan på så vis sägas ha påbörjats redan vid de inledande observationerna och intervjuerna. På plats kunde jag be om elevernas förtydliganden av resonemang eller ageranden och ställa följdfrågor för att verifiera mina tolkningar. Analysarbetet har därefter skett successivt och pendlat mellan delar och helhet. För att nå en vidare förståelse av det jag sett, hört och upplevt på fältet har jag fortlöpande försökt lyfta empirin till ett teoretiskt plan. Detta har jag gjort genom att läsa litteratur i ämnet och diskutera med andra forskare. Utifrån den nya förståelsen har jag sedan åter gått tillbaka till det empiriska materialet för att utmana de tolkningar som gjorts.

I analysen av materialet har jag pendlat mellan observations- och intervjudata för att finna både gemensamma och varierande mönster. Jag har studerat skillnader och likheter inom och mellan kategorierna flickor och pojkar samt mellan de båda klasserna som ingår i studien. Efter flertalet genomläsningar av data-utskriften framstod vissa mönster, vilka jag försökte strukturera i olika bärande teman. Dessa synliggjorde olika aspekter av hur elever konstruerar kön i skolkontexten. Här kom framförallt de frågor som fokuserade popularitet att utgöra värdefulla inslag. Analysen av dessa skedde i olika steg. I det första har jag, utifrån såväl observations- som intervjudata, studerat vilka olika aspekter som framstår som väsentliga i elevers skolvardag för att erhålla status. Dessa popularitetsaspekter har sedan sorterats i olika bärande teman, vilka använts som utgångspunkt för att definiera särskilt värderade former av femininitet respektive maskulinitet. I det andra steget har jag analyserat hur olika kamratgrupperingar formeras och värderas relativt dessa ideal för att på så vis fånga en bild av hur olika femininiteter och maskuliniteter framträder och positioneras i förhållande till varandra.

Validitet, kvalitet och etik

Larsson (1994) diskuterar kvalitetskriterier kopplade till kvalitativ metod. Exempelvis nämner han att det är viktigt att explicitgöra sin förståelse för att

tydliggöra vilka utgångspunkter man har i sin tolkning. Detta görs bland annat genom redovisningar av forskningsläget och för vald tolkningsteori. I avhandlingens första del har jag presenterat sådan forskning som varit relevant för studien samt redovisat dess teoretiska utgångspunkter. Gentemot deltagarna på fältet har jag varit öppen med vilket perspektiv jag utgått ifrån. Likaså har annan bakgrundsfakta som kan ha varit relevant för min förståelse, exempelvis min lärarbakgrund, redovisats.

Larsson (1994) poängterar även vikten av att beakta vilka konsekvenser studien kan få för enskilda grupper. Man får inte inbjuda till förhastade slutsatser som gör att grupper eller individer drabbas av de tolkningar som görs. Wernersson (2006a) menar att skolans relativa öppenhet för forskningsstudier i kombination med en tydlig normativ inriktning kan leda till ett ofta orättvist skuldbeläggande av skolan. I studien har jag strävat efter att ge en så nyanserad bild som möjligt av flickors och pojkars konstruerande av kön. En målsättning har varit att undvika att peka ut enskilda kategorier som syndabockar, offer eller vinnare utan mer peka på det komplexa samspel som hela tiden försiggår mellan aktörerna i skolmiljön. Arbetet med avhandlingen har utgått från ett kritiskt perspektiv, vilket innebär att jag strävat efter att synliggöra det som riskerar att bli dolt. Det innebär också att ”problematiska” händelser eller utsagor i relation till könskapande har haft prioritet framför ”goda” exempel. De undervisningssekvenser som presenteras i avhandlingen är utvalda just på grund av att de på ett eller annat sett kan användas som utgångspunkt för en problematiserande diskussion.

För att läsaren ska få möjlighet att ta ställning till studiens trovärdighet och de resultat som presenteras har jag försökt att i största möjliga mån synliggöra forskningsprocessen. Såväl förberedelsearbete, urvalsprocesser och tillvägagångssätt som databearbetning och analys har redovisats. Larsson (1994) menar att denna slags öppenhet är ett sätt att skapa validitet i en kvalitativ studie. Ytterligare en kvalitetsaspekt är hur väl tolkningen förankras i de data som redovisas. Genom att använda intervju- och observationsutdrag ger jag läsaren möjlighet att göra egna bedömningar av de tolkningar som presenteras. I resultatredovisningen har jag eftersträvat att ge så fylliga och rika beskrivningar som möjligt samt att hålla en god struktur. Larsson (1994) menar att en sund princip för redovisning av resultat är att ha största möjliga enkelhet som den övergripande normen, vilket bl.a. innebär att man undviker att använda överflödiga begrepp. I avhandlingen har jag strävat efter att använda ett relativt enkelt vetenskapligt språk samt hålla de förda resonemangen så empirinära som möjligt.

För att ge läsaren god insyn i materialet har jag valt att redovisa relativt stora delar av den empiri som producerats.

För att säkra studiens validitet har flera informationskällor utnyttjats. Genom att både observera och samtala med skolans olika aktörer har jag kunnat fånga in såväl generella som individuella aspekter av elevers skolvardag. De båda metoder som använts har sammantaget bidragit till att ge en omfattande bild av hur elever uppfattar och konstruerar kön samt hur de positionerar sig på olika sätt. För att pröva resultatens giltighet har jag under doktorandtiden kontinuerligt diskuterat dem med andra forskare i olika forum.

Reflexivitet och forskarroll

Inom kvalitativ forskning är forskaren själv det viktigaste instrumentet vid förvärvande av kunskap (Kvale, 1997). Den egna förförståelsen gör att man ser och hör vissa saker och ignorerar andra. Det finns således inga objektiva observationer eller beskrivningar utan som forskare är man i hög grad med och re/konstruerar den bild som ges av det studerade fenomenet (se även Beach, 1997; Denzin & Lincoln, 2000). Likaväl som forskarens tidigare erfarenheter och personliga intressen har betydelse för vilka frågor som ställs och vilka ageranden som fokuseras spelar även andra karakteristika såsom kön, ålder, status, ursprung och personlighet in. Hammersley och Atkinson (1995) poängterar vikten av att forskaren har ett reflexivt förhållningssätt under hela forskningsprocessen. Med detta menas att man som forskare medvetandegör för sig själv vilka perspektiv man har, hur och varför man reagerar och känner som man gör vid olika tillfällen. Här innefattas också insikten om att forskningen grundar sig på ett stort antal val och att dessa i sin tur inverkar på forskningsresultaten (Lincoln & Guba, 2000).

Valet av teori bestämmer inte enbart hur data förklaras utan också vad som kommer att räknas som data från början (Furlong & Edwards, 1986). Detta styr också vilka kategorier som framträder i analysen. Det som blir tydligt utifrån ett perspektiv kan ignoreras från ett annat. Att jag i denna studie haft ett uttalat könsteoretiskt perspektiv har naturligtvis inverkat på forskningsprocessen. Med utgångspunkt i Connells teoriram har fokus riktats mot relationer mellan och inom kategorierna flickor/kvinnor och pojkar/män. Eftersom en central tanke är att kön konstrueras i intersektion med andra sociala kategorier har även etnisk och social bakgrund till viss del beaktats i analysen.

Metodvalet att studera såväl elevernas tal som deras praktik kan också sägas ligga i linje med teoriramen. Det visade sig att intervju- och observationsdata kompletterade varandra väl då jag var ute på fältet. Dels kunde observationerna ge uppslag till relevanta frågor i intervjuerna, dels kunde intervjuerna ge nya infallsvinklar på vad som i sin tur borde observeras. Oftast kom intervjuer och observationer att bekräfta varandra och förstärka de tolkningar jag gjort, men det fanns även exempel på motsatsen. I ett par fall upptäckte jag exempelvis stora skillnader mellan hur elever agerade på lektionerna och hur de i intervjuerna beskrev sig själva. Några av de pojkar jag under hela fältstudieperioden uppfattat som väldigt tysta och tillbakadragna beskrev sig själva under intervjuerna som roliga och clowniga. De berättade om sin ”sjuka humor” och de galna upptåg de hittade på under sin lediga tid. Pojkarnas beskrivning, vilken även bekräftades av andra elever, överensstämde inte alls med den bild som skapats utifrån observationerna och bidrog således till att ge ytterligare en dimension, en kompletterande bild. På liknande sätt visades i en annan intervju hur några flickor, som i klassrummet framstätt som tysta och förnöjsamma, uttryckte sig närmast hatiskt och aggressivt då de talade om en av sina lärare. Denna antipati verkade inte på något sätt tillfällig utan snarare något flickorna burit med sig under längre tid. Även det omvända visades vid några tillfällen; elever som under vissa lektioner uppvisat både irritation och kritik gentemot undervisande lärare kunde i de efterföljande intervjuerna tala om samma lärare i både varma och uppskattande ordalag. De ovan nämnda exemplen kan ses som indikationer på att det finns parallella versioner av en elevs skolverklighet och att man som forskare eller lärare ofta bara lyckas se delar av dem. Det som syns på ytan kan dölja flera andra dimensioner. Det kan finnas flera sidor av ett mynt och olika slags femininiteter och maskuliniteter kan framträda i olika kontext.

Under hela forskningsprocessen behöver man som forskare fortlöpande ta ställning till olika etiska frågor. Ett sådant handlade exempelvis om hur jag skulle förhålla mig till de elever jag observerade i olika sammanhang. Kvale (1997) skriver att samtidigt som forskaren bör hålla viss distans behöver han/hon värna om en god relation till eleverna. Vid ett par tillfällen ställdes jag inför frågan om hur mycket jag som tillfällig besökare borde engagera mig i elevernas privata frågor. En av flickorna anförtror sig exempelvis till mig och bad mig ta ställning till hur hon skulle hantera en konflikt med några vänner. Utifrån flickans dramatiska beskrivning fick jag närmast intrycket att det handlade om liv eller död och att hon förväntade sig att jag skulle hjälpa henne reda ut det hela. Jag försökte då, som vuxen och medmänniska, inta en medlande

och tröstande roll och ge de råd jag kunde. Vid ett annat tillfälle övertalades jag av samma flicka att lova att inte avslöja för läraren att hon skolkade: ”Snälla, säg inget till Siv!”

Under vissa intervjuer upplevde jag det ibland svårt att undvika att bli personligt engagerad och komma med råd, synpunkter och värderingar. Under transkriptionerna av bandinspelningarna blev jag uppmärksam på hur jag under intervjuerna emellanåt gav spontana, ibland även värderande, kommentarer till elevers olika berättelser:⁴⁷ ”Åh, vad osjsyst!” (berättelse om elaka kompisar), ”Vad avundsjuk jag blir!” (någon som ska åka på fotbollsgalan), ”Aha!!” (imponerad av något som berättats), ”Aha??” (förvånad/klentrogen över ett oväntat svar), ”Det tycker jag att du ska göra!” (uppmuntran till flicka som är tveksam till om hon vågar söka till gymnasium på annan ort). Jag hörde även mig själv skratta hjärtligt åt vissa dråpliga beskrivningar som eleverna gjorde.

Hammersley och Atkinson (1995) menar att forskarens påverkan inte kan eller ens behöver elimineras, den bör snarare erkännas samtidigt som den utsätts för reflektion. Spontana kommentarer som de ovan beskrivna skulle alltså kunna ses som helt naturliga och logiska inslag i ett engagerat samtal mellan två parter. Samtidigt kan det vara intressant att ställa sig frågan vad sådana uttalanden kan medföra på sikt. Vilka värderingar lyser igenom? Vad förstärks alternativt försvagas? Vid analysen visades att vissa ageranden och uttalanden från min sida möjligen kan ha bidragit till att förstärka vissa (redan starka) elever och att osynliggöra andra (redan svaga). Detta indikerar att även en forskare av hur flickor och pojkar gör kön i skolan kan ses som en aktiv medkonstruktör i denna process. Detta tydliggjordes vid ett tillfälle under fältstudieperioden då jag plötsligt fann mig inblandad i en episod med rasistiska förtecken. Det hela utspelades under en slöjdlektion då jag aningslöst drogs in i en händelseutveckling jag inte riktigt kunde styra över:

Jag anländer sent till slöjdlektionen. Jag smyger tyst in i klassrummet och slår mig ner vid en ledig plats bredvid Jill och Hanna. Flickorna frågar mig omedelbart högt och tydligt om jag känner att det luktar illa i rummet. Jag sniffar i luften och säger att det gör jag faktiskt. Flickorna slänger då arga menande blickar mot de två ”invandrarflickor” (från förberedelsegruppen) som sitter och syr vid ett bord längre bort. Jill talar högt och

⁴⁷ Här kan jämföras med hur Osbeck (2006, s. 189ff) problematiserar sin roll som medaktör under elevintervjuer. Hon pekar exempelvis på risken att intervjuarens strävan efter att skapa en avslappnad och skämtsam atmosfär under intervjutillfället kan leda till ogenomtänkta formuleringar.

tydligt om för mig (och alla andra i salen) hur äckligt det är att *vissa* inte tvättar sig ordentligt utan luktar svett. Hanna säger att hon *aldrig* skulle kunna med att komma till skolan och lukta på det viset. De båda utpekade flickorna ser illa berörda ut och sneglar osäkert mot vårt håll. De inser säker att det är dem det talas om, men förstår troligen inte alls varför. Jag själv sitter där jag sitter och känner att jag medverkar i något jag inte vill. Jag känner mig illa till mods... (Fältanteckningar, Stensta, 2004-03-04)

När jag något senare diskuterade händelsen med slöjdläraren verkade hon helt ovetande om vad som utspelats under den aktuella lektionen. Hon såg närmast frågande ut då jag uttryckte farhågor om att de båda ”invandrarflickorna” blev ganska hårt ansatta av kamraterna på skolan. Detta indikerar att forskaren på fältet ibland har möjlighet att se och höra andra saker än vad involverade lärare gör. Vid mer än ett tillfälle slog det mig att jag, trots min korta tid i klassen, i vissa avseenden troligen fått en större inblick i elevernas förehavanden och familjerelationer än vad lärarna verkade ha.

Under fältstudiernas gång kände jag viss tveksamhet till hur jag skulle hantera fall då elever talade illa om vissa lärare eller kamrater. Likaså kunde jag emellanåt uppleva ambivalens i hur jag skulle kombinera min egen nyfikenhet med forskningsetik. Det var exempelvis inte en helt enkel avvägningsfråga huruvida jag skulle ta chansen och locka fram lite extra ”inside information” ur vissa elevers öppenhet. Informella samtal som antecknas i efterhand, hur etiskt är det att använda sig av sådan information? Hammersley och Atkinson (1995) diskuterar liknande spörsmål och menar att forskning hela tiden handlar om en varsam balansgång så att inte vänskap förhandlas mot data. Enligt Riddell (1989) finns det inom forskningen en uppenbar risk att framförallt kvinnors angelägenhet att prata kan utnyttjas. Vid redovisningen av data i denna avhandling har jag kontinuerligt gjort avvägningar huruvida utsagor eller händelser bör presenteras eller inte. Endast mindre delar av dataproduktionen har dock bedömts vara av sådan art att de helt bör utelämnas. I resultatredovisningen har jag i några fall valt att ändra enstaka detaljer för att öka anonymiteten hos de inblandade.

Avhandlingens framställning

I resultatredovisningen presenteras situationer och utsagor som synliggör de tolkningar som gjorts, eller som kan ses som belysande exempel för dataproduktionen. Det förekommer även utdrag som visar på avvikelser från det generella mönstret.

Delar ur datamaterialet presenteras i avhandlingen som korta citat insprängda i den löpande texten eller som fristående intervju- eller observationsutdrag. I intervjuutdragen har vissa korrigeringar gjorts för att öka läsbarheten. Exempelvis har ibland kortare delar av utsagor tagits bort då de bedömts ovidkommande i sammanhanget. Likaså har vissa pauser, upprepningar och hummanden strukits. Kortare pauser markeras i texten med tre punkter. Då en längre eller kortare del av intervjuцитatet utelämnats redovisas detta med tre punkter inom parentes. I de fall jag velat förtydliga något i utdragen står detta förklarat inom klamrar. Ord som betonats med eftertryck har markerats med kursivering. Även i observationsutdragen har vissa korrigeringar och förtydliganden gjorts för att göra texten mer läsbarvänlig. Utsagor, även sådana som i efterhand formulerats utifrån fältnoteringarna, skrivs i utdragen som direktcitat.

För att stärka de inblandade elevernas och lärarnas anonymitet används i resultatbeskrivningen fingerade namn.⁴⁸ Elever med svenskklingande namn har getts andra svenska namn, ungdomar med utländska namn har försetts med namn som förekommer i den region de kommer ifrån. Mitt eget namn (Ann-Sofie) förkortas i samband med intervjuцитatet genomgående som A-S. Jag har försökt att göra en avvägning i framställningen så att flickor och pojkar framträder ungefär lika mycket i texten. Likaså har jag strävat efter att ge en mångsidig bild och låta samtliga elever få komma till tals vid åtminstone något tillfälle. Det har dock varit svårt att undgå att vissa personer framträder tydligare i materialet än andra.

För att i möjligaste mån contextualisera de redovisade citaten har jag försökt illustrera huruvida ett specifikt ämne har introducerats av eleverna själva eller av mig. Detta har gjorts genom att redovisa vilka frågor som ligger till grund för olika svar (jfr Kvale, 1997). Källhänvisning av intervjuutdrag görs genom att skola och intervjugrupp anges som förkortningar. Kodningen Åf3 betecknar således att citatet härrör från den tredje flickgruppsintervjun i Åkerbyklassen. Fältanteckningar och fältsamtal anges med datum och skolans namn.

I redovisningen kommer jag att använda begreppet social bakgrund som en samlande beteckning för elevers ekonomiska, kulturella, sociala och symboliska kapital (Bourdieu, 1997). Utifrån den information eleverna gett om föräldrarnas

⁴⁸ Riddell (1989) menar att det inom skolforskning i princip är omöjligt att ge en absolut garanti för anonymitet. Personer som deltagit i en studie kan troligen identifiera någon enskild i materialet. Framförallt kan en sådan risk finnas på en mindre ort.

yrken gjorde jag inledningsvis en kategorisering utifrån arbetare, tjänstemän, företagare och övriga enligt SEI-koden (Svensson, 1999⁴⁹). I avhandlingstexten väljer jag dock att förenklat tala i termer av att elever har medelklassbakgrund (tjänstemän och företagare) alternativt arbetarbakgrund med utgångspunkt i den förälder som har den högsta yrkesklassificeringen.⁵⁰ Då jag talar om elevers olika etniska bakgrunder använder jag begrepp som utländsk respektive svensk bakgrund. Detta görs med utgångspunkt i SCB:s definitioner där en person kategoriseras ha utländsk bakgrund som är född utrikes eller är född i Sverige med två utrikes födda föräldrar. Med svensk bakgrund avses då en person som är född i Sverige med minst en inrikes född förälder.⁵¹

Avslutningsvis är det viktigt att poängtera att elevernas berättelser och ageranden är konstruerade i specifika sammanhang, i samspel med andra individer i en viss social kontext. Den kunskap som skapats om skolvardagen är således både kontextuell och situerad och kan inte ses som en slutgiltig beskrivning av ”hur det är” för alla elever i den svenska skolan. Beskrivningen kan däremot bidra till att ge en bild av ”hur det kan vara”.

⁴⁹ Se även http://www.scb.se/gemensamma_filer/_Dokument/SEI-AGGR.pdf.

⁵⁰ För denna studie har jag inte sett det som nödvändigt med en mer detaljerad indelning. Med medelklassbakgrund menas här det som i SEI-koden betecknas som tjänstemän. Jag har också placerat in ”egen företagare” i denna grupp. Med arbetarbakgrund avses det som i SEI-koden betecknas som arbetare. Arbetslösa respektive studerande föräldrar har sorterats in i de två klasskategorierna utifrån utbildningsnivå. Viktigt att notera är att en del av eleverna enbart kunde ge vaga beskrivningar av vad föräldrarna arbetade med, vilket gör att den kategoriindelning som gjorts har vissa svagheter.

⁵¹ http://www.scb.se/templates/Standard___24571.asp.

KAPITEL 5

ELEVERNAS SKOLVARDAG

I detta kapitel kommer jag inledningsvis att ge en kortare bakgrundsbild av hur studiens båda klasser ser ut. Beskrivningen är tänkt att utgöra en fond mot vilken övriga kapitel ska läsas. Det handlar då om hur klasserna beskrivs av elever och lärare, hur interaktionsmönstren ser ut i klassrummet, elevernas kamratgrupperingar och hur lektionerna läggs upp.

I kapitlets andra del redogör jag för hur eleverna talar om sina villkor i skolan utifrån individuella erfarenheter och i termer av kön, deras syn på lärare och språkbruket på skolan. Ett särskilt fokus riktas på hur eleverna beskriver likheter och skillnader mellan flickor och pojkar både allmänt och specifikt. I kapitlet ger jag också exempel på hur lärare talar om och interagerar med sina elever i skolan. Eftersom analysen i stort visar på samstämmiga mönster i båda klasserna har jag valt att i denna del redovisa dem gemensamt. Presentationen bygger både på de berördas beskrivningar och på observationsanteckningar.

Beskrivning av klasserna

Åkerbyklassen

I Åkerbyskolan, som ligger på en mindre ort, menar eleverna i den observerade klassen att ”alla känner alla”. Klassen nybildades i år sex då elevgrupper från tätortens tre mellanstadieskolor slogs samman. De flesta elever i klassen kände då redan till varandra i och med att många av dem deltog i gemensamma aktiviteter på fritiden. De flesta bor i, eller strax utanför, den lilla tätorten och har cykelavstånd till varandra. Enligt lärare är en övervägande majoritet av eleverna uppväxta på orten och tillhör familjer som sedan länge är rotade i bygden. Många av föräldrarna är därför bekanta med varandra sedan tidigare. Eleverna tycks på så vis ha god kännedom om varandra både inom och utanför skolan.

De flesta elever säger att de trivs bra i klassen och att stämningen för det mesta är god. "Ibland är det lugnt, ibland är det bråkigt och tjatigt och så" säger Yasmine. Många jämför med tidigare år då det varit betydligt jobbigare och stökigare i klassen. En av flickorna säger att "gud så stökigt det var från sexan till åttan. Det var sånt liv i klassen, dom skoja, stoja och hoppa och drämde" (Therese). Att klassen numera är lugnare hänvisar hon till ökad ålder eller mognad: "Vi är störst trots allt." I jämförelse med andra nior på skolan beskrivs det vara "lite mer ordning" (Pia) i den egna klassen eftersom "dom som är stökiga i vår klass är inte särskilt stökiga om man jämför med dom stökiga i andra klasser" (Susanne). Även lärare beskriver klassen som allmänt trevlig och studiemotiverad. "Den är väldigt mysig och det är god stämning" säger Laila, men påpekar samtidigt att klassen inte skiljer sig markant från övriga nior på skolan. Några anser att den "ligger bra till studiemässigt" (Stig) och är "mycket ambitiös" (Mona), medan någon beskriver klassen som en "ganska stökig grupp med många som behöver hjälp" (Gunnel). Åkerbyklassens elever uttrycker själva medvetenhet om att deras klass uppskattas av lärarna:

A-S: Hur är eran klass jämfört med de andra niorna här?

Ola: Vi är nog den bästa klassen.

Anders: Det tror jag med. Det säger Sven [en av lärarna] och allihop.

A-S: På vad sätt?

Anders: Vi lyssnar på lektionerna.

Ola: Om man bortser från idrottslektionerna. Där är vi den värsta gruppen enligt Frasse [idrottsläraren]. (Åp2⁵²)

Som citatet antyder har idrottslektionerna en speciell roll i just denna klass. Nils säger att det är en riktig "sportklass", eftersom så många håller på med idrott av olika slag, företrädesvis fotboll. Skolans idrottslärare beskriver klassen som den nia som är "intensivast" av alla under hans lektioner.

Även om eleverna i Åkerbyklassen är måna om att påpeka att alla känner alla och att man kommer bra överens finns, enligt såväl intervju- som observationsdata, en klar uppdelning i olika kamratgrupperingar. Vissa intar en mer tongivande roll, medan andra är mer tillbakadragna. I intervjuerna kan eleverna entydigt definiera hur grupperna ser ut och vilka som har högre status än andra i klassen. Flickorna är uppdelade i tre fasta grupperingar med tre-fyra flickor i varje. Där-

⁵² Förkortningen Åp2 innebär att utdraget är hämtat från elevintervju i Åkerbyklassen med pojkgrupp nummer två.

utöver finns två flickor som inte ingår i någon fast kamratkonstellation i klassen utan ofta var för sig umgås med andra elever på skolan på rasterna. De båda ses emellanåt arbeta tillsammans i klassrummet, vilket enligt dem själva beror på att de inte har någon annan att välja, då de andra i klassen valt varandra.

Pojkarnas kamratformationer framstår i intervju- och observationsdata som mer flexibla än flickornas, men det går ändå att urskilja två något fastare grupper om vardera tre pojkar samt en mer löst sammanhållen grupp om fem. Därutöver finns en pojke som mestadels hamnar utanför övriga grupper och ofta ses arbeta ensam i klassrummet. Klassens fyra elever med utländsk bakgrund ingår i olika kamratgrupperingar, vilket tyder på att etnicitet inte utgör en viktig aspekt för kamratindelning.

Stämningen i Åkerbyklassen framstår som positiv, vilket Viktoria uttrycker i följande termer: ”Vi gillar varann alltså, vi kan va med varann och vi kan prata med varann.” Under lektionerna avspeglar sig detta i att eleverna ofta förflyttar sig runt mellan bänkraderna och småpratar tyst med kamraterna. Den som har ärende fram till katedern stannar gärna till hos någon och byter några ord. Många av eleverna rör sig även relativt flitigt ut och in ur klassrummet, för att hämta saker i skåpet, gå på toaletten eller prata med kamrater i korridoren. I klassen finns under fältstudieperioden ett kärlekspar, som inte sitter tillsammans under lektionerna, men som gärna utbyter en puss eller smekning när de kommer åt. Även bland en del av de andra eleverna förekommer påfallande ofta fysiska kamratliga kontakter i form av småkramar, småbuffanden, masseranden av axlar och liknande. Detta sker såväl över som inom könskategorierna, framförallt mellan klassens populära flick- och pojkgrupperingar. Under vissa lektioner slås jag närmast av känslan att eleverna minglar med varandra i klassrummet. Några av flickorna uttrycker medvetenhet om att denna slags kontakter kanske inte är så vanliga i andra klasser: ”Vi har nog ganska mycket närkontakt i våran klass om man jämför med en del andra klasser” (Susanne), ”de andra klasserna är nog inte så mycket för att krama varandra” (Pia).

De lektioner som observerats inleds vanligen med att läraren håller en längre eller kortare genomgång av det aktuella ämnesområdet, varpå eleverna påbörjar ett mer självständigt arbete utifrån en bestämd uppgift. Läraren cirkulerar då vanligen runt i klassrummet och hjälper elever som signalerat att de behöver hjälp. I regel befinner sig större delen av klassen inom ett och samma klassrum under lektionerna. Under så gott som alla lektioner är det fri placering, vilket

innebär att flickor vanligtvis sitter med flickor och pojkar med pojkar, i regel med någon av de närmaste kamraterna. Det är endast under svensklektionerna som eleverna har bestämd placering utifrån en lottning som görs av läraren varannan vecka. Under ett antal lektioner i veckan har klassen så kallade studiepass, då de arbetar ämnesövergripande och kan lägga upp sitt arbete utifrån friare ramar. Under dessa lektioner uppvisas en större rörlighet och högre ljudvolym än under de mer styrda lektionerna. Ett par av lärarna uttrycker en viss skepsis mot det friare arbetssättet. ”Det är inte bra för alla, en del pratar bort tiden” säger Mona och påpekar att detta framförallt gäller pojkarna. Klassens elever ställer sig dock positiva till studiepassen, även om flera medger att de vid dessa lektioner ofta har svårt att disciplinera sig och därför inte alltid får så mycket gjort. Detta bekräftas också i observationsanteckningarna.⁵³

Trots den rörlighet som nämnts ovan flyter elevernas skolarbete till synes oftast på målinriktat och det är sällan jag noterar några direkta störningar under lektionerna. I de fall detta förekommer är oftast två av klassens pojkar inblandade. Dessa uppvisar, jämfört med klassen i övrigt, en något mer distanserad hållning till skolarbetet och försöker, enligt en av lärarna, gärna tänja på gränser för att framstå som ”coola” inför de andra (Siv). Tendenser till begynnande bråk eller konflikter löses dock oftast utan att den allmänna ordningen i klassrummet påverkas i någon nämnvärd grad.

Enligt fältanteckningarna visar eleverna sällan några nämnvärda reaktioner på vare sig händelser runt omkring dem eller yttranden från lärare. Även om vissa emellanåt tappar koncentrationen och stirrar med tom blick ut i rymden, småviskar, går runt, trummar med fingrarna eller liknande, förefaller de flesta göra det som förväntas av dem. I mina sammanfattande reflektioner efter fältstudierna har jag noterat: ”Det verkar vara en god studiemotivation bland eleverna. De vet att hålla tyst och åtminstone se ut att arbeta. De håller sig inom de givna ramarna, och ser ut att trivas ganska bra med det” (2003-11-15).

Vid de tillfällen då jag kvantifierar lärar-elevinteraktionen visas att denna domineras av pojkarna. I regel är det flera av pojkarna, men enbart ett fåtal av flickorna, som räcker upp handen på lektionerna. Då läraren fördelar frågor till

⁵³ Här kan relateras till Söderström (2006) som menar att studiepassen för elever oftare handlar om att skapa relationer till kamrater och lärare än om ansvaret för det egna arbetet. Även andra forskare diskuterar hur det fria valet och det individuella ansvarstagandet i skolan kan fungera differentierade mellan elever (t.ex. Dovemark, 2004; Lindblad & Sahlström, 1999).

eleverna utan att ta hänsyn till handuppräckning, visas ett mer jämnt könsfördelat svarsmönster. Detta överensstämmer med vad som visats i tidigare forskning (t.ex. Öhrn, 1990).

De flesta i Åkerbyklassen beskriver skolan och studierna som viktiga inför framtiden. Att betygen snart ska sättas märks tydligt genom de frekventa prov och tester som genomförs under den aktuella perioden. Flera av flickorna och pojkarna uttrycker att de känner viss betygshets och oro inför det kommande gymnasievalet. Ola säger att om han inte haft betygen hängande över sig hade han nog ägnat sig åt annat och inte ”suttit och gjort skiten”. De flesta elever uttrycker dock att skolan är viktig och att man måste kämpa på även om det ibland känns motigt. Det är bara att ”bita ihop och försöka vara glad” som Tor uttrycker det. Ayla, i sin tur, menar att ”vissa saker är ju bara att acceptera och va med på liksom”.

Stenstaklassen

Även Stenstaklassen framstår för mig som utomstående betraktare som lugn och skolinriktad. Majoriteten av eleverna uttrycker under intervjuerna att de trivs bra både i skolan, i klassen och med sina lärare. Till skillnad från Åkerbyklassen verkar eleverna i Stenstaklassen inte känna varandra speciellt väl, trots att de gått tillsammans i snart tre år. Klassen framstår under lektionerna som både tyst och sluten och eleverna är tydligt uppdelade i olika grupper utan närmare kontakt med varandra. En av lärarna beskriver dem som grupperade i ”små öar” (Henry). Även eleverna beskriver klassen på liknande sätt: ”Den är uppdelad i grupper typ, vi pratar inte alla tillsammans” (Azra). Utifrån intervjuer med lärare och elever framgår att den strikta uppdelningen mellan eleverna grundlades då klassen nybildades i år 7. Elevgrupper från olika stadsdelar slogs då samman till en helt ny klass och de gränser som relativt omgående byggdes upp mellan olika kamratgrupper har kommit att kvarstå under hela högstadietiden. Eleverna nämner även de geografiska avstånden som ett hinder för elever från olika stadsdelar att träffas på fritiden. ”Det är så många från olika ställen på den här skolan, alla bor ju överallt typ” säger Mia. Man tycks, till skillnad från sportengagemanget i Åkerbyklassen, inte heller ha något gemensamt intresse att enas kring.

I samtal med både elever och lärare uttrycks uppfattningen att stämningen i klassen under senare tid ändrats i positiv riktning och att den blivit öppnare än tidigare: ”Nu pratar vi mycket mer med varandra” (Karin), ”nu umgås vi med

alla” (Yamal), ”nu är stämningen faktiskt mycket bättre” (Manne). Några av flickorna påpekar att det egentligen är först nu, i slutet på nian, som de tagit chansen att lära känna pojkarna i klassen: ”Dom har väl mognat, och vi har mognat, alla har mognat” (Mia). Trots den påtalade förändringen frapperades jag återkommande under observationerna över den, som jag ofta upplevde det, minimala kontakt som förekom mellan klassens olika grupperingar. Efter mer än en veckas fältstudier noteras i fältanteckningarna: ”Är det aldrig någon i klassen som *pratar* med varandra? (2004-02-24). ”Det verkar som om man knappt hejar på varandra i klassen” (2004-03-02).

Hur Stenstaklassens elever grupperar sig framgår tydligt i elevernas beskrivningar och i mina observationer. Flickorna är uppdelade i två sammansvetsade och sinsemellan klart åtskiljda grupperingar om fyra respektive två flickor. Därutöver finns en flicka som inte självklart ingår i någon av flickgrupperna, men som emellanåt umgås med några av klassens pojkar. Pojkarna i Stenstaklassen är tydligt uppdelade i två separata grupper, där den ena består av tre pojkar med utländsk bakgrund och den andra av åtta pojkar med svensk bakgrund. Etnicitet framstår som en viktig utgångspunkt för uppdelningen i Stenstaklassen och lyfts särskilt fram av pojkarna med utländsk bakgrund (jfr Pattman, Frosh & Phoenix, 2005⁵⁴). Detta kan jämföras med Åkerbyklassen där etnisk bakgrund över huvud taget inte nämndes bland eleverna under den tid jag var i klassen. I Stenstaklassen är det egentligen ingen av de nämnda kamratgrupperingarna som, efter vad jag observerat under lektionerna, intar särskilt tongivande eller dominerande positioner relativt de andra.

Lektionerna i Stenstaklassen är upplagda på liknande sätt som i Åkerbyklassen, det vill säga lärarna inleder med en kortare genomgång och därefter arbetar eleverna individuellt med olika arbeten. Eleverna placerar sig fritt i klassrummet, vilket innebär att de oftast placerar sig med någon/några av de närmaste vännerna av samma kön, i vissa fall ensamma. Vanligen befinner sig större delen av klassen inom ett och samma klassrum under lektionerna. Ofta är man inte fler än femton elever, vilket troligen är en av orsakerna till att det mestadels är tyst i klassrummet. Under de observerade lektionerna i Stenstaklassen reagerar jag

⁵⁴ Pattman m.fl. (2005) fann liknande mönster i intervjuer med pojkar. Det var framförallt i grupper med enbart invandrapojkar som etnicitet lyftes fram. I de övriga grupperna framstod inte ämnet som lika centralt. Detta skulle möjligen kunna förklaras med det Ambjörnsson (2004, s. 244) diskuterar i termer av vithet/svenskhet som en ”omarkerad markör” av skillnad, där avvikelser tycks tillskrivas någon annan.

återkommande över frånvaron av känslomässiga uttryck och rörelser bland eleverna. Det är exempelvis sällan som någon förflyttar sig i klassrummet. Den slutenhet som visas mellan de olika kamratgrupperna uppvisas även gentemot lärarna. Under lektionerna är det sällan eleverna räcker upp handen för att svara på lärarens frågor. Några av lärarna säger att ”dom ger inte så mycket av sig själva. Man får dra ur dem saker och ting” (Henry), ”det är en studiemotiverad klass, men de är så tysta, de säger ingenting” (Margret), ”man kommer inte så nära dem” (Gunilla). Även eleverna karaktäriserar sin klass som tyst:

A-S: Tror ni att eran klass är ganska typisk för Stenstaskolan eller skiljer den sig något?

Jonas: Den är nog lite speciell.

A-S: Hur då?

Manne: Jag vet inte, lite speciella människor kanske.

A-S: Om lärarna skulle beskriva eran klass, vad tror ni de skulle säga?

Jonas: Tyst tror jag lärarna tycker.

A-S: Är det mera fart i de andra klasserna?

Manne: Ja, det tror jag. (Sp4)

Emil: Vår klass är väldigt tyst...om läraren frågar nånting så är det aldrig nån som säger nåt...

A-S: Det har jag också märkt? Hur kan det komma sig?

Emil: Man är väl rädd att säga fel, men om ingen annan gör något...säger något så är de ingen annan som vågar heller. (Sp3)

Azra: Vi är mest tysta i den här klassen tycker jag. Om läraren frågar något så tar det hundra år att svara på den frågan. Ingen vågar att svara, jag vet inte varför. (...)

A-S: Är man rädda att säga fel eller?

Azra: Man kanske skämmer ut sig, jag vet inte [skrattar]. (Sf3)

Den osäkerhet som eleverna uttrycker inför att tala högt inför klasskamraterna diskuteras även längre fram i detta kapitel. Det finns dock en grupp pojkar i klassen som bryter något från det beskrivna tysta mönstret. Under observationerna visar det sig att det vanligtvis är klassens tre pojkar med utländsk bakgrund som pockar på uppmärksamhet och hjälp från lärarens sida, och också de som i övrigt hörs och syns mest. Även om intervjuer och observationer visar att pojkarna i fråga emellanåt upplevs som ganska krävande av både kamrater och lärare beskrivs de samtidigt också som ett fartfyllt inslag i den annars så tysta klassen. Vid några enstaka tillfällen observeras tendenser till begynnande konflikt mellan den nämnda pojkgruppen och undervisande lärare,

men dessa löses i regel utan att den allmänna ordningen påverkas i någon nämnvärd grad.

De flesta i Stenstaklassen framstår som studieinriktade och medvetna om de betyg som snart ska sättas. Under den aktuella observationsperioden har klassen flera nationella prov, redovisningar och läxor och det går emellanåt att höra spridda stönanden och protester över detta. Enligt intervjuer och observationer verkar det dock inte som att eleverna sluter sig samman och gör gemensam sak i sina protester. Vid ett tillfälle hör jag hur en av klassens flickor försöka höja sin röst i protest mot en lärares uppmaning att alla ska plugga extra hemma varje dag. Hon blir då bryskt avsnoppad av läraren som råder henne att ”ta bort alla såpor och annan skit”. Det är därför ingen större idé att beklaga sig utan det är bara att ”bita ihop och göra det”, som Hanna uttrycker det. De flesta i klassen verkar eniga om att läxor är nödvändiga för att ge en god grund inför kommande gymnasiestudier. Jill kommenterar det på följande sätt: ”Här är jättemycket läxor, allting på samma gång. Men det är väldigt bra förberedelse inför gymnasiet här, för det är hårt, det är det.”

Jämförelse mellan klasserna

Sammanfattningsvis kan sägas att de båda klasserna skiljer sig något åt vad det gäller interaktionsmönstren mellan eleverna. I Åkerbyklassen sker flitig interaktion mellan elevgrupperna under såväl lektioner som raster, de närmast minglar med varandra. Eleverna har stor kännedom om varandra, vilket kan relateras till att de flesta i klassen är boende på den lilla orten där de också ofta möts på fritiden. Stenstaklassens elever kommer från olika stadsdelar och tycks inte känna varandra speciellt väl. Detta avspeglas i en tydlig uppdelning mellan klassens olika kamratgrupperingar, ”öar”, vilken kan relateras till såväl kön, etnicitet som bostadsområde. Detta kan i sin tur sägas avspegla skolans segregerade omgivning. Kommunikationen mellan de olika grupperna framstår som begränsad och klassen är sluten och tyst.

Trots de nämnda skillnaderna framträder också många likheter mellan de två klasserna. Ur ett studiemässigt perspektiv framstår båda som förhållandevis välfungerande och skolorienterade. De flesta förefaller ha en instrumentell inställning till studierna och håller sig inom de ramar som accepteras av skolan. Den antiskolkultur som ibland beskrivits i skolforskning (se t.ex. Berge & Forsberg, 2006; Frosh m.fl., 2002; Jackson, 2006; Trondman, 1999) uppvisas inte i någon av klasserna, utan de flesta av eleverna intar en mellanposition som

”knifeedgers” och balanserar mellan det tillåtna och otillåtna (Woods, 1990). Även organisatoriskt ter sig skoldagen ganska likartad för de båda klasserna. De lektioner som observerats under fältstudierna är relativt styrda och upplagda enligt vanlig traditionell standard. Relationen mellan elever och lärare framstår oftast som god och de flesta elever uttrycker att de trivs bra i sina klasser.⁵⁵ Vid en jämförelse av de båda klassernas höstterminsbetyg i år 9 visas att Åkerbyklassen totalt ligger något högre än Stenstaklassen. För båda klasserna gäller att flickorna genomsnittligt har högre betyg än pojkarna.

Med den ovan givna beskrivningen som bakgrund kommer jag i följande del att visa hur eleverna i båda klasserna talar om sin tillvaro i skolan och hur, i detta tal, olika konstruktioner av femininiteter och maskuliniteter framträder. Detta sker i relation till föreställningar om flickor och pojkar, en ”god elev”, lärarna och kränkningar. Eftersom analysen visar att elevernas resonemang är likartade oavsett skola de går i, ges intrycket av en relativt generell förståelse. I den följande delen görs därför en samlad redovisning av Stenstaklassen och Åkerbyklassen.

Föreställningar om flickor och pojkar

Elevernas föreställningar

Under elevintervjuerna diskuteras bland annat flickors och pojkars sätt att vara och bete sig i skolan. På frågor som aktualiserar kön talar eleverna vanligen om flickor och pojkar som olika utifrån relativt traditionella och stereotypa bilder. Flickor omnämns som de lugna, skolinriktade, mogna, känsliga och fysiskt svaga, medan pojkar beskrivs som bråkiga, barnsliga, starka och i behov av att synas och höras. Nedan ges exempel på hur eleverna i de båda klasserna uttrycker detta:

- Tjejerna är mer tysta och vi är pratsamma (Tomas).
- Killar springer runt och fjantar sig medan tjejer sitter och pratar med varandra (Yasmine).
- Killarna är mer med och bråkar och sånt där, tjejerna kollar på (Anton).
- Killarna är högljudda och vågar göra lite mer grejor sådär (Karin).
- Killarna är barnsligare. Dom tycker om att bråka, dom vill höras och utmärka sig (Jill).

⁵⁵ Att elever generellt sett säger sig trivas i skolan visas även i många andra studier, t.ex. Dovemark (2004); Holfve-Sabel (2006); Osbeck m.fl. (2003); Skolverket (2004, 2007).

- Tjejer gör mycket finare arbeten än killar gör. De lägger mer tid på att arbeta än vad killar gör (Yamal).
- Tjejer är mer målmedvetna i skolan, dom går in för det lite mer än killarna (Niklas).
- Killarna är väl starkare än vi är, dom har attityd, storlek...Vissa tjejer är ju väldigt smala och tål inte mycket (Therese).
- Killar är väldigt omogna och springer runt och slåss liksom (Lena).

I klassrumspraktiken framträder inte de nämnda könsskillnaderna särskilt markant, utan visar snarare på flera variationer. Även om observationerna visar att pojkar som grupp i båda klasser tar/får något större utrymme än flickorna finns det tillfällen då det inte är så. Det finns även pojkar som oftast sitter stilla och tysta i sina bänkar, liksom det finns flickor som dominerar och tar plats. I vardera klassen är det endast ett mindre antal elever som överensstämmer med den generaliserade bilden av flickor respektive pojkar.

Då eleverna tillfrågas om eventuella likheter och skillnader mellan könen uppstår ett mönster där de ofta inleder med att beskriva tydliga generella skillnader. När de sedan beskriver sig själva eller kamraterna i den egna klassen nämner de däremot i regel flera undantag från den generella bilden. Flera uttrycker att det egentligen inte går att generalisera mellan flickor och pojkar, utan det varierar beroende på vem det är: ”Ofta är det ju från person till person” (Karin), ”det är nog inte att det är kille eller tjej utan mer olika personlighet” (Claes). Eleverna menar att pojkar sinsemellan kan skilja sig åt, precis som flickor kan. I den egna klassen finns ju faktiskt både tysta och pratiga elever av båda könen. Detta resonerar exempelvis några av flickorna sig fram till, då de ska beskriva sin bild av hur flickor och pojkar är. Inledningsvis utgår de från en generell föreställning om pojkar som stökiga, men hejdar sig sedan mitt i en mening och omprövar resonemanget eftersom det inte överensstämmer helt med förhållandena i den egna klassen.

A-S: Beter sig tjejer och killar olika i klassrummet?

Pia: Ganska. Killar är lite mer bråkiga kanske.

Susanne: Jag tycker att *vi* tre och killarna...är det inte jättestor skillnad på, för vi i vårann grupp är ganska bra på att prata vi med. Men sen finns det ju en del som det märks jättestor skillnad på, men då...[avbryter sig plötsligt] Nej! det tycker jag inte. För det finns ju killar som inte säger nåt heller, som inte pratar så mycket.

Ayla: Det är ganska likt [mellan tjejer och killar] i klassrummet, tycker jag.

Pia: Det är väl att en del killar är lite mer stökiga, springer runt och så där liksom. Jag tror att tjejer sitter nog mest still, men vi pratar lika mycket som killarna, men dom håller på liksom och springer runt och ska hålla på och bråka, tror jag.

A-S: Du sa att det finns olika typer av flickor som det finns bland killarna också?

Susanne: Fast det är nog lite fler av killarna som är stökiga än blyga...som märks i alla fall, tycker jag...i våran klass. (Åf3)

Flickornas uttalanden är intressanta eftersom de svänger i sitt resonemang. De pendlar mellan att det är ”jättestor skillnad”, ”inte jättestor skillnad” och ”ganska likt” mellan könen. Det är två diskurser⁵⁶ som förs parallellt, där den ena pekar på traditionella skillnader och den andra på likheter och variationer. Inledningsvis säger flickorna att pojkar är mer bråkiga, därefter visar de på avvikelser genom att beskriva sig själva som lika pratsamma som pojkarna. De påpekar också att det finns pojkar som är tysta och inte säger något. Att kontentan ändå blir att pojkar är de stökiga kan möjligen förklaras av att min inledande fråga handlar om eventuella skillnader, men kan också ses som ett sätt för flickorna att befästa den dominerande föreställningen om skillnader, det vill säga könsordningen. Liknande mönster visas i en annan intervju där en av pojkarna berättar att hans syster gjort en undersökning om jämställdhet i skolan. På min fråga om han vet vad systemen kommit fram till svarar han:

Anton: Att killar tar mer plats och sånt i klassrummet.

A-S: Är det så i er klass? Tar killarna mer plats?

Anton: Ja. Eller liksom det är ingen utav oss som tar särskilt mycket plats.

A-S: Är det i alla lägen eller är det nån gång det är tvärtom...att tjejerna tar mer plats.

Anton: Nja...det händer väl då och då men det är väl killar i huvudsak. (Sp6)

Anton svänger i sitt resonemang från att först självklart bekräfta påståendet att pojkar dominerar till att sedan påpeka att i den egna klassen är det egentligen ingen som tar plats, till att slutligen stanna vid att det huvudsakligen är pojkar. Båda ovan nämnda resonemang tyder på att det finns en tendens att bekräfta den generella bilden av pojkar som mer aktiva än flickor, även om det finns exempel som talar emot det. Avvikelser från mönstret ses alltså som *undantag* snarare än att de leder till en utmaning av det. Jeffner (1997) som funnit liknande mönster menar att hegemoniska könsnormer framförallt föreskriver olikheter mellan könen, medan marginaliserade normer föreskriver likhet: ”Det verkar alltså vara så att informanterna huvudsakligen accepterar, och till och med förespråkar det könsdikotoma tänkandet, samtidigt som de utifrån exempel grundade på enskilda individer upphäver samma tänkande” (s. 85).

⁵⁶ Diskurs kan beskrivas som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7).

Bilden av flickors och pojkars umgängesmönster

Flera av eleverna uttrycker i intervjuerna att det finns vissa skillnader mellan hur flickor och pojkar umgås i sina kamratgrupper. Medan flickors grupperingar beskrivs som små och sammansvetsade framställs pojkarnas oftast som större och mer löst sammansatta. Detta är också den bild som ges under observationerna. Flickornas kamratgrupperingar är lättare att urskilja än pojkarnas. ”Tjejerna går ju oftast i olika grupper, medan killarna dom går till vem som helst” säger Agnes. I flera av intervjuerna är flickorna måna om att påtala hur sammansvetsade och ”tajta” man är i det egna gänget och hur viktig kamratgruppen är för den egna tryggheten och välbefinnandet. Samtidigt uttrycks också att en sådan gruppgemenskap kan göra andra osäkra och avståndstagande. Så går exempelvis att tolka Emils uttalande om en av de tajta flickgrupperna i hans klass: ”Dom snackar ganska mycket skit, sitter alltid typ och småsnackar om folk, så det är inte precis såna som man vill umgås med.”

Viktoria påpekar också att en stark gruppssammanhållning både kan leda till ”kompisberoende” och hindra andra att komma in i gemenskapen. ”Tjejgrupperna brukar ha svårare att släppa in folk i sina grupper” säger Manne. Lasse menar att detta troligen beror på att flickor har svårt att hålla sams i större grupper: ”Det kan va att tjejerna har olika åsikter... och så blir det ett jävla tjöt bland alla och så gillar dom inte vissa personer lika mycket och så där. Då blir dom ju i olika smågrupper.” Även om små sammansvetsade grupper i elevernas utsagor oftast förknippas med flickor tyder observationerna på att de även förekommer bland pojkar. Detta visas inte minst bland Stenstaklassens tre pojkar med utländsk bakgrund, där gruppgemenskapen i hög grad tycks fungera som stöd och uppbackning i olika sammanhang.

I flera uttalanden, från såväl flickor som pojkar, beskrivs flickors relationer och ageranden i mer negativa termer än pojkarnas. Flickor sammankopplas ofta med intriger och komplicerade relationer medan pojkar förknippas med enkelhet och spontanitet. (Detta diskuteras även i kapitel 7.) Trots att flera av flickorna beklagar sig över att pojkar är både barnsliga och jobbiga uppvisar de också ett smått roat överseende med detta. Hanna säger att pojkarna är ”roliga ändå”. I en intervju påpekar ett par av pojkarna att deras enkla sätt att vara gör att de har lättare att skapa nya kontakter:

Lasse: Killarna är lite enklare. Dom har inte så himla mycket att tänka på som tjejer har.
Tobias: Tjejer är nog rädda att...det är nog lättare för killar att få nya kompisar än för tjejer. Så killar har väl lättare för att lära känna folk än vad tjejer har.

Lasse: Ja, dom kanske tänker enklare än tjejer också. Tjejerna måste ha så mycket för att det ska passa in. Killar är mer enklare, när det ska passa in och så. Det är inte så himla noga, tror jag. (Åp5)

I utdraget framställs pojkar som betydligt friare än flickor i förhållande till andras förväntningar. Detta gör att de tillåts ta ut svängarna på ett annat sätt än flickorna, vilka antas ha större krav på sig att ”passa in”. Pojkarnas tillvaro framställs som mer okomplicerad eftersom de både anses vara och tänka enklare. Från flera håll hävdas att pojkar ”bryr sig” mindre än flickor och att de tar saker och ting ”mer med en klackspark” (Elin). Denna tillbakalutade och avslappnade hållning som kopplas samman med pojkar är ett återkommande mönster i datamaterialet och omnämns av båda könen. I kapitel 6 diskuteras det exempelvis i relation till skolarbete och till utseende. Diskursen framförs ofta parallellt med den generella föreställningen om pojkar som aktiva och handlingskraftiga. De båda synsätten tycks existera sida vid sida utan att utmana eller motsäga varandra. Motsvarande verkar även gälla för de vanliga diskurserna om flickor i skolan som å ena sidan passiva, å andra sidan både ambitiösa och målinriktade.

Samtidigt som pojkarnas umgängesmönster i många utsagor beskrivs i positiva ordalag finns det också röster som pekar på motsatsen. Pojkar beskrivs av båda könen generellt som hårdare och mer oförmögna att visa känslor jämfört med flickorna. Azra säger att ”killar tänker olika och har inte sådana känslor som tjejer har. Tjejer kan visa sina känslor för killarna, men killarna kan inte visa för tjejer.” Flickors förmåga att vara känslolösa och visa känslor gör, enligt Elin, att de också är bättre på att ta hand om personer som hamnat utanför gemenskapen utanför. Hon säger att flickor är mer ”bästisar” med varandra genom att de ”bildar vänskap på lång tid”, medan pojkarnas kamratgrupper är flyktiga och ”dom går och kommer”. Denna attityd, vilken Elin sammankopplar med pojkars behov att visa sig tuffa, leder till att de inte bryr sig om kamrater som är udda eller hamnat utanför. ”Killar är ju helt iskalla i såna fall” säger hon och menar att de bara rycker på axlarna och tycker att den drabbade får klara sig själv. Tomas är en pojke i hennes klass som råkat ut för en sådan behandling. I intervjun berättar han bittert hur han anförtrott sig till några pojkar i klassen, vilka sedan avslöjat hans hemligheter för de andra på skolan:

Tomas: Tjejer dom går ju inte och håller på och säger massa skitsaker hela tiden, men det gör killar. Det har jag råkat ut för ett antal gånger.

A-S: Hur då?

Tomas: Jag berättar hemligheter för dom [killarna] och dom kan inte hålla tyst. Och när det väl kommer till kritan så vet hela skolan det [skrattar bittert]. Till exempel som den där morgonsamlingen förra året, då var det nån som hade läst min loggbok, så att det hade kommit ut till hela skolan...men jag får ju skylla mig lite själv för jag hade lagt den framme *själv*. (Åp1)

Tomas tenderar att lägga en del av skulden för det inträffade på sig själv. Han säger dels att han borde ha förutsett att de andra inte skulle kunna hålla tyst om hans hemligheter, dels att han borde ha gömt undan loggboken. Detta mönster att utsatthet läggs på den enskildes eget ansvar återkommer även på andra håll i materialet. Enligt Tomas har den beskrivna händelsen bidragit till att han numera litar mer på flickor än pojkar.

Betydelsen av att bli respekterad av åtminstone någon lyfts fram i ytterligare en intervju. Tobias påpekar att "alla vill ha respekt" och får man inte detta bland sina jämnåriga får man söka sig till andra: "Då söker man sig ju till nån grupp där man får respekt. Det är ju så en människa funkar" konstaterar han. Detta kan antas vara en av förklaringarna till att Tomas söker sig till flickorna och de yngre på skolan. På motsvarande sätt berättar Therese, som under fältstudieperioden återkommande hamnat i konflikt med andra flickor på skolan, att hon föredrar att umgås med pojkar: "Killkompisar förstår oftast en tjej bättre än vad en tjej gör egentligen. Man kan prata med dom om saker som man inte vill prata med andra tjejer om." De båda exemplen ovan visar att heterosociala relationer kan utgöra ett alternativ för elever som har svårigheter inom den homosociala gruppen (jfr Bird, 1996).

I materialet finns även andra exempel som nyanserar föreställningen om pojkars obenägenhet att visa känslor och ta sig an utsatta kamrater. I den ena klassen finns en flicka som ofta lämnas utanför de andra flickgrupperna. En av pojkarna berättar att han därför brukar sätta sig tillsammans med henne i klassrummet så hon ska slippa arbeta ensam:

Hamid: Jag är en sån person som inte gillar att ha nån utanför. Ser jag att hon typ sitter själv säger jag: "Kom vi sitter tillsammans" och så. Detta kan man bli retad för, men jag bryr mig inte om om jag blir retad eller nåt...för dom som retar...då är dom inte mogna.

Ali: Eller så är dom avundsjuka...dom tänker "en tjej vill sitta bredvid dig och inte mig" och så börjar dom retas... (Sp5)

Citatet antyder att det inte är helt oproblematiskt att som pojke sätta sig bredvid en flicka i klassrummet. Det kan, menar pojkarna, medföra en risk att bli retad av de andra. Hamid säger dock att han struntar i detta. Genom att sätta sig över grupptricket och genom att ignorera de andras kommentarer kan han positionera sig som självständig och autonom. Eftersom de retsamma personerna sammankopplas med omognad och avundsjuka ger det honom också möjlighet att framstå som den omhändertagande, mogna och attraktive i sammanhanget. Här går alltså att se hur diskurser om mognad, individualism och heterosexualitet sammanvävs. Exemplet visar också att könsöverskridande relationer kan bidra till att såväl höja som sänka individers sociala status bland kamraterna.

De hotande retningarna som nämns ovan kan ses som uttryck för det kategori-uppehållande arbete, *borderwork*, som ständigt pågår i skolan. Även i andra utsagor framgår att det inte är helt oproblematiskt att som pojke visa känslor i skolan. Under fysiska kraftmätningar i idrottssammanhang sägs pojkars känslouttryck vara acceptabla, men de som kramar varandra i andra sammanhang riskerar att, som Charlotte uttrycker det, bli ”klassade som bög” och därmed retade (jfr Andreasson, 2003). Någon förklarar det med att pojkars önskan att framstå som ”maskulina machomän” (Susanne) gör det mindre accepterat för dem att kramas. Sandra säger att ”killar ska nog va tuffa och då kan dom ju inte krama nån annan kille”, men om en flicka skulle krama en väninna ”skulle man ju tycka det är okej så då” (jfr Bäckman, 2003).

Bilden av flickors och pojkars språkbruk

I intervjuerna uttrycks föreställningar om att flickor och pojkar skiljer sig åt både vad det gäller val av samtalsämnen och sätt att uttrycka sig. Detta gör, menar flera, att det är enklare att prata med kamrater av det egna könet. ”Man kan inte prata om samma saker med tjejer, man säger inte såna personliga grejer till dom” säger Manne, medan Stefan uttrycker det som att ”man säger inte vad som helst till tjejer”. Motsvarande uppfattningar hörs även från flickornas sida:

Charlotte: Man pratar inte om samma saker när man är med killar än när man är tjejer... och man gör andra saker också.

Sandra: Precis.

A-S: Vad gör ni när ni är med tjejer?

Charlotte: Vi sitter bara och pratar...

Sandra: Ja, och liksom så...man kan ju typ prata om allting då, men det är ju inte samma sak med killar till exempel.

A-S: Vad gör ni med killarna då? Då sitter ni inte och pratar?

Charlotte: Nej men då skämtar vi mest eller...

Sandra. Ja precis, då blir det inget seriöst samtal så liksom.

A-S: Hur kommer det sig? Går det inte att prata seriöst med killar?

Charlotte: Nej dom är bara skämt...eller dom tar ingenting på allvar... (Åf2)

Som framgår av resonemanget förväntas pojkar i lägre grad än flickor att ta saker och ting på allvar. De beskrivs också generellt använda ett både grövre och mer burdust sätt att tala jämfört med flickor, som anses vara mer lågmälda och mjuka. Båda grupperna antas däremot vara lika såtillvida att båda talar om varandra i termer av tänkbara partners. Therese ger en dramatiserande skildring av hur flickor och pojkar skiljer sig åt i sina ordval: ”Killarna liksom [härmar med grov röst] ’åh fan vet du, att spanna på den tjejen’ så här... och tjejer liksom [med mjuk och len röst] ’åh vad söt han är, tänk att få pussas med honom’ ”. I följande intervjuutdrag ges exempel på liknande uppfattningar:

Eva: Tjejer pratar ju mer liksom på ett annat sätt...de är ju lite mognare oftare än killar...för det blir ju på ett helt annat sätt om vi är med killarna än om vi är själva.

Elin: Eller som om vi ska nånstans...då söker vi [tjejer] oss mer till varandra så vi får sätta oss och prata nånstans. för man sätter sig ju inte bredvid killarna och [härmar med lite grov röst] ”tjena, läget?”...för då sitter man ju där och är helt tyst hela tiden och det känns ju inte kul för det är ju inte lika lätt och prata med dom för man vet ju inte vad man ska prata om.

A-S: Vad pratar killar om då?

Eva: Om vi typ är på nån fest eller nånting så sitter dom ju typ bara ”åh, såg ni den snygga bruden som gick förbi” typ, medan vi kanske liksom bara, liksom typ står och dansar lite eller nånting och pratar liksom allmänt om man säger så...lite normala saker...det blir ju lite annat. (Åf4)

Under min tid i de båda klasserna var det inte speciellt ofta jag kunde notera de tydliga skillnader i sättet att tala som flickorna ovan beskriver. Detta kan möjligen relateras till att mitt möte med eleverna oftast skedde under lektionstid, medan flickornas beskrivningar refererar till fritiden. Såväl flickor som pojkar kan antas vara mer återhållsamma i sina uttryckssätt och samtalsämnen då de befinner sig inom klassrummets väggar. Det resonemang som förs av flickorna ovan ligger väl i linje med språkforskning som visar att kvinnor, jämfört med män, generellt håller sig närmare den språkliga normen, eftersom det kulturellt sett är mindre accepterat för dem att vara fula i munnen (Svahn, 1999). För pojkar kan språkliga normbrott däremot vara ett sätt att uppvisa mognad och sexuellt intresse och därigenom höja den egna statusen (Eliasson, 2007).

Flera av pojkarna uttrycker i intervjuerna medvetenhet om att deras interna språkbruk både kan uppfattas som hårt och plump av flickorna. Kristian menar att man behöver ”skärpa till sig” när man umgås med flickor eftersom de är känsligare och har ”annorlunda humor” än pojkarna. ”Man kan inte riktigt skoja på samma sätt för tjejerna tar det på allvar. Dom blir lättare sura” påpekar Claes. ”Det blir inte lika mycket trams när man är med tjejerna som det är när vi är med killarna. Om man håller på så kanske dom tycker man är konstig” (Emil). Resonemanget kan jämföras med Frosh m.fl. (2002) där pojkarna, men även flickorna, reproducerar en stereotyp version av femininitet som humorbefriad, överkänslig och lättretad. Av utsagorna ovan framgår att pojkarna försöker anpassa sitt beteende och språkbruk för att framstå som mera mogna och vårdade när de umgås med flickor. Eftersom flickor dessutom förmodas ha lite andra intressen påpekar en del pojkar att de också behöver anpassa samtalsinnehållet efter detta och inte bara prata om sina egna intressen.⁵⁷

Lärarnas föreställningar

De generella föreställningar som eleverna uttrycker i intervjuerna rörande pojkar som störande, bråkiga och barnsliga och flickor som tysta, mogna och välanpassade återfinns även hos lärarna i studien. Några uttrycker exempelvis att ”killarna har svårare att ta ansvar och de pratar för mycket, tjejerna är mogna och fattar bättre” (Frasse), eller ”tjejer är nog generellt sett lugnare och mer mogna i tankarna, de är mer skötsamma och gör sina uppgifter. Killarna är mer bråkiga” (Henry). I uttalandena visas hur mognad används som en särskiljande aspekt mellan flickor och pojkar.

Lärares skilda föreställningar om flickor respektive pojkar kan också avspeglas i det sätt de bemöter eleverna på i klassrummet. En av lärarna berättar exempelvis att hon vill ha ordning i klassen och därför bevakar hon pojkarna hårdare än flickorna:

Mona säger att visst finns skillnader mellan hur flickor och pojkar är i klassrummet. Generellt sett är pojkarna mer spontana och tar för sig, medan flickorna är mer försiktiga. På frågan om hon som lärare beter sig annorlunda mot flickor och pojkar menar Mona att det gör hon nog säkert. Hon försöker att inte göra det, men det händer säkert ändå. Hon säger att hon är mer på sin vakt mot killarna. Eftersom hon ”vill ha

⁵⁷ I Fundberg (2003) beskrivs på liknande sätt hur den manliga samvaron och samtalsämnen radikalt förändrades och att pojkarna/männen avbröt sitt ”grabbsnack” när en kvinnlig individ var närvarande i lokalen.

koll” och arbetsro i klassrummet håller hon ett extra öga på dem. (Fältsamtal, Åkerby, 2004-01-27)

Eftersom Mona utgår från att pojkarna ska vara stökiga bemöter hon dem på ett annat sätt än flickorna, vilka hon i sin tur förväntar sig ska vara mer tysta och ordentliga. I de fall då elever inte agerar enligt de könsspecifika förväntningarna kan det upplevas som problematiskt. En av lärarna i den andra klassen påtalar exempelvis att ”jobbiga tjejer är jobbigare än jobbiga killar. De har ett språk som är jädrans jobbigt, de är tykna mot allt och alla och det skitsnackas en massa” (Henry). Uttalandet tyder på att alla sätt att vara flicka inte är lika accepterade och visar på vikten av att flickor uppför sig i linje med de egenskaper som tillskrivs dem. I sammanhanget kan nämnas att Henry paradoxalt nog också uppfattar de lugna flickorna i den aktuella klassen som besvärande eftersom de är *alltför* tysta och slutna. Han säger att de visserligen är trevliga, men de ”bidrar inget i klassen”. Detta kan ses som tecken på att flickor riskerar att göra fel oavsett hur de beter sig. Agerar de i linje med det som knyts till moget beteende och är tysta och ordentliga finns en fara att de blir sedda som tråkiga, passiva och fantasilösa (jfr Walkerdine, m.fl., 2001). Agerar de utåtagerande och protesterar demoniseras de i stället och upplevs som besvärliga (se t.ex. Jones & Myhill, 2004; Mac an Ghail, 1994; Öhrn, 1998).

Detta kan jämföras med hur den spontanitet och omognad som kopplas till pojkarna (och också möjliggörs genom denna syn på dem) ofta bemöts mer positivt. Henry beskriver exempelvis klassens mest framåt och högljudda pojkar som ett uppfriskande inslag i det annars så tysta klassrummet. Klassens mer tillbakadragna pojkar blir däremot sedda som avvikande och smått problematiska. Henry talar om dem som tillknäppta och passiva eftersom de, som han uttrycker det, ”inte gör så många knop”. Han berättar hur han emellanåt brukar boxas lite kamratligt med dem för att etablera kontakt. Annan forskning visar att detta är ett ganska vanligt sätt för manliga lärare att skapa gemenskap med pojkar. Genom att buffas och föra en grabbig jargong skapas en form av solidaritet och allians mellan pojkar och män, vilket på samma gång utesluter flickor och vissa pojkar (t.ex. Bird, 1996; Connell, 1996; Francis & Skelton, 2001). I exemplet ovan visas också hur pojkarna närmast uppmuntras till att bruka sin kropp och agera på ett annat sätt än flickorna. Förståelsen av flickor som mogna och pojkar som omogna för på så vis in båda kategorierna i givna mallar som begränsar deras handlingsmöjligheter.

Att konstrueras som en "god elev"

Under intervjuerna ställdes en fråga till eleverna om hur de uppfattar att man som elev ska vara för att bli populär bland lärarna. Såväl flickors som pojkars svar tyder på en medvetenhet om vilka normer de har att förhålla sig till i undervisningspraktiken. Det handlar först och främst om att "vara bra i skolan", vilket innefattar att vara engagerad, göra läxorna och lämna in arbeten i tid (jfr Söderström, 2006). Det anses också viktigt att som elev göra så gott man kan och visa att man bryr sig. Några uttrycker att det kan vara ett plus att göra mer än vad som egentligen behövs, att göra "lite extra", som Karin uttrycker det. Under lektionerna förväntas man vara lugn och tyst, men samtidigt också våga framföra sin åsikt, ställa frågor och vara aktiv med att räcka upp handen. "Man ska kunna svara på varenda fråga de ger en och räcka upp handen" påpekar Anders. Röster hörs också om att lärarna ser positivt på om eleven är medgörlig och inte protesterar eller säger emot. Det handlar således om en slags kunskap om när och hur det är lämpligt att yttra sig, det vill säga "prata när man ska prata, tyst när man ska vara tyst", som Niklas uttrycker det. Utöver detta förväntas man som elev också vara allmänt positiv och snäll och bete sig schysst mot kamraterna, menar flera.

Enligt eleverna gäller samma kriterier för flickor och pojkar för att bli en uppskattad elev bland lärarna. De föreskrivna normerna ses således som könsneutrala.⁵⁸ Många menar emellertid att flickorna har lättare att uppfylla dem eftersom de är ordentligare och mer pliktrogna än pojkarna. I intervjuerna formulerar sig flickorna ofta tydligare än pojkarna kring hur de ska uppnå lärarnas förväntningar. Anton säger exempelvis lite vagt att det handlar om att "vara monsterelev till beteende både på lektioner och på raster", medan Ida och Karin ger en ingående beskrivning av vilka strategier som kan vara användbara:

Ida: Lämna in saker i tid eller liksom sköta sig. Om det ska vara inne en dag så ska man inte komma in med det två dagar efter. Liksom visa att man kan.

Karin: Ja, visa att man bryr sig om skolan. Det tror jag är viktigast.

Ida: Att man anstränger sig.

Karin: Ja, det är ju inte alltid liksom att det går, men man kan ju i alla fall visa att man bryr sig.

⁵⁸ Enligt Söderström (2006) som studerat elevens ansvarstagande i skolan visar att elevernas bild av vad som förväntas av dem i skolan överensstämmer med lärarnas. Här finns således gemensamma referensramar.

Ida: Jag tror också typ att man...fast man bara behöver göra kanske det så gör man lite till ändå...fast man gör det typ snyggt. Om man lämnar in ett arbete så gör man det antingen typ att man skriver ut extra, fast det kanske bara är onödigt, men att man typ visar att man vill mer och så. (Sf2)

Uttalandet att man ska göra det snyggt kan tänkas ha två innebörder. Det kan dels handla om att göra ett fint och prydligt hantverk, dels handla om att hantera situationen med lite finesse och inte visa att man genomskådat det hela. Man kan tolka det som att flickorna kodat av och ”köpt” skolkonceptet för att uppfylla lärarnas förväntningar på den gode eleven (se även Dovemark, 2004; Söderström, 2006; Woods, 1990). Liknande resonemang förs även i andra intervjuer. Benägenheten att leva upp till lärarnas förväntningar sammankopplas i elevernas utsagor oftare med flickor än pojkar och omtalas ibland i negativa termer. Inte minst bland pojkarna uttrycks uppfattningen att flickorna har fördelar gentemot lärarna eftersom de är lugnare och mer skolinriktade: ”Jag tror tjejer är mer omtyckta för att dom är bättre på att göra sina uppgifter och så” (Anton). I sammanhanget kan det vara intressant att relatera till Öhrn (1990) som studerat flickors och pojkars strategier att nå inflytande i skolan. Hon menar att den underordnade position flickor generellt sett har, leder till att de blir mer medvetna om vilka möjligheter de har för att få utrymme och kontroll. Att pojkarna inte beskriver strategier på samma sätt som flickorna behöver dock inte innebära att de anser sig sakna sådana, menar Öhrn.

I följande utdrag beskriver några av flickorna i min studie skillnader mellan flickors och pojkars förhållningssätt för att fånga lärarnas uppmärksamhet:

Pia: Dom [killarna] måste visa att dom är bra liksom...att dom kan allting och så där måste dom ju visa.

Susanne: Ja, jag tycker att det är mycket killarna när vi gör en uppgift. När tjejerna är klara då liksom lägger dom ifrån sig sitt och så sitter dom och väntar. Men killarna, dom [utropar]: ”Ha, jag är klar!! Fröken, fröken! Jag är klar!”

Pia: Ja ”hon måste veta att jag är klar” liksom.

Ayla: Dom [pojkarna] måste visa att dom liksom klarar det här...att dom är duktiga.

A-S: Hur bemöter lärarna detta? Ser de pojkarna mer för detta eller ser de även flickornas arbete som ligger där?

Susanne: Det är olika från lärare till lärare.

A-S: Hur gör man då som tjej i såna lägen? Om man vet att en lärare inte märker?

Susanne: Då kör man samma grej som killarna.

Ayla: Vissa lärare vet oftast hur personen är, att dom ofta är snabba och klarar det liksom...och vet att dom inte...då ligger ju pappret där bara...så det vet ju vissa lärare.

(Åf3)

Flickorna berättar att det finns olika sätt att som elev närma sig läraren och att det strategiskt går att växla mellan de olika förhållningssätten. Beroende på vilken lärare man har och i den mån det kan vara lönsamt använder sig även flickorna av pojkarnas strategier att visa sig. Kontext, sammanhang och inblandade personer avgör således i hög grad vilka sätt som används och vilka positioner av femininiteter och maskuliniteter som väljs.

I intervjuer och observationer framgår att inställsamhet är det förhållningssätt gentemot läraren som väcker starkast negativa reaktioner i elevgruppen. Från flera håll uttrycks irritation över klasskamrater som vinner gehör hos lärarna genom att, som det kallas, ”smöra” eller ”fjäska”. Detta kan innefatta att man är ”snäll och håller med om nåt man tycker är fel” (Emil) eller är ”övertrevlig” och ger komplimanger till lärare om frisyrer, klädstil och liknande. I elevernas resonemang framgår att gränsen mellan fjäsk och allmän trevlighet ofta är både hårfin och flytande. I några intervjugrupper hävdas att flickor är mer benägna än pojkar att fjäska. ”Killarna är ju inte såna som fjäskar” säger Ayla, medan andra menar att det inte är någon större skillnad. Eva påpekar att ”vissa killar fjäskar och vissa tjejer fjäskar. Det är jämt upp”. Det framgår också att det beror på vilken lärare man har om det är lönsamt eller inte att fjäska. Kan det användas strategiskt för att hjälpa upp det egna betyget kan det vara ett möjligt alternativ, menar några. Detta kan jämföras med Nygrens (2007) studie där det framförallt är pojkar som utvecklar framgångsrika verbala strategier för att ge ett positivt intryck hos lärarna. Detta gör att de av klassens flickor besydlas för att ”smöra”.

Förhållningssättet att "inte prata"

Kommunikativ kompetens, det vill säga konsten att vara verbal och veta hur och när man ska prata, framträder som en central aspekt för att bli en uppskattad elev bland lärare. Det handlar om att vara verbalt aktiv och svara på lärarens frågor, men därutöver ska man helst inta en mer dämpad roll för att inte uppfattas som högljudd och störande. Ur elevernas resonemang framgår att uttrycket ”att prata på lektionerna” både kan innefatta att sitta och småprata med kompisarna, tala rakt ut i klassrummet eller räkna upp handen och svara på lärarens frågor. Det är framförallt beträffande de två sistnämnda aspekterna som pojkarna generellt beskrivs vara mer aktiva och ljudliga än flickorna.

Jill menar att pojkars behov av att synas leder till att de vågar ställa frågor och tala offentligt i klassrummet. Påpekandet är intressant eftersom det i hennes klass på Stenstaskolan inte finns speciellt många pojkar som ”vågar tala”. De flesta är,

som nämnts, vanligtvis tysta på lektionerna. Jills generella uttalande tycks så till vida inte vara grundad i erfarenheterna från den egna klassen. Samtidigt som hon lyfter fram pojknarnas mod att tala offentligt konstaterar hon att det är det ”ingen tjej som vågar”. På min fråga om vad det är som gör att flickor inte vågar, vad de är rädda för, blir svaret:

Jill: Jag tror inte man är rädd för nånting, men...[skrattar] jo, det måste man ju va, för man fattar frågan men det är pinsamt tror jag.

Hanna: Man är rädd för att skämma ut sig.

Jill: Ja. Ja det är det man är.

A-S: Är det nån som skrattar åt en då eller?

Hanna: Nej, det bara *känns*...ja man känner sig dum. (Sf1)

Även om det i praktiken inte är någon som skrattar åt dem säger sig flickorna ändå ha en *känsla* av detta. Man skulle kunna säga att de lägger en disciplinerande blick på sig själva. Rädslan för att skämma ut sig eller bli uttittad omnämns även i andra intervjuer med flickor. För att undvika att känna sig dum och utpekad då man svarar fel föredrar man hellre att hålla tyst. ”Jag vill inte gärna svara och ha fel. Är jag inte säker så räcker jag inte upp handen” säger Lena. Samtidigt som undvikande av att räkna upp handen och prata på lektioner kan bero på osäkerhet framkommer också att det i vissa fall handlar om ett mer aktivt val eleverna gjort. I en intervju påpekas att det till stor del kan bero på den undervisande lärarens bemötande huruvida man väljer att svara på frågor eller inte:

Lena: Och sen är det hur läraren tar det om man säger fel. Om man räcker upp handen och säger fel och dom verkligen pekar ut att man är typ dum i huvet eller skrattar åt en eller nånting...då gör man liksom aldrig om det, men säger dom typ: ”Ja, det är ju ett svar, men...” så kanske dom tar en annan...då känns det liksom att ”tja, så stort fel hade jag inte” liksom. (Åf5)

Samma flicka berättar hur hon och hennes kamratgrupp under vissa lektioner gör allt för att slippa uttala sig eftersom de upplever att läraren i ämnet förlöjligar dem och gör sig lustig på deras bekostnad. Även om flickorna säger sig medvetna om att de för betygens skull borde vara mer verbalt aktiva under lektionerna, väljer de ändå att hålla tyst. I ett annat exempel förklaras tysthet med att lärarens frågor ibland uppfattas som så enkla och banala att det närmast är pinsamt att svara på dem. Cissi säger att hon ibland helt enkelt inte orkar räkna upp handen eftersom lärarna borde förstå att alla kan svaret: ”Fattar dom inte att man kan?” Hon menar att det vore bättre om lärarna själva fördelade frågorna så att eleverna slapp sitta med uppräcka händer.

Den tysta och nedtonade femininitet flera av flickorna uppvisar i klassrummet skiljer sig ofta från den bild de ger av sig själva i andra sammanhang. Många av dem beskriver sig snarare som varande ganska utåtriktade och verbala, vilket för övrigt är just den uppfattning jag får av dem under intervjuerna. Jill och Hanna som i undervisningssammanhanget är närmast stumma berättar hur de utanför klassrummet intar mer utåtriktade positioner och är ”såna som verkligen pratar och håller på och skämtar hela tiden”. Flickorna pendlar således mellan olika femininitetspositioner beroende på situation och kontext, vilket visar på den kontextuella rörlighet som Mac an Ghail (1994) talar om. Mönstret att flickor tenderar att vara mer tillbakadragna och försiktiga i det offentliga, könsblandade rummet än i den renodlade flickgruppen visas även i Ambjörnsson (2004) och Öhrn (1990). Konstruktionen av den ”tysta flickan” sker således aktivt i relation till läraren och undervisningen. Som tillhörande kategorin flickor har de från lärarhåll förväntningar på sig att vara tysta, skötsamma och snälla (se t.ex. Hey, 1997; Walkerdine, 1990). Samtidigt är de också medvetna om betydelsen av att vara aktiva och verbala på lektioner, dock inte så att de kan uppfattas som kritiska eller negativa. Aylas uttalande om att man ”inte gärna protesterar om man vet att betygen snart ska sättas” bekräftar ytterligare att det kan vara strategiskt att uppvisa en mer nedtonad och tillmötesgående framställning av sig själv.

Det är här viktigt att påpeka att den självvalda tystnaden inte är ett förhållningssätt exklusivt för flickor utan att det också återfinns bland flera av studiens pojkar. Exempelvis Ali säger att han väljer en nedtonad roll under lektioner där det finns risk att läraren korrigerar honom högt inför klassen. Han tycker att lärare borde rätta sina elevers svar diskret i stället för att skämma ut dem: ”Dom behöver inte ha mikrofon så att alla hör.” Det finns också pojkar som menar att de inte alltid orkar eller ids svara på lärarens frågor. Andra talar i termer av allmän osäkerhet och att inte våga yttra sig offentligt. Trots att man vet att det är bra för betygen att vara aktiv och prata på lektionerna är det ändå många, som exempelvis Emil nedan, som drar sig för detta:

A-S: Om man inte svarar...är det att man är blyg eller?

Emil: Ja, det är väl att man är osäker...om man har rätt eller fel, och man vill inte säga fel helst ...det är inget som händer om man gör det men...

A-S: Påverkar det betygen om man svarar fel?

Emil: Nej, betygen blir väl bara bättre om man vågar...att man vågar säga nånting även fast man inte vet säkert... (Sp3)

Det finns elever som beskriver hur de medvetet pendlar mellan att vara tysta eller pratiga i klassrummet beroende på hur de "ligger till" i ämnet. Ett par pojkar berättar nedan hur de kostar på sig att prata då de kommit långt med veckans beting, medan tystnad är ett lämpligare förhållningssätt under lektioner då de behöver jobba undan:

Kristian: Det beror lite på hur man ligger till också. Ligger man dåligt till...så jobbar man ju.

Claes: Behöver man jobba så sätter man sig själv nånstans. Men det är liksom att man inte riktigt behöver...

Kristian: Sen så kanske man gör några tal så, sen sitter man och tjatar lite. Ligger man bra till i betinget man ska ha så kan man ju typ sitta och tjata lite, men ligger man efter i betinget då kanske man behöver jobba på lite, då är studiepassen bra för då kan man ju sätta sig där och jobba...

Claes: Det är lättare att sitta själv då. (...) Det *går* ju att jobba om man sitter med en massa andra, men då brukar jag prata...då är det svårt att koncentrera sig.

Kristian: Och så kommer man in i diskussioner...så sitter man och tjötar. (Åp6)

Pojkarna säger att det ibland kan vara en fördel att sitta för sig själv i klassrummet, eftersom man då undviker att distraheras av kamraterna. På liknande sätt uttrycker sig Hamid: "Jag vet att om jag sitter med dom [kompisarna] så kommer jag att prata. Det är därför jag tar ansvar och sitter typ längst bort." Den nämnda strategin framstår, enligt observationerna, som mindre vanlig bland flickgrupperna. Flickorna verkar ha utvecklat effektivare strategier för samarbete i klassrummet, medan pojkarna i högre grad tycks lösa sina studieuppgifter individuellt. Medan flickornas strategier gör det möjligt för dem att kombinera social samvaro och skolarbete, går pojkarnas i högre grad ut på att fokusera ettdera (jfr Jakobsson, 2000).

Interaktioner mellan elever och lärare

Då eleverna i de båda klasserna talar om sina lärare ges generellt sett positiva omdömen. Majoriteten säger att lärarna behandlar dem rättvist. "Det *ska* dom ju göra" som Manne uttrycker det. Tron på en jämställd behandling i skolan tycks stark bland eleverna.⁵⁹

⁵⁹ Detta är också vad som visats i attitydundersökningar i skolan. Enligt Skolverket (2004) uppger majoriteten av eleverna i år 9 att lärarna behandlar flickor och pojkar lika.

Hanna: Jag tror alla är samma för lärarna. Jag tror att dom bryr sig.

Jill: Ja, våra lärare är ganska så där att..."Alla är lika mycket värda och alla gör så gott dom kan". Då är dom [lärarna] glada.

Hanna: Ja, det är så med dom flesta lärarna. (Sf1)

Samtidigt som eleverna hävdar att det är jämställt på den egna skolan påpekar en del också att det kanske inte självklart kommer vara så när de så småningom kommer ut i arbetslivet. Flera säger att pojkarna troligen kommer att få det lättare på arbetsmarknaden än flickorna. Detta tyder på att ungdomarna uppfattar att kön har betydelse i samhället, men att det spelar mindre roll för dem själva i skolsituationen. Några elever menar att i den mån det förekommer att flickor och pojkar behandlas olika av lärare beror det inte på vilket kön man har, utan snarare på hur man är som individ, vilket i sig inte sammankopplas med orättvisa. Eftersom flickor antas höra till den grupp som "gör sina uppgifter bättre och är mer ordentliga" (Stefan) blir de också mer omtyckta av lärarna menar några. På motsvarande sätt beskrivs det som logiskt att pojkar får mer tillsägelser och klagomål, eftersom de oftare betar sig illa. Jonas påpekar att "tjejer och killar pratar ju inte likadant och därför pratar lärarna med alla på lite olika sätt, men ingen blir ju bättre behandlad än andra". Även i nedanstående intervjuutdrag beskrivs liknande uppfattning:

A-S: Tycker ni att flickor och pojkar behandlas olika av lärarna i skolan?

Therese: Killarna får väl mera sådär hårda tag liksom, typ [med käck röst]: "Kom igen nu, det klarar du" och tjejerna liksom [med mjukare ton]: "Det här klarar ni tjejer"...lite mjukare så.

A-S: Lyssnar lärare olika på flickor och pojkar?

Therese: Dom får väl olika förklaringar och sen blir det olika kommentarer för vissa tjejer kanske tar det lugnt såhär, men killarna liksom [utropar med grov röst]: "Ah, jag fattar ingenting, kom hit nu för helvete!"

A-S: Går lärarna dit då, eller?

Therese: Ja. Men tjejerna liksom kanske säger snällt [härmar i mjuk ton]: "Kan du hjälpa mig?" Så det är olika attityd där med. (Åf1)

Eftersom flickor och pojkar agerar på skilda sätt gentemot lärarna blir de också bemötta på olika sätt, menar Therese. Det ena påkallar och förstärker så att säga det andra. Den som möts av ett hurtigare tilltal kan förväntas besvara detta på liknande sätt, medan det motsvarande kan förväntas vid mjukare tilltal. Det tycks, enligt elevernas resonemang ovan, ligga en logik i det hela. Under klassrumsobservationerna kunde jag i något fall se antydningar till de mönster som beskrivs ovan, dock framstod de inte som särskilt markanta.

Det finns också elever som uttrycker att vissa lärare faktiskt har generella uppfattningar om kön och att dessa används för att diskriminera. En flickgrupp berättar hur de upplever sig bli positivt särbehandlade av en av sina manliga lärare bara för att de är flickor. De menar också att läraren drar alla pojkar över en kam och ser dem som stökiga, även de pojkar som inte är det:

Cissi: Han tyckte om oss från första dan, jag vet inte varför, och så tyckte han att killarna var så himla stökiga och så.

Mia: Och det spelade ingen roll att alla killarna kanske inte var stökiga...

Cissi: Nej, han typ: "Alla killar är stökiga och tjejerna är jättebra." Han typ ser mer på killar och tjejer än varje person. (...) för att han hade den inställningen att vi tjejer *var* duktiga och jättetysta, och även fast vi kanske inte var det, så tyckte han det.

Mia: Typ en lugn, väldigt lugn, kille kanske kan ha nackdel av att han är kille, för då behandlas han ofta som typ lite stökig fast han inte är det... (Sf4)

I flickornas berättelse framgår att just deras kamratgrupp blir särskilt väl bemött av läraren i fråga. "Det märks ju att han tycker om oss" säger Karin och nämner upplysningsvis att läraren i fråga har utländsk bakgrund. Cissi påpekar att hans positiva inställning till dem kanske inte enbart beror på att de sköter sig på hans lektioner, utan också på att "vi ser så blonda ut typ". Här går att se hur både kön och etnicitet, möjligen även sexualitet, vävs samman i flickornas förklaringar. Lärarens uppskattning avspeglas, enligt flickorna, exempelvis i att han ger dem oförtjänt höga betyg. "Vi kan inte så mycket *egentligen*, men han tycker att vi typ ska ha MVG" säger Cissi. Flickorna berättar att de andra i klassen uppmärksammat att läraren har ett särskilt gott öga till just dem och därför ibland låter dem agera ombud och föra gruppens talan: "Fråga ni, då får vi det." Ida menar att läraren "lyssnar ju på alla lika mycket, men han *litar* mer på oss".

I det ovanstående exemplet visas hur vissa grupper, i detta fall flickor, kan dra fördel av lärares generaliserade föreställningar, medan andra, i detta fall pojkar, drabbas negativt. I nedanstående intervjuutdrag beskrivs hur vissa pojkar försöker använda de negativa förväntningarna som försvar för ett dåligt uppförande:

A-S: Blir man annorlunda behandlad om man är flicka eller pojke?

Erik: Öhh, ja, av vissa lärare kanske.

Anton: Men jag tror mest det beror på. Jag tror att det är många [killar] som kan *tolka* det så typ...dom kanske är typ dåligt presterande och betar sig dåligt och så typ när dom får skäll så säger dom typ: "Ja men, bara för att jag är kille!"... typ använder det som ursäkt fast egentligen är det inte så. Jag tror nog att det förekommer ganska mycket.

Men egentligen är det något annat som ligger bakom. Men kanske en viss skillnad hos vissa lärare, men jag tycker inte det är någon större skillnad så... (Sp6)

På explicita frågor om eleverna tycker det spelar roll om läraren är man eller kvinna framförs vanligen uppfattningen att det inte är någon större skillnad. ”Det beror ju liksom på vilken person man snackar om och så” säger Sandra. I ett par intervjuer framförs dock uppfattningen att kvinnliga lärare är något mer personligt engagerade i sina elever, medan manliga är mer inriktade på undervisningsuppgiften. Nils uttrycker det på följande sätt:

Nils: Dom kvinnliga lärarna pratar mer med eleverna, dom bryr sig mer tycker jag. För dom manliga typ bara kör sitt sådär...det dom ska undervisa. Dom bryr sig liksom inte sådär mer personligt så. (Åp3)

Då lärare inte agerar enligt de könsspecifika föreställningarna kan de bli betraktade som avvikande. En av flickorna beskriver en av de manliga lärarna på skolan som ”lite feminin” eftersom han är både relationsinriktad och ”lite mjuk av sig” (Jill). På motsvarande sätt omnämns hans kvinnliga kollega som ”maskulin” då hon uppvisar en mer burdus och högröstad framtoning. I en pojkgрупп uttrycks att det är roligare att ha manliga lärare ”för dom är ju ungefär som man själv” (Kristian) och ”dom har samma intressen, pratar fotboll med en och sådär” (Claes). I samma andetag påminner sig pojkarna om att det finns kvinnliga lärare på skolan som också gör så, vilket får dem att fastslå att ”det är nog ingen större skillnad egentligen”. Detta överensstämmer också med vad annan forskning visar, nämligen att lärarens kön inte har någon generell betydelse för hur eleverna blir bemötta eller hur de lyckas i skolan (se t.ex. Tallberg Broman, 2002; Wernersson, 2006a).

Några lektionsexempel

I elevintervjuerna framgår att eleverna uppskattar lärare som är personliga och pratar med dem. Några av pojkarna i den ena klassen lyfter i detta avseende särskilt fram sin bildlärare och beskriver henne i termer av ”asbra” eftersom hon, till skillnad från de flesta andra lärare bryr sig om vad de gjort, hur de mår och vad de ska göra.

Nils: När vi kommer till bilden så frågar hon direkt typ: ”Hur var helgen? Vad har ni gjort?” liksom ”vad ska ni göra i helgen, nu då?” liksom och sådär...ja vad man hittat på eller ska göra.

Björn: Annars så säger lärarna bara såhär [härmar i korthuggen ton]: ”Ja, vad gjorde du på lovet?” ungefär. Det är väl det enda.

A-S: Hade ni velat ha det annorlunda?

Björn: Ja, det skulle vara lite roligare, annars är dom [lärarna] så stela tycker jag... (Åp3)

Även jag kunde under fältstudierna notera att lärarna i båda klasser ofta intog ett relativt formellt förhållningssätt gentemot eleverna. Ofta inleddes lektionstillfällena med någon kortare hälsningsfras och därefter påbörjades själva lektionen. Emellanåt märktes dock ambitioner från lärares sida att etablera en mer personlig relation till eleverna i klassrummet. Sådana lektioner påbörjades ofta genom att läraren initierade ett avslappnat och kamratlig samtal, ofta med skämtsamt inslag, utifrån ämnen som kunde antas reflektera ungdomars intressen. Vid dessa tillfällen gick, som jag uppfattade det, lärarna tydligare in på elevernas privata sfär än vad de vanligen gjorde annars. Det var också under dessa, till synes spontana och troligen inte särskilt genomtänkta, lektionssekvenser som könsstereotyper visade sig särskilt tydligt. Nedan kommer jag att presentera några sådana exempel från olika undervisningssituationer. Jag vill understryka att exemplen inte är valda för att peka ut enskilda lärare, utan snarare för att visa hur helt vanliga samtal kan glida i väg och ta sig könsstereotypa uttryck.⁶⁰

Det första exemplet är från en språklektion i en av klasserna. Läraren Margret inleder med att tala personligt med eleverna om vad de gjort under föregående veckas skollov:

Två av flickorna tillfrågas först och säger något om att de jobbat och varit hemma. Därefter blir det framförallt pojkarna som får ordet. Hamid säger att han lagt sig 04.00 på morgonen och gått upp vid lunchdags. På frågan om vad han sysslat med hela nätterna svarar han lite kryptiskt: ”Business”. Anton säger att han har tränat styrketräning, Emil att han tittat på ”all sorts of shows” på TV. ”Porno!” utropar Yamal skämtsamt. Margret frågar om någon såg helgens Robinsonfinal på TV och det är främst flickorna som ger tecken på att de gjort det. Margret vänder sig då mot dem och frågar om de tycker den manlige finalisten är ”good-looking” och säger att hon hört någon likna honom vid en vandrande pinne. Bortsett från något enskilt skratt märks inga reaktioner bland eleverna. Därefter berättar Margret själv lite personligt på engelska om vad hon gjort på lovet och övergår till den ordinarie undervisningen. (Fältanteckningar, Stensta, 2004-02-17)

⁶⁰ I de exempel som redovisas här är det enbart kvinnliga lärare som är iblandade. Längre fram i avhandlingen beskrivs andra sekvenser där manliga lärare medverkar.

Sekvensen visar hur pojkarna här ges utrymme att prata och även raljera över de ”häftiga” och manligt tillskrivna saker de gjort. När flickorna kommer in i samtalet handlar det om dokusåpa och om utseende. I och med att Margret frågar flickorna om de tycker den manlige TV-artisten är snygg framställer hon heterossexualitet som norm, det vill säga att som kvinna ska man attraheras av (snygga) män. Hennes metaforiska och smått raljerande skämt om dokustjärnans kroppsform förmedlar en syn om att det är omanligt att inte vara muskulös. Normer om hur en manlig kropp bör se ut skapas och upprepas i det kontaktskapande samtalet. Margrets initiativ till att vända sig särskilt till flickorna kan också tolkas som ett sätt för henne att skapa allians med flickorna och samtidigt befästa sin egen sexualitet och femininitet. I och med att hon tycks utgå från att flickorna i fråga är med på noterna och är sexuellt intresserade och erfarna, kan episoden även antas innefatta en mognadsdiskurs. Värt att notera i sammanhanget är dels att det är Margret som initierar samtalsämnet, dels att hon inte möts av någon märkbar reaktion från elevernas sida.

Nästa exempel är hämtat från en fysiklektion i en av klasserna. Här visas hur en lärare på ett skämtsamt sätt försöker motivera en schemaändring för klassen. Trots att kroppslig storlek och styrka inte har någon som helst relevans i sammanhanget, tillskrivs det ändå en symbolisk betydelse. Vi kommer in i slutet av lektionen då eleverna tyst och energiskt jobbar med ritteknik.

Lektionen avslutas med att Gunnel påkallar tystnad i klassen och nämner något om att de i slutet på veckan kommer att behöva ”switcha om” lite i schemat. Parallellklassen behöver nämligen också linjaler och ritbräden. Eftersom det inte finns tillräckligt material för två klasser samtidigt måste någon ändra om i schemat. Gunnel säger att klassens matte- och fysiklektioner får byta plats på fredag. Hennes förklaring till detta blir: ”Sven är större och starkare än jag, så det blir han som får bestämma” [Sven är lärare i parallellklassen]. Ingen i klassen tycks ha några kommentarer kring detta och lektionen avslutas. (Fältanteckningar, Åkerby, 2003-10-14)

I vilken grad det ligger allvar eller skämt i uttalandet går inte att uttala sig om, men jag håller för troligt att lösningen är något de båda lärarna kommit fram till i samförstånd. Oavsett vilket signalerar Gunnels uttalande att hon i egenskap av kvinna måste ge vika för Sven, mannen, eftersom han är henne överlägsen. Med *ord* säger hon att det handlar om storlek och fysisk styrka. Klassens elever är fullt medvetna om att hon är kort och späd, medan Sven är stor och ganska kraftig. De vet också att han har överläge genom högre ålder och längre yrkeserfarenhet. Trots att Gunnel tidigare under lektionen framstått som både framåt och tuff

väljer hon i sammanhanget att inta en underordnad position. Samtidigt associerar hon kollegan med överordning. Frånvaron av reaktioner från elevernas sida kan tydas som att de ser det som i sin ordning att lärare ändrar i deras schema och att en kvinna ger en man företräde. Det kan också ses som uttryck för att de inte vill säga emot sina lärare. Här kan anknytas till Paechter (1998) som menar att i utbildningsinstitutioner ges vissa röster mer legitimitet än andra, lärarnas i förhållande till elevernas och mäns i förhållande till kvinnors. Eftersom dessa maktrelationer ofta ses som självklara och normala i skolvardagen förblir de dolda och därmed outmanade.

Det tredje exemplet visar på ett liknande mönster som det ovanstående, men med skillnaden att det nu inte handlar om fysisk styrka utan om en annan manligt definierad domän, nämligen teknisk kompetens. Under följande klassrumssekvens personifierar Ingrid stereotypen om kvinnor som tekniskt odugliga.

Det är en kvart kvar på lektionen och klassen har blivit lovade att få se en inspelad TV-serie på video. Ingrid står framme vid katedern och försöker få igång TV:n. Hon har uppenbarliga problem med detta då videon inte verkar fungera. ”Den är ju inte påsatt” utropar en av pojkarna, ”tryck på on-knappen!” Ingrid krånglar en stund till med videon, men får den fortfarande inte att fungera. Till slut frågar hon Anton om han kan hjälpa henne och räcker honom fjärrkontrollen. Strax, efter att han mixtrat lite, kommer TV:n igång. (Fältanteckningar, Stensta, 2004-02-19)

Den beskrivna händelsen kan sägas vara ganska typisk för Ingrids lektioner eftersom mönstret upprepas även vid andra tillfällen. Så fort någon teknisk apparatur ska användas krånglar det till sig och hjälp måste tillkallas, vanligtvis från en pojke.⁶¹ Ofta handlar det om att Ingrid, som i exemplet ovan, glömt att trycka på startknappen. Vid ett sådant tillfälle uttrycker hon att ”det är inte så lätt för mig eftersom tekniken gått framåt så. Från början var det rullband, sedan kassettband och nu CD...” Hon hänvisar således sin tekniska okunnighet delvis till ålder. Dessutom framställer Ingrid sig i detta exempel som hjälplös och i behov av manlig assistans. I sammanhanget är det intressant att lägga märke till hur den mognadsdiskurs som tidigare använts nu underordnas och att det här är pojkarna som blir sedda som de kunniga och kompetenta.

⁶¹ Det är oftast just Anton som blir ombedd att hjälpa till. Det har därför blivit ett stående skämtsamt inslag att någon i klassen ropar: ”Hjälp henne, Anton!” så fort tekniken börjar krångla.

De tre ovan beskrivna lektionsutdragen ska ses som exempel på hur helt vanliga och till synes ganska harmlösa händelser i skolvardagen kan förmedla könsstereotypa bilder. Ytterligare sådana exempel kommer att presenteras i de fortsatta kapitlen, då även med manliga lärare inblandade. Observationerna visar hur denna slags episoder ofta utspelas under improviserade former då läraren släpper sin strikta undervisningsroll och går in på ett mer privat plan. Eftersom de könsstereotypa uttalandena ofta framförs under skämtsamma former riskerar de att banaliseras och passera tämligen obemärkt (jfr Warrington & Younger, 2000).

Talet om kränkning

Elevernas tal om kränkning

Då jag frågar eleverna om hur de uppfattar det allmänna språkbruket på skolan blir ofta svaret att det visserligen hörs en del kränkande ord i korridorer och liknande, men att detta inte upplevs som något problem då det sällan förekommer i den egna klassen. ”I våran klass på Stensta är det bra faktiskt” säger Azra. Elin på Åkerbyskolan hävdar att ”ord som hora och sånt där, det hör man ju *otroligt* sällan, det har jag inte hört nästan”. Under fältstudieveckorna i de båda klasserna är det endast vid något enstaka tillfälle jag noterar något som jag hänför som könskränkning. De flesta elever verkar ense om att i den mån ord som hora, böj och liknande hörs på skolan är det mest i form av skämt kompisar emellan, eller som kraftuttryck då någon blir arg. En självklar utgångspunkt i resonemanget tycks vara att den som uttalar orden inte menar allvar och att den som drabbas ska förstå att det är på skoj. ”Jo, det används väl såna ord här också, men det är inget så där allvarligt, dom flesta vet ju att det är på skämt” (Emil), ”det finns några som skojar med dom orden, men man vet att dom skojar” (Azra). Nils säger att ”det är väldigt mycket könsord och grejor på skolan, men det är ingen som typ *menar* det”. Att kränkning tenderar att bortförklaras som skämt har visats även i andra studier (t.ex. Eliasson & Menchel, 2003; Kehily & Nayak, 1997; Lahelma, 2002; Menchel & Witkowska, 2003).

Ett par av flickorna berättar att de vid olika tillfällen blivit utsatta för pojkars hårda nypor då de passerat pojkgång i korridoren. Sandra säger att ”alla killar går runt och slås. Om man går förbi i korridoren då får man knytnävar liksom sådär, det brukar dom göra.” Framförallt är det de yngre killarna på skolan som betar sig så, säger hon, men det finns även pojkar från klassen som agerar på liknande sätt. Sandra säger att hon antar att det beror på att pojkarna vill ha

uppmärksamhet. Trots att flickorna blir irriterade då de blir boxade på visar de inte alltid detta utan väljer snarare andra strategier för att bemöta de aktuella pojkarna:

A-S: Vad gör ni i såna lägen? [när ni fått en knytnäve]

Sandra: Vi hejar...vi retas lite... [härmar med dov tillgjort förförisk röst]: "Heeej!"

A-S: Lite flirtigt ?

Sandra: Ja. [skrattar].

A-S: För att dom [killarna] ska bli generade?

Sandra: Jag vet inte.

A-S: Ni blir inte ledsna eller så när ni får en knytnäve?

Charlotte: Man blir förbannad [fnittrar].

Sandra: Ja, man blir förbannad, ja [skratt]. (Åf2)

Trots att flickorna säger sig bli arga då de blir utsatta, verkar de snarare smått generade (roade?) över pojkarnas försök att fånga deras uppmärksamhet. Genom att bemöta pojkarnas burdusa sätt på ett retsamt och "flirtigt" sätt försöker de möjligen spela med i ett slags sexuellt spel för att ta udden av det aggressiva och på så vis få ett slags övertag.⁶² Det kan också ses som ett sätt för dem att undvika att definiera sig som offer.⁶³ För flickorna kan situationen upplevas ambivalent. Samtidigt som knytnävsslagen å ena sidan kan ses som rena trakasserier kan det å andra sidan tolkas som en slags bekräftelse på att de uppfattas som intressanta och attraktiva bland pojkarna. Sandras förklaring att pojkarnas hårdhänta agerande beror på att de vill ha uppmärksamhet ligger i linje med vad som även visats i andra studier. Sexuella anspelningar eller tafsningar tenderar ofta att, både av den drabbade själv och av andra, bortförklaras som en slags flirt från förövarens sida (se t.ex. Lahelma, 2002; Molloy, 2004; Osbeck m.fl., 2003; Robinson, 2005). Det är också så det går att tolka lärarnas resonemang i avsnittet nedan.

Lärarnas tal om kränkningar

Även lärarna bekräftar elevernas uppfattningar att sexuella kränkningar är sparsamt förekommande i klasserna. Intressanta är därför deras förklaringar till *från-*

⁶² Detta kan relateras till Kehily och Nayak (1997) som beskriver hur flickorna i deras studie ibland använde humor subversivt som ett slags motstånd mot sexistiska praktiker.

⁶³ En studie av Jeffner (1997) visar att unga kvinnor inte alltid definierar våldtäkt som våldtäkt eftersom de inte vill se sig själva som offer. På motsvarande sätt skulle man kunna förstå varför flickorna i min studie tenderar att bortförklara pojkarnas knytnävsslag.

varon av trakasserier bland eleverna. En av de manliga lärarna kopplar exempelvis detta till flickornas sätt att klä sig:

Tore säger att det inte förekommer så mycket tafsningar och liknande i klassen eftersom flickorna är ”relativt bra i klädsättet”. Han beskriver sedan relativt ingående hur utmanande vissa flickor i en del andra klasser går klädda i skolan. ”Egentligen är det konstigt att det inte tafsas mer. Förr tittade man väl också på tjejerna, men då var det ju mer införpackat” säger Tore. Han påpekar dock att: ”Tjejerna i klassen klär sig någorlunda vettigt.” (Fältsamtal, Stensta, 2004-03-04)

Resonemanget kan tolkas som att Tore anser att det är upp till flickorna själva och deras val av klädsel huruvida de blir utsatta för sexuella närmanden eller inte. Eftersom flickorna i klassen, enligt hans mening, klär sig förståndigt inbjuder de inte heller pojkarna till att tafsa. Flickorna förväntas således vara mogna och ta ansvar för att ”packa in sig” så de inte framstår som alltför sexuellt utmanande. I samtalet med Tore går det även att skönja en syn om att det skulle ingå i den manliga naturen att ”titta på tjejer” och lockas av lättklädda kvinnor. Den heterosexuella normen framträder således starkt. Resonemanget kan jämföras med Robinson (2005) som funnit att lärare, men också elever, lägger skulden på den utsatte och att flickor som klär sig eller beter sig opassande anklagas för att närmast tigga om att bli utsatta. Kränkningen ses således som en logisk konsekvens av ett ”felaktigt” beteendet. Robinson menar också att sexuella trakasserier ofta uppfattas som en normal del i pojkars könskonstruerande, liksom flickors utsatthet på motsvarande sätt ses som en naturlig del i att vara flicka.

Även en lärare i den andra klassen uttrycker sig i termer av mognad då hon diskuterar den sparsamma kränkingsförekomsten bland eleverna. Till skillnad från det ovanstående exemplet där frånvaron av kränkningar kopplas till offrens (flickornas) mognad relateras de i citatet nedan i högre grad till förövarnas (pojknas) mognad. Veras resonemang mynnar ut i att mogna och intelligenta elever inte ägnar sig åt att kränka varandra, och om de skulle göra det är de smarta nog att göra det diskret.⁶⁴ Elever som däremot är osäkra, omogna och tafatta tar gärna till kränkningar för att hävda sig och de gör det dessutom ofta helt öppet:

⁶⁴ Detta kan relateras till Robinson (2005) som i sin studie fann hur pojkar med ökad ålder uppvisade en större ”s sofistisering” i sitt användande av sexuella trakasserier. Dels genom ökad insikt om hur dessa effektivt kunde användas för att uttrycka heterosexuell maskulinitet och tillskansa sig makt, dels genom ökad medvetenhet om hur det kunde utföras dolt för lärare och andra vuxna.

Vera säger att hon tycker att språkbruket på skolan generellt sett är bra. Hon har inte märkt av någon direkt sexism eller förtryck av tjejerna i klassen. I den egna klassen är eleverna ”för mogna och intelligenta” för att hålla på med sådant - åtminstone med en vuxen i närheten. I parallellklasserna finns däremot vissa killar som kan uttrycka sig illa även med lärare i närheten, säger Vera. Hon antar att det kanske är för att chockera. Hon menar att då elever tar till fula ord eller sexism är det ofta utslag av osäkerhet och tafatthet, något de ”tar till”. (Fältsamtal, Åkerby, 2004-10-17).

I utdraget visas hur vissa pojkar använder kränkningar som ett sätt att konstruera maskulinitet. För att kunna hävda sig i kamratgruppen och dölja sin osäkerhet blir kränkningen något de ”tar till” för att markera sin överlägsenhet mot flickorna. Min tolkning av exemplen ovan är att lärarna utgår från både en mognads- och en individualiseringsdiskurs, där orsakerna till kränkningar förläggs på individuell och inte strukturell nivå. Resonemanget leder till att det är upp till den enskilda individens (såväl offers som förövares) mognad huruvida kränkningar uppkommer eller inte. I detta ryms också antagandet att mogna pojkar kränker inte, liksom att mogna flickor ”klär sig vettigt”.

I lärarnas resonemang förknippas flickor med mognad och pojkar med omognad. För flickornas del innebär det ett större personligt ansvar, medan det både infantiliserar pojkarna och nästan fungerar som ett försvar när de uppträder illa. Genom att definiera problem i termer av mognad och omognad kan lärare också argumentera för att slippa ta itu med elevernas ageranden i klassrum och på raster. Möjligen tänker de sig också att problemen försvinner av sig själva när eleverna väl uppnår viss mognad.

Sammanfattande reflektioner

I detta kapitel har jag inledningsvis beskrivit de båda klasser som ingår i studien. De skiljer sig sinsemellan åt något då det gäller de dagliga interaktionsmönstren, men framstår i flera avseenden som lika då de talar om sina erfarenheter av skolvardagen. På det hela taget framstår eleverna i båda klasserna som tämligen nöjda med sin tillvaro i skolan. Majoriteten av flickorna och pojkarna uppger att de trivs bra, att de är tämligen studieorienterade och sällan utsätts för kränkningar. Eleverna är också samstämmiga då de definierar dels sina förställningar om kategorierna flickor och pojkar i skolan, dels vilka förväntningar som ställs på dem från skolans och lärares håll för att framstå som goda elever. I analysen framträder särskilt några teman som jag ser som viktiga att lyfta beträffande konstruktioner av femininiteter och maskuliniteter i de båda skolorna.

Ett centralt tema i kapitlet är hur eleverna talar om kön på generell nivå respektive individuell nivå. Då jag frågar eleverna (och lärarna) om deras föreställningar om flickor och pojkar i allmänhet, huruvida de uppfattar dem som lika eller olika, framträder en tydlig skillnadsskapande diskurs. Kategorierna flickor och pojkar beskrivs som varandras motpoler med specifika egenskaper, beteenden och intressen. Stereotypa bilder av flickor som tysta, passiva och känsliga och pojkar som högljudda, aktiva och tuffa framträder i elevernas tal. Då de övergår till att tala om sina egna och kamraternas ageranden i den dagliga praktiken tenderar könsskillnaderna däremot att tonas ner och ta sig mer varierande uttryck. Eleverna tar då ofta avstånd från de stereotypa beskrivningarna och poängterar i stället variationer och likheter mellan olika individer. Förståelse av kön på symbolisk nivå kan, som jag ser det, sägas motsvara det Connell (1987) talar om som könsordning, medan dess uttryck i elevernas dagliga praktik kan ses som lokala könsregimer.

Elevernas svängning mellan likheter och skillnader i förståelsen av kön verkar inte ses som något logiskt problem, utan de båda diskurserna förs parallellt. Beskrivningarna av likheter förändrar inte nämnvärt synen på att det samtidigt finns olikheter mellan könen. De flickor och pojkar som avviker från de etablerade föreställningarna uppfattas snarare som undantag än att det utmanar eller förändrar bilderna. Flera av eleverna påpekar också att skillnader och likheter egentligen inte handlar om kön utan om individuella egenskaper, vilket även tyder på en förekommande individualiseringsdiskurs.

Möjligen kan elevernas betoning på generella skillnader mellan könen till viss del vara en konsekvens av att jag explicit frågat om eventuella olikheter och att eleverna därför velat vara behjälpliga och förse mig med sådana. Samtidigt kan det också ses som uttryck för det skillnadsskapande arbete som Connell (1987) menar är centralt för upprätthållandet av könsordningen. Även i andra studier visas hur ungas beskrivningar av kön kan växla mellan det generella och det specifika (se t.ex. Jeffner, 1997; Larsson, 2001; Lundgren, 2000).

I den skillnadsskapande diskursen framstår talet om mognad som en viktig dimension. I kapitlet visas hur både elever och lärare på olika sätt tillskriver flickor och pojkar olika mognadsgrad. Flickor förknippas med mognad, vilket innebär att ett större personligt ansvar läggs på dem. Pojkarnas tillskrivna omognad fråntar dem ansvar och fungerar närmast som ett slags skydd då de uppträder illa och ger dem också en större frihet att agera jämfört med flickorna

(jfr Allard, 2004; Robinson, 2005). I och med att könsskillnaderna kopplas till biologisk mognad knyts såväl pojkar som flickor fast i vissa positioner och handlingsmönster som inte ifrågasätts. Detta gör att makthierarkier av mer strukturell art riskerar att osynliggöras, vilket exempelvis visas då lärarna diskuterar kränkningsförekomsten i sina klasser. I och med att kränkningar och utsatthet tenderar att hänvisas till enskilda individers mognad framstår skolans egen roll som mer diffus.

Analysen visar också hur eleverna i sin praktik växlar mellan olika femininitets- respektive maskulinitetspositioner beroende på sammanhang de ingår i. Bland annat åskådliggörs hur eleverna försöker anpassa sitt sätt att agera beroende på om de umgås i enkönade eller samkönade grupper. Det visar sig också genom hur de växlar mellan olika förhållningssätt under lektionerna för att lyckas i skolan. Ibland är det mer strategiskt att utveckla en tyst elevidentitet, i andra sammanhang behöver man göra sig mer synlig för läraren. I elevernas tal förknippas vissa förhållningssätt tydligare till ettdera könet, men analysen pekar på att såväl pojkar som flickor använder sig av liknande strategier (se t.ex. Öhrn, 1990). Analysen visar också hur elever ibland framträder på olika sätt i observationer och intervjuer. Elever som i klassrummet positionerar sig som tysta kan under intervjusamtalen framträda på ett betydligt mer utåtriktat sätt.

Klassrumsobservationerna visar exempel på hur lärare genom sitt tal och agerande i aktivt kan medverka till att befästa stereotypa och heteronormativa bilder av kön hos eleverna. Detta tycks ofta ske under vardagliga och skämtsamma former som ett sätt att skapa goda relationer till eleverna. I de tre observationsutdragen som presenterats visas också hur de kvinnliga lärarna konstruerar sin egen femininitet i relation till eleverna. Genom att på ett skämtsamt sätt konstruera sig själva som fysiskt och tekniskt underlägsna män bidrar de till att befästa könsordningens asymmetriska maktrelationer. Här visas också hur ålder ingår som en del i detta könsskapande.

I kapitlet har jag redovisat hur eleverna i de båda klasserna talar om sin tillvaro i skolan och hur, i detta tal, olika konstruktioner av femininiteter och maskuliniteter framträder. Redovisningen har till viss del utgått ifrån elevers och lärares symboliska föreställningar om hur flickor respektive pojkar är eller förväntas vara. Det handlar alltså om beskrivningar av ett ”typiskt” sätt att vara. Som framgått av redovisningen är detta dock inte det som självklart visar sig eller värderas i kamratgruppen. Det är därför rimligt att anta att det parallellt går att

urskilja andra normsystem med högre status och där somliga sätt att vara och bete sig som flicka respektive pojke ger större utdelning än andra. I nästa kapitel kommer jag att närmare fokusera elevernas föreställningar om hur flickor och pojkar idealt bör vara och agera för att nå status och popularitet bland kamraterna i skolan.

KAPITEL 6

IDEAL FEMININITET OCH MASKULINITET

I följande kapitel fokuseras hur eleverna i de båda klasserna definierar normer för hur flickor och pojkar idealt sett ska vara för att få status bland kamraterna på skolan. De olika teman som utkristalliserats i analysen utgör tillsammans byggstenar i det jag valt att kalla ideal femininitet respektive ideal maskulinitet. (I teorikapitlet redogörs för valet av beteckningar.) Dessa fungerar normerande och pekar ut vilka egenskaper, beteenden och intressen som är önskvärda och socialt belönade på respektive skola. För att kunna studera detta och fånga in olika positioner av femininiteter och maskuliniteter använder jag i min studie frågor om popularitet. Dels har eleverna fått beskriva olika aspekter som de uppfattar som väsentliga för en flickas, respektive pojkes, popularitet i skolan (se bilaga 4), dels har jag under observationer och intervjuer fokuserat hur olika kamratgrupper formerar sig och positionerar sig i förhållande till normerna.

När jag i en av de första intervjuerna ställer frågan om vad som bidrar till att uppnå popularitet och status bland kamraterna i skolan svarar en av eleverna: ”Det finns ju alla möjliga sätt att bli populär på” (Tobias). Uttalandet bekräftas även i efterföljande intervjuer, men det framgår då också att det inte är vilka sätt som helst som är gångbara. Normerna för att bli en populär flicka respektive pojke tycks tämligen klara. I mångt och mycket sammankopplas popularitet för såväl flickor som pojkar med *synlighet*. De flesta elever talar i termer av att man ska märkas, man ska sticka ut och man ska visa sig. Synligheten kan manifesteras på olika sätt, bland annat genom hur man ser ut, hur man agerar, i vilka sammanhang man rör sig och med vilka man umgås. Många påpekar att det inte är en enskild aspekt som avgör den sociala positionen utan snarare flera tillsammans. Det handlar således om ett slags helhetsintryck: ”Allting hänger ju ihop på något sätt”, som Mia uttrycker det. Detta visas inte minst vid analysen där olika aspekter ofta överlappar varandra och sinsemellan är svåra att särskilja. För att ändå få en struktur i följande redovisning har jag försökt att göra en tematisk uppdelning av de popularitetskonstituerande aspekter som tydligast framträder i materialet. De teman som presenteras är: *Utseende, Kroppsideal och sportighet, Sociala*

relationer, Mognad, Studieintresse samt Släktskap. Eftersom det inte visas några större skillnader mellan hur elever i Åkerby- och Stenstaklassen uttalar sig presenteras de båda klasserna även i detta kapitel gemensamt.

Utseende: "Man ska helst se bra ut"

Ett av de popularitetsteman som tydligast framträder i elevernas utsagor handlar om ett snyggt yttre. "Utseendet spelar väldigt stor roll" säger Eva. Vikten av att se bra ut nämns i så gott som alla intervjuer. Exakt vad som innefattas i detta framgår inte klart, men det gäller enligt eleverna att vara allmänt snygg, fräsch och ha en hyfsad klädstil. Även om det påpekas att det är ett ganska öppet mode på skolan och att "alla har sin egen stil" (Elin) framgår samtidigt att det finns vissa ramar för vad som är godtagbart eller inte. Man bör exempelvis inte komma i "värsta lodisgrejerna" (Eva), "se helt risig ut" (Tor) eller ha "värsta fula kläderna" (Stefan).

Utseendenormen framställs som viktig för båda könen, men har något olika inriktning. Elin menar att det för flickorna mest handlar om "kläderna, skorna och sminket och sånt där" medan det för pojkarnas del är viktigast med "ansiktet och håret". Så gott som alla elever påpekar att flickor är mer utseendefokuserade och har större press på sig än pojkarna att vara vackra. "För tjejerna så är det nog mera så här att man ska vara snygg och så än för killarna" (Emil), "tjejer måste typ visa sin kropp mer och visa att hon är fin, då får hon högre status" (Ali). En logisk följd tycks då bli att det är mer accepterat och förväntat att flickor ägnar tid åt att förbättra sitt utseende med exempelvis smink, medan detta för pojkarnas del tycks mer tabubelagt.

Therese: Tjejer kan ju sminka sig och göra i ordning sig så i skolan...dom kan liksom piffa upp sig, men killarna dom kan ju inte sminka sig, kan ju inte använda rouge och såna grejor.

A-S: Är tjejer mer noga med utseendet än killarna?

Therese: Ja, oja!...men så vet jag inte, jag tycker att Tobias är lite feminin av sig...han har rosa hår...

A-S: Hur ser man ut om man är maskulin...inte feminin?

Therese: Jag vet inte, man är sig själv, antar jag. (Åf1)

Therese beskriver pojkar som färgar håret som feminina. Hon sammankopplar här femininitet med en slags tillgjordhet (smink och hårfärgning), medan maskulinitet i högre grad förknippas med naturlighet (att vara sig själv). Även

Yamal påpekar vikten av att som pojke ”bara vara sig själv”. Han säger att det inte spelar någon roll om man är snygg eller ful utan ”det beror på hur man är”. I samma andetag inflikar han dock att ”...men visst kollar människor på om man har en annorlunda frisyra än vad andra har”. Trots sitt uttalande att utseende inte spelar roll tyder observationsanteckningarna på att Yamal själv är mycket mån om sitt yttre och ofta kommer till skolan klädd i trendiga kläder och smycken. Detta visar att även den som säger sig vilja ställa sig utanför normerna kan ha svårt att frånga dem.

Även om både intervjuer och observationer visar att många av pojkarna månar om sitt utseende poängterar de själva att utseendet inte är så viktigt för dem. ”Det kvittar ju för killar” som Anders uttrycker det. I den mån de medger att det skulle ha betydelse finns en tendens att de kontrasterar det egna utseendet mot flickornas. Även om man som pojke möjligen ägnar visst intresse åt sitt utseende, gör flickorna det *ännu* mer.

Kristian: Tjejer kan väl typ stå en timme eller nånting och bara sminka sig och greja medan en kille kanske bara...

Claes: Killar bryr sig inte om sånt...

Kristian: Killarna bryr sig väl lite, men tjejerna bryr sig nog ännu mer, för jag har ju en syster och hon kan ju stå hur länge som helst i badrummet och bara hålla på (...) medan jag kanske behöver bara fem minuter att fixa håret. (...) Det spelar inte så stor roll, bara håret ser bra ut. (Åp6)

Då jag påpekar för pojkarna att jag faktiskt observerat att även de ägnar en del tid åt sitt utseende skrattar de smått förläget och håller med: ”Ja, man vill väl se bra ut.” Såväl observationer som intervjuer tyder på att frisyren är en av de utseendenaspekter som pojkarna är mest angelägna om. Vid upprepade tillfällen ser jag hur de står och friserar sig framför spegeln eller sitter och fixar med håret under lektionerna. Detta mönster framträder inte lika tydligt bland flickorna. Flera av pojkarna experimenterar också med hjälp av vax, hårband, hårtofsar eller färgning. En av dem hinner exempelvis byta hårfärg fyra gånger under min månadslånga vistelse i klassen (en gång var färgen orangerosa). Han urskuldar sig i intervjun med att han egentligen bara ställt upp för en släkting som är frisör: ”För mig kommer det rätt naturligt eftersom min kusin är frisör så jag är hans lille försökskanin” (Tobias). Han betonar dessutom att han färgar håret eftersom han ogillar sin ursprungliga hårfärg. Tobias sätt att framställa experimenterandet med håret som närmast funktionellt och naturligt kan ses som ett försök från

hans sida att undvika stämpeln som tillgjord eller fåfång.⁶⁵ Bland flickorna hörs inte denna slags förevändningar för att ägna sig åt utseendet utan för dem tycks det snarast vara förväntat. Sammantaget visas att experimenterande med utseendet används bland såväl flickor som pojkar som ett sätt att konstruera kön på (Jacobsson, 1998; Nordberg, 2004b; Warkander, 2004).

Att balansera mellan för mycket och för lite

I mina intervjuer med eleverna framgår att det för båda könen gäller att balansera på en slags lagomgräns beträffande utseendet, varken för mycket eller för lite. Som visats ovan kan en pojke som inte bryr sig alls om sitt utseende riskera att bli sedd som "lodig", samtidigt som han vid överdrifter blir betraktad som fåfång och därmed feminin. Från flera håll hörs nedlåtande uttalanden om pojkar som överkonsumerar hårvax och parfym eller på annat sätt är utseendefixerade. "Det är lite överdrivet alltså. Jag gillar inte såna killar" kommenterar Hamid.

Att balansera kan även handla om att väga upp ett tillskrivet "feminint" beteende med ett "maskulint" sådant. Samtidigt som Tobias i det tidigare nämnda exemplet genom sitt kläd- och frisyrintresse uppvisar drag som av klasskamraterna definieras som feminina uppvisar han i andra avseenden tydligt "manligt" kodade drag, vilka kan tänkas balansera upp det hela. Han spelar exempelvis hockey, snusar och har flickvän på skolan som han öppet vänslas med inför kamraterna. Hans maskulinitet behöver därmed inte ifrågasättas. Eftersom han redan har en etablerad status i klassen tycks han ha större frihet att tänja på etablerade könsnormer och hårfärgandet kan snarare tänkas bidra till att förstärka hans position (jfr Thorne, 1993).

Även för flickornas del handlar det om att balansera. I elevernas resonemang framgår att en flicka som ägnar sig för lite åt sitt utseende riskerar att ses som oattraktiv, samtidigt som hon vid överdrift kan bli sedd som lösaktig (jfr Ambjörnsson, 2004; Osbeck m.fl., 2003; Sandell, 2007). Ali berättar exempelvis hur vissa flickor försöker bli populära genom att, som han kallar det, klä sig som horor. "De ska ha kort kjol, stringen upp till ryggen, smink så det rinner, då visar dom sig." I resonemanget framgår att det främst är "svenska" flickor som han förknippar med detta sätt att klä sig (jfr Andersson, 2003; Forsberg, 2005).

⁶⁵ Här kan jämföras med Lundgren & Sörensdotter (2004) som fann att pojkar kan tillåtas vara fåfånga och bry sig om sitt utseende förutsatt att det funktionella syftet föregår det estetiska.

Även om ett vackert yttre hos flickor värderas högt kan det också ligga en fara i detta, menar ett par av pojkarna. Hamid säger att flickor som är överdrivet snygga kan "tro att de är nåt" och börja mobba andra, i värsta fall honom själv. Hans resonemang indikerar att det skulle ligga en motsättning i att som flicka vara väldigt snygg och att vara sjsst och snäll. I sammanhanget nämner han en grupp flickor i klassen som lyckas kombinera att vara *både snygga och snälla*. De är, säger han, trots sitt vackra utseende, varken "taskiga eller horaktiga". Resonemanget tyder på att det kan finnas en dubbelhet i det vackra och att snygga flickor kan uppfattas som hot. Detta kan relateras till Hammarén (2001) som menar att femininitet ofta konstrueras som något dubbelt och motsägelsefyllt och att kvinnor/flickor delas in i kategorierna "horror" och "fina flickor".

Vem gör man sig snygg för?

I intervjuerna framgår att intresset för utseendet i hög grad handlar om att attrahera det motsatta könet. Såväl flickor som pojkar uttrycker att det i första hand är utseendet man bedömer då man "kollar in" varandra. Den heterosexuella normen framträder på så vis tydligt. Cissi och Mia, som beskrivs höra till de mest populära i Stenstaklassen, berättar att de gillar att kolla på snygga killar, men att det för tillfället knappast finns några sådana kvar på skolan: "Det är inte så mycket att spana in på våran skola. Alla har slutat typ", säger Mia. Flickorna berättar att de snygga killarna numera går på gymnasiet och att bara de yngre är kvar. "Vi är ju äldst nu, så nu är alla bara bäbisar" påpekar Cissi. Flickorna rangordnar på så vis pojkarna utifrån utseende och ålder, där de jämnåriga pojkarna kommer till korta och framställs som oattraktiva och ointressanta.

Även bland pojkarna återfinns denna värderande blick där vackra särskiljs från fula. Ali berättar exempelvis att han brukar ge komplimanger till snygga tjejer som passerar i korridoren eftersom han vill vara snäll och "göra dem glada". Han antar att de skulle bli besvikna om han slutade. Fula tjejer säger han dock ingenting till. Alis beskrivna agerande kan tolkas på flera sätt. Genom sitt smickrande tar han makten att bedöma vem som är ful och vem som är snygg. På så vis förstärker han hos flickorna utseendets betydelse och bidrar till en rangordning inom flickgruppen, de snygga och de fula. Genom sitt flirtande vinner han (möjligen⁶⁶) gillande hos flickorna och kan på så vis förhöja sin egen status. Dessutom signalerar han inför alla närvarande i korridoren att han är

⁶⁶ Det är naturligtvis möjligt att de utvalda flickorna upplever hans smicker negativt eller till och med kränkande. Detta kan jag dock inte uttala mig om.

heterosexuellt intresserad. Genom sitt agerande konstruerar Ali sin egen maskulinitet samtidigt som han bidrar till att konstruera femininiteter.

Trots att mycket tyder på att flickorna är väl så aktiva som pojkarna i att studera utseende tycks den vanligaste uppfattningen ändå vara att pojkarna går mer efter utseende än flickorna. ”Jag tror att killar bryr sig mer om hur tjejerna ser ut än vad tjejerna bryr sig om killarna” säger Claes. Även om utseendet är det första man tittar på då man träffar någon för första gången är det flera av eleverna som poängterar att också personligheten eller ”hur man är till sättet” (Eva) spelar stor roll. Det är helhetsintrycket som avgör. ”Ja, för är det så att man har snygga kläder men är liksom typ taskig då är det ingen som tycker om den personen. Det är ju så. Allt går ihop på något sätt” (Cissi).

Utseendet är inte viktigt enbart för att attrahera det motsatta könet utan också för att positionera sig inom den egna gruppen. Detta visas i såväl intervjuer som observationer. Ett par av pojkarna som tidigare berättat hur de gärna tittar på flickornas utseende erkänner, om än smått motvillig, att det även kan hända att de ”kollar på killar”:

A-S: Ni killar då, tittar ni på utseende på andra killar?

Lasse: Nej, jag gör inte det.

Tobias: Inte jag heller. Men det kan va klart...om det går förbi nån kille så här med snygg jacka eller nånting...det kan väl va coolt att kolla på, men inte sådär...

Lasse: Det kan va coolt och kolla på...[skrattar]

Tobias: Man kan ju inte gå fram...man kan ju inte sitta och kolla på killar...det känns lite börgigt. (Åp5)

Som framgår handlar det om att betraktandet måste ske i smyg. Trots att båda pojkarna är tydligt modeintresserade anser de inte att det är riktigt accepterat att som pojke sitta och titta på andra pojkar, utan att det skulle kännas ”börgigt”.⁶⁷ Homofobin är här ytterst närvarande. Enligt pojkarna är det däremot vanligare att flickorna öppet och kritiskt betraktar sig själva och varandra:

A-S: Men tror ni tjejer sitter och tittar på andra tjejer?

Tobias: Ja, det vet jag nästan att dom gör. Alla tjejer är alltså missnöjda med nånting och kollar på alla andra...

⁶⁷ Även i Frosh m.fl. (2002) beskriver pojkarna det närmast som tabu att visa intresse för andras pojkars utseende eller att uttala sig om att andra pojkar är snygga. Pojkarna tenderar att tona ner sitt utseendeintresse genom att jämföra det med flickornas.

Lasse: Jag fattar inte, det är ju nästan bara utseendet dom är minst nöjda med. Det är alltid nån petig grej som inte märks ändå.

A-S: Är inte killar så?

Lasse: Nej, det är inte så himla noga. Fast sen beror det ju på vad det är för kille också. Och det är samma sak i och för sig, det finns tjejer som är nöjda med sitt utseende...det kvittar hur unga dom är eller så, dom är alltid stolta över sig själva. Sen finns det dom som hela tiden måste kolla hur man är och så där...dom kollar mycket efter hur...kanske i tidningar och så där...om andra tjejer...om hur dom ser ut...så måste man se ut så. Det är nog lite så. (Åp5)

I citatet beskrivs flickor som ständigt missnöjda med sitt utseende och kritiskt jämförande sig med varandra. Lasse kopplar detta till en slags osäkerhet som byggs upp då flickorna försöker efterlikna de rådande utseendeideal som bland annat förmedlas via media.⁶⁸ Här påpekas också att det finns flickor som är nöjda med sitt utseende och stolta över sig själva, likväl som det finns pojkar som är osäkra och missnöjda. Värt att notera är att någon koppling till homosexualitet, motsvarande den som görs till pojkarna i föregående exempel, inte nämns då det handlar om flickornas betraktande av varandra. Snarare beskrivs flickornas relationer till utseende som en ganska självklar gemensam verksamhet (se Ambjörnsson, 2004; Berggren, 2001).

I en flickgrupp diskuteras det orättvisa i att kravet på ett snyggt utseende är större på flickor än på pojkar. Medan pojkar beskrivs kunna komma till skolan direkt från sängen utan att ens ha kammat sig, förväntas flickor vara sminkade och välfriserade:

A-S: Är det viktigare för tjejer det här med utseende än för killarna?

Lena: Ja, det är lite dåligt tycker jag.

A-S: Hur menar du?

Lena: Nej, men att tjejer jämt ska behöva vara snygga, men killar dom kan liksom bara gå upp ur sängen med morgonfrillen och gå till skolan liksom...medan tjejer...det begär liksom folk att dom ska sminka sig, dom ska borsta håret och dom ska sätta upp håret och hej och hå.

A-S: Vem säger det egentligen?

Lena: Det är ingen som säger det.

Viktoria: Men det är så man tycker själv att man ska göra det. (Åf5)

⁶⁸ Anja Hirdman (2001) som studerat medias inverkan menar att damtidningar i hög grad bidrar till att skapa en värderande blick kvinnor emellan. Budskapet som förmedlas via tidningarna är att femininitet är något som hela tiden kan förbättras i syfte att väcka åtrå hos männen. Hertidningarna syftar å sin sida till att skapa en vi-känsla mellan männen och till att deras åtrå skall väckas.

Varifrån kraven egentligen kommer tycks flickorna inte riktigt kunna uttala sig om. I sina försök att utröna detta glider resonemanget från ett diffust ”det begär liksom folk” till ”det är ingen som säger det” till att slutligen hamna hos dem själva ”man tycker själv att man ska göra det”. Viktorias slutkommentar skulle kunna tydas som att hon och hennes väninnor införlivat en kontrollerande och disciplinerande blick på sig själva. Känslan av att vara ständigt betraktade och bedömda gör att flickorna självmant anpassar sig till normerna och på så vis närmast blir självreglerande (jfr Connell, 2002; Paechter, 1998; Skeggs, 1999).

Kroppsideal och sportighet: ”Du kan ju inte hålla på och va klen”

Att vara vältränad verkar ha betydelse för en flickas och pojkes popularitet i båda klasserna. Flera av eleverna uppger att de ägnar någon del av fritiden åt att hålla kroppen i trim genom träning av något slag. Bland flickorna tycks kroppsidealet handla om att hålla sig smal, medan pojkarna visar medvetenhet om betydelsen av att ha en stark och muskulös kropp. De flesta pojkar motiverar sitt styrketränande med att de vill bli ”större” eller ”starkare”, men det finns också de som (smått generat) medger att det har estetisk betydelse. Ali uttrycker det hela rakt på sak: ”Alla killar vill ha en snygg kropp.”⁶⁹

Tomas, som emellanåt blir ganska hårt ansatt på rasterna, menar att för honom är det viktigt att vara stark eftersom han då kan försvara sig ”ifall det skulle vara nån som skulle börja bråka”. Vid upprepade tillfällen under observationerna märks hur pojkar på olika sätt mäter sig med varandra i styrka. Detta visas exempelvis genom skämtsamma gliringar om vad man ”väger i muskler” eller i relativt hårdhänta låtsasbråk i korridoren. Tobias påpekar att det inte är så roligt om killkompisarna är starkare än man själv: ”Man får vara lite tuffare när man är med dom annars blir man en liten mes. Då trycker dom ner en och det är inget kul. Du kan inte hålla på och va *klen*.” Även i följande observationsutdrag visas hur normen att vara stark kan verka stressande för pojkar som inte uppfyller den:

⁶⁹ Larsson (2001) menar att idrottande ungdomar har att förhålla sig till både den ”presterande kroppen” och den ”vackra kroppen”. Pojkar beskrivs ha en mer problemfri relation till den presterande kroppen, medan förhållandet till den vackra kroppen är något mer problematiskt. För flickor kan en vältränad kropp framstå som både önskvärd och problematisk, eftersom muskler inte självklart hör samman med kvinnlighet.

Klassen har redskapsgymnastik. Några av klassens större och mer vältränade killar hänger närmast demonstrativt i ringarna för att, som jag tolkar det, visa upp och sinsemellan tävla i muskelstyrka och uthållighet. De utför ganska avancerade övningar och klassens övriga pojkar, som sitter vid sidan om, sneglar och ser imponerade ut. Jag hör hur Måns småviskande försöker övertala Jonas att gå med till gymmet och styrketräna på kvällen: "Vi behöver träna upp oss." (Fältanteckningar, Stensta, 2004-03-08)

Vid det aktuella lektionstillfället visas tydligt hur pojkarna genom de fysiska aktiviteterna positioneras i en maskulinitetshierarki. Måns och Jonas tvingas förhålla sig till den ideala bilden av att som pojke vara vältränad och stark. Trots att de både i intervjuer och i observationer ger uttryck för att vara tämligen ointresserade av idrott/sport väljer de ändå att gå till gymmet för att "träna upp sig". På så vis kan de sägas vara med och bära upp den rådande normens giltighet. Samtidigt som fysisk storlek och styrka används bland pojkarna för att rangordna sig sinsemellan fungerar den också som en viktig särskiljande faktor mellan flickor och pojkar.⁷⁰ Pojkar/män framställs i intervjuerna generellt som de fysiskt starka och flickor/kvinnor som de svaga. Denna skillnad beskrivs som en klar favör för pojkarna, inte minst i samband med idrottslektionerna, men även ur ett framtida yrkesperspektiv. I flera av intervjuerna uttrycks nämligen att pojkarna troligen kommer att få det lättare på arbetsmarknaden i och med sin större och starkare fysik.

Vikten av att vara sportig för att nå status bland kamraterna lyfts fram i flera av grupperna. Genom att som flicka eller pojke vara aktiv inom exempelvis fotboll på fritiden får man, utöver en vältränad kropp, också möjlighet att visa upp sig, lära känna många och bli synlig. Är man dessutom framgångsrik i sitt utövande kan man nå rykte om sig och bli känd på skolan. "Om till exempel en är bra i fotboll så tycker ju alla att han är bra och vill va me han" säger Ola. Från några håll uttrycks uppfattningen att det ger mer popularitet bland kompisarna att vara duktig i idrottsämnet än i andra ämnen i skolan. Normen om sportighet omnämns för båda könen, men betonas starkare och tydligare för pojkarnas del. De pojkar som inte uppfyller idealet riskerar att uppfattas som nördiga och ointressanta, vilket visas i följande intervjuutdrag:

⁷⁰ Connell (1987) skriver att: "The meanings in the bodily sense of masculinity concern, above all else, the superiority of men to women, and the exaltation of hegemonic masculinity over other groups of men which is essential to the domination of women" (s. 85). Sportslig framgång blir alltså en bedömning av den egna graden av maskulinitet.

Cissi: Killar dom ska typ va liksom sportiga, dom ska *försöka* och typ såhär tycker jag. En del [icke sportiga] killar bara går så här bara [härmar klumpiga rörelser och förlöjliga]. Det ser så *dumt* ut! (...) En del skulle [härmar]: ”Öhhh, kan ingenting” så det är så irriterande [skrattar](...)

Mia: Tjejer kan nog vara lite sådär. Det är mer OK såhär.

A-S: ... att man inte är så sportig?

Mia: Ja. Tjejer behöver inte...men killar ska vara lite sportiga tycker jag. (Sf4)

Genom att förlöjliga pojkar som inte sportar kan flickorna sägas bidra till att bära upp normen om sportig maskulinitet. Trots att Cissi och Mia själva är framgångsrika fotbollsspelare menar de ändå inte att det är självklart för flickor att vara sportiga.⁷¹ Dock märks både i deras och andras uttalanden att det kan vara ett plus om flickor är engagerade i sport. ”Idrott är ju en fördel om man är bra på” påpekar Lena. ”Om tjejerna är bra i fotboll så gör det inget. Sportar dom och så så är det ju lättare att dom blir populära än om dom inte gör nånting” (Jonatan). Att vara engagerad inom sport bidrar också till att man formas som person, säger några av flickorna. Om man spelar med ett lag lär man sig exempelvis att ”ta mycket ansvar och sånt” (Cissi) och hur ”man ska uppträda mot andra” (Mia).⁷² En person som är framåt och kan ta för sig på planen är ofta sådan även i andra sammanhang, och vice versa, menar någon. Detta gör i sin tur att man lättare kan få kompisar:

A-S: Spelar det roll [som tjej] om man är bra i fotboll?

Pia: De flesta som spelar fotboll dom är ju liksom mer...dom som idrottar och håller på, dom har ju mycket kompisar som dom träffar...umgås med många då och då blir dom ju liksom populära.

Susanne: Det är ju ett fåtal personer som kanske är framfusiga på planen som inte är det i verkligheten utan ofta är ju sättet som man är som person blir man ju på planen också. (Åf3)

Flickorna ger dock exempel på ett undantag. De berättar att det i parallellklassen finns en flicka som är jätteduktig och framåt på fotbollsplanen, men som utanför den är väldigt blyg och tyst. Detta gör, menar flickorna, att hennes status varierar

⁷¹ Detta kan relateras till studier som visar att sportiga flickor inte alltid ses med blida ögon eftersom de inte passar in i traditionella förväntningar på femininitet (t.ex. Andreasson, 2005; Paechter & Head, 1996; Wegerup, 2005).

⁷² Här kan relateras till Adler och Adler (1998) som menar att barn/unga genom sina (vuxenstyrda) fritidsaktiviteter lär sig flera viktiga normer och värden om den vuxna världen. Den form av lydnad, disciplin, uppmärksamhet och lagarbete de lär sig där ger en ”competitive advantage” inför det kommande vuxenlivet.

utifrån sammanhang och plats. Detta kan relateras till Connells beskrivning av hur kön konstrueras i förhållande till situation och kontext.

Likaväl som maskuliniteter konstrueras i relation till sportnormen gör även femininiteter det. De flickgrupper som definieras som de mest populära i vardera klassen visar sig vara aktiva inom fotboll. I deras resonemang visas hur de använder denna plattform för att kontrastera sig mot andra femininiteter. Exempelvis talas det smått föraktfullt om flickor som inte sportar alls utan är försiktiga och ”rädda för att bli lortiga” (Susanne). Fotbollsspelet används också för att distansera sig mot flickor som inte anses träna ”på riktigt”:

Mia: Jag tror bara att det är vi tre [Mia, Sissi, Yamal] som håller på på riktigt alltså. De andra kanske styrketränar lite sånt där bara...

Cissi: Ja, men det är ju inte *riktigt* så...Karin och dom styrketränar lite sådär men det är ju inte direkt *träning* på det sättet så. Liksom man sitter där och gör sina såhär [lyfter armarna upp och ner] men det är ju inte så att du *lär* dig nånting direkt så. (Sf4)

Utifrån elevernas resonemang framgår att även om man själv inte är aktiv eller duktig i sport kan det finnas ett visst värde i att åtminstone vara sportintresserad (t.ex. heja på ett lag, hänga med i snacket, berätta att man går på gym). Som ett komplement eller alternativ till detta kan det för vissa finnas möjligheter att nå popularitet genom att odla andra intressen med status, exempelvis hålla på med musik i någon form (jfr Kinney, 1993). Det gäller dock att ha ”rätt musikstil” som Björn påpekar. I båda klasserna som studerats finns ett par pojkggrupper (både sådana som spelar fotboll och sådana som inte gör det) som spelar i rockband, vilket bidrar till ett visst erkännande bland kamraterna. Även en av flickorna har kunnat förbättra sin i övrigt låga status i klassen genom att vara en duktig sångerska.

Sociala relationer: ”Man ska va utåtriktad”

Att ha god social förmåga är ett centralt tema då eleverna resonerar kring vad som ger status bland kamraterna i skolan. Det handlar, enligt flera, om hur man är ”till sättet”. Normen för såväl flickor som pojkar är att man ska vara utåtriktad och social. Det är också viktigt att ha gott självförtroende och kunna ”ta för sig” (Susanne), ha lätt för att prata och skapa nya kontakter. Eleverna uttrycker att man ska ha humor, kunna tala för sin sak och stå för vad man tycker. ”Ja, man ska ju våga prata med alla och så och komma med sina åsikter och sånt” påpekar Måns. ”Om man inte gör sig hörd så hamnar man ju lite i bakgrunden” (Eva).

Det är samtidigt viktigt att vara snäll, trevlig och följsam. I några intervjuer påpekas att det också handlar om att balansera trevligheten. Är man å ena sidan inte tillräckligt trevlig utan ”gör sig lite för märkvärdig” (Susanne) riskerar man att bli sedd som mallig eller elak, är man å andra sidan *alltför* trevlig och tillmötesgående kan man bli sedd som inställsam och ”övertrevlig”.⁷³

Den sociala skicklighet som nämns i samband med popularitet handlar om att ha en god kommunikativ förmåga att etablera vänskap med kompisar och vuxna. Utifrån båda klassernas resonemang framgår att de personer som kan tala för sig också är de som anses ha störst möjlighet att påverka. För att bli lyssnad på gäller det nämligen att ha förmåga att uttrycka sig vid rätt tillfälle och på rätt sätt. Detta visas tydligt i följande intervjuutdrag där några av flickorna bedömer olika pojkars möjligheter att göra sig hörda i klassen.

A-S: Är det några i klassen som kan bestämma mer än andra...som folk lyssnar mer på?

Cissi: Om Anton ska säga en sak och Måns skulle säga en annan...då skulle alla lyssna på Anton. Men det är ju bara för att han är smartare [skrattar].

Mia: Eller typ Hamid och Ali ...dom skulle skrika och...

Cissi: ...Måns och Erik eller dom typ... dom säger ju ingenting... Ali och dom...dom är ju lite mer sådär...högljudda eller vad säger man?

Mia: Ja, det är nog därför typ dom får mer...kanske respekt än Erik och dom. (Sf4)

Av exemplet framgår att den som är värtalig och smart får större makt i klassrummet än den som är tyst och försiktig, eller den som är högljudd och gapig. Det verkar dock som om ett högljutt agerande bedöms som mer gångbart än ett tyst sådant, eftersom det trots allt inger mer ”respekt”. Flickornas förda resonemang visar hur olika positioner av maskuliniteter kan konstrueras utifrån normen att våga tala för sig. Att motsvarande rangordning utifrån verbal förmåga även framträder bland flickorna kommer att redovisas längre fram i kapitlet.

Den sociala statusen sägs också bero på vilket umgänge man har. Eleverna uttrycker att man ska vara ”ute mycket” (Karin) och ”känna folk” (Ida) både i och utanför skolan. Elin påpekar att det också handlar om att ha rätt kontakter och känna till var de rätta festerna är. Genom att umgås med människor som är populära kan man nämligen själv få del av populariteten: ”Om du är kompis med

⁷³ Merten (1997) diskuterar på liknande sätt hur de populära flickorna i hans studie balanserar mellan att vara ”supernice” och ”mean”.

nån som redan är populär så blir du ju lite automatiskt populär också.” Bland eleverna nämns att det ger extra status att umgås med äldre kompisar, exempelvis sådana som går på gymnasiet. På så vis kan man utöka sitt kontaktnät utanför den egna skolan. En del röster påpekar att man kan uppnå högre social position genom att ha flick- respektive pojkvän. Samtidigt som en romantisk kärleksrelation är tecken på att man är populär bland motsatta könet är det också bevis på mognad och heterosexualitet (jfr Ambjörnsson, 2004; Berggren, 2001; Skeggs, 1999). Det ger också möjlighet att utöka bekantskapskretsen. Följande citat visar hur status kan uppnås via någon annan:

A-S: Finns det grupper som är populära här på skolan, eller i klassen?

Elin: Ja, det är väl Ayla, för hon typ känner ju varenda tjomme⁷⁴ i hela Sverige känns det som...

Eva: Ja Pia och Susanne blir ju mer populära genom Ayla. (...)

A-S: Hur kommer det sig att hon känner så många?

Eva: Hennes kille bor i N (närliggande ort)

Elin: Ja, och så går han sista året på gymnasiet också.

Eva: (...) Hon lär ju känna nya personer genom honom. Blir man ihop med nån får man ju nya kompisar eller nånting så (...) Man blir kompis med ganska många. (Åf4)

Genom att ha en pojkvän som både är äldre och bor på annan ort beskrivs Ayla få större möjligheter att utöka sitt sociala nätverk utanför skolan. Eftersom hon lärt känna ”varenda tjomme” vinner hon status bland skolkamraterna, vilken i sin tur hennes väninnor kan dra nytta utav. I fältanteckningarna finns även exempel på hur lärare ibland bidrar till att förstärka betydelsen av att som ung kvinna, eller man, ha kärlekspartner. I följande observationsutdrag visas hur läraren Kent under en språklektion diskuterar dejtingvanor med eleverna. Lektionen påbörjas med att han uppehåller sig ett tag kring vad man gjort i helgen:

Han frågar sedan Lasse vad han gjort (”Nothing”) och om han har en girlfriend. När Lasse nekar till detta säger Kent uppmanande till klassens flickor ”Come on girls, he doesn’t have a girlfriend!” Han frågar sedan Pia vad hon gjort (”Nothing special”) och om hon har någon boyfriend. ”Yes” svarar hon och han frågar då hur gammal killen är. (”Seventeen”) Kent uppehåller sig sedan kring temat boyfriends och säger att tjejer ofta föredrar äldre killar. (...) Han frågar därefter en annan av flickorna om hennes killes ålder och hon svarar: ”Eighteen”. Kent skojar sedan om att det kan vara bra att ha kille med körkort och hon håller med om detta. Kent säger på engelska att tjejer tycker att

⁷⁴ ”Tjomme” är ett dialektalt uttryck för person.

det är mer intressant att åka med killar i pappas lånade bil än att sitta bak på en moppe... Diskussionen avslutas därefter och läraren övergår till den ordinarie undervisningen. (Fältanteckningar, Åkerby, 2003-11-05)

Som jag tolkar det väljer Kent temat kärleksrelationer som utgångspunkt för en lättsam och vänskaplig inledning på lektionen. Diskussionsämnet kan antas vara något som intresserar och engagerar såväl flickor som pojkar i tonåren. Det går dock att resonera kring vilka signaler som förmedlas under den aktuella lektionssekvensen. Eftersom Kent så självklart utgår ifrån att eleverna sällskapar med någon av motsatt kön upprättas och utpekats heterosexuallitet som viktig och naturlig. Genom att han dessutom påpekar fördelarna för flickor att sällskapa med äldre pojkar framhåller han vikten av ålder/mognad och erfarenhet hos den manlige partnern. Samtidigt får han, som jag uppfattar det, klassens pojkar att närmast framstå som barnsliga och omogna mopedåkare. Värt att påpeka är att det är Kent som initierar diskussionsämnet och att han särskilt vänder sig till ett par av klassens populära flickor, vilka genom sina dejting-erfarenheter tillskrivs en större mognad än pojkarna och de andra flickorna i klassen. Detta bidrar troligen till att förstärka deras redan höga status i klassen. Kents betoning på heterosexuellt intresse, ålder och erfarenhet kan också antas ge honom möjlighet att höja sin egen statusposition hos eleverna. Han skapar en tänkt allians mellan sig och flickorna, som bygger på en gemensam mognad och erfarenhet som de andra i klassen förväntas sakna. Detta kan jämföras med Francis och Skeltons (2001) beskrivning av hur manliga lärare i deras studie upprätthöll heterosexuella normer i klassrummet i syfte att konstruera sin egen maskulinitet.

Flera av eleverna talar om värdet av att ingå i en grupp. Yamal menar att popularitet handlar om att vara *många*: ”När man är tillsammans i ett gäng, då kollar många, dom riktar ögonen mot oss, så då kommer alla att känna oss. Så kan man vara populär.” Han ställer sig dock tveksam till huruvida en enskild individ kan uppnå status. Yamal ingår i skolans stora grupp av ”invandrapojkar” som utgör ett tydligt inslag på skolan och han säger att: ”Vi från Tingsta *äger* skolan”. Resonemanget kan jämföras med Öhrn (2005) där elever med arbetar- eller utländsk bakgrund framhåller stora grupper som väsentliga för påverkan och makt, medan de från mellanskikten i högre grad tror på enskild positionering. Samtidigt som gänggemenskapen kan bidra till status och makt kan den också, enligt Ali och Hamid, vara av ondo. Risken finns nämligen att man hamnar i fel sällskap, vilket kan leda till både kriminalitet och droger. (Detta diskuteras vidare i kapitel 8.) Val av umgänge är på så vis viktigt eftersom det

både kan stärka och sänka den egna sociala statusen.⁷⁵ Hamid beskriver nedan hur han försöker undvika att bli förknippad med ”farliga grabbar”.

Hamid: Om nån ser mig umgås med typ farliga grabbar och såna, alltså tuffa grabbar...det är klart dom tänker: ”Åh, han är också tuff!” Förstår du vad jag menar? ”Han har tuffa vänner” och sånt...men det tycker jag inte om alltså. Jag vill att personen ska gilla mig för den jag är. Jag vill inte att dom ska tro att ”han är farlig” eller nåt sånt. (Sp5)

Även några flickor uttrycker vikten av att omge sig med bra kompisar som stärker självförtroendet: ”Får man höra kanske jämt att man är snygg eller så, då kanske man liksom tycker det själv också så. Sen kanske vissa har otur och umgås med såna som är lite taskiga och har man då fått höra att man är ful då kanske man till slut tycker det” (Lena). Intressant här är att Lena talar i termer av *otur* då hon talar om negativt umgänge. I övrigt uttalar sig eleverna i regel på sätt som kan tolkas som att det snarare handlar om att det är *val* man gör. I flera av intervjuerna förs nämligen, beträffande synlighet och val av umgänge, resonemang om att det är lite upp till den enskilde individen huruvida hon/han blir synlig och får många kompisar eller inte (jfr Bliding, 2004). En av pojkarna säger exempelvis att de som väljer att inte gå till cafeteria på rasterna utan sätter sig och spelar kort i ett hörn får skylla sig själva om de inte lär känna folk. Det gäller också att vara aktiv på fritiden: ”Om man bara är hemma hela tiden och typ inte rör sig ute eller går någonstans, då är det klart man inte blir populär, det blir man ju inte. För då lär man ju inte känna folk eller nånting då” (Karin).

Liknande resonemang kan ibland även höras från lärarhåll. I materialet finns exempel på hur lärare tenderar att föra ett individorienterat resonemang då de talar om elevers framgång – eller brist på framgång – bland kamraterna i skolan. En av lärarna förklarar de populära elevernas position i klassen med att ”de förser sig”, medan de mer underordnade beskrivs i termer av att ”inte ta för sig” tillräckligt, alternativt tar för sig på *fel* sätt. En pojkes utsatta position relateras exempelvis till att han ”tar för stor plats”. Frågor om jämställdhet/jämlikhet flyttas på så vis från strukturell nivå ner till den enskilde.

⁷⁵ Osbeck (2006) menar att värdet av att ha rätt umgänge kan visas på två sätt. Å ena sidan demonstrerar det ens position, å andra sidan kan umgänget påverka ens personlighet och på så vis ha betydelse. Detta kan innebära att man antingen bör söka sig till, eller ifrån, visst umgänge.

Mognad: "Man ska inte hålla på med en massa löjliga grejer"

Att man ska bete sig moget är ytterligare ett centralt tema då eleverna talar om popularitet. Detta framgick även i föregående avsnitt i samband med att ha pojkvän eller flickvän.⁷⁶ Även om flickor generellt sett verkar ha högre förväntningar på sig att uppvisa ett moget beteende beskrivs detta också som viktigt för pojkar. Flera elever av båda könen poängterar att de har mognat nu när de går i nian. Detta jämför de med den allmänna osäkerhet de upplevt i sjuan då det mesta var nytt och skrämmande. I och med att de själva nu är äldst på skolan och, enligt dem själva, har uppnått både ökad mognad och större kropp, får de automatiskt viss status gentemot de yngre på skolan. Yamal menar att nu när man är äldst behöver man inte spela tuff längre, utan man får respekt ändå. "Om man visar respekt så får man respekt tillbaka" menar han. På min fråga vad respekt betyder svarar han att det handlar om att vara snäll och inte reta andra. Även Niklas nedan menar att ökad ålder/mognad förpliktigar till att man föregår med gott exempel:

A-S: Vad gör en kille populär här på skolan? (...)

Niklas: Föregå med gott exempel och så, inte gå och kladda överallt och sånt där. Vissa går ju och skriver på väggarna och kastar grejer i korridoren...

Jonatan: Ja, man ska inte vara så där bråkig utan ganska lugn...

Niklas: Visa att man är mogen nu och går i nian och inte håller på med en massa löjliga grejer. (Åp4)

De båda pojkarna säger sig ta tydligt avstånd från elever som gör "löjliga grejer". Med detta menar de exempelvis att "röka eller snusa och nåt sånt där skit", vara "taskig mot yngre" eller "säga fula ord hela tiden och bråkar och skolkar och sånt". Genom att framställa sig själva i relation till vad de inte är konstruerar pojkarna sig som mogna och lugna. Liknande mönster återfinns även i andra pojkgrupper där mognad beskrivs som liktydigt med att man kommit till en slags insikt om att man ska vara lugn, sköta sitt skolarbete och avhålla sig från bråk. Mognad beskrivs också i termer av att visa civillkurage och "våga säga ifrån" i olika sammanhang.

⁷⁶ Öhrn (1990) menar att en äldre pojkvän kan förstärka flickors position i förhållande till pojkar just under högstadietiden. Pojkars partners är ofta yngre, vilket inte generar samma "vuxenpoäng".

I några pojkgrupper där man gillar att skoja och spexa beskrivs med viss irritation hur vissa gäng på skolan gärna vill få status genom att framstå som mer mogna och vuxna än vad de egentligen är. Detta gäller framförallt de som sitter i cafeterian och vill verka coola eller iskalla, menar Jonas. Han beskriver dem som allvarliga och tråkiga och menar att de inte kan unna sig att göra något roligt. ”Jag tror det är nån strävan att försöka vara vuxna fast dom typ inte är det.” Björn beskriver hur han och hans kompisar gillar att spela in egna filmer på fritiden, men att detta närmast förlöjligas och ses som barnsligt av vissa på skolan som vill verka coola. ”Man får inte vara rolig, utan man ska vara trist ungefär. Till exempel spela in film, det tycker vi är riktigt skojigt, men det tycker dom är väldigt tråkigt och allting.”

Exemplen ovan visar hur pojkarna på olika sätt positionerar sig i relation till normen om mognad. Motsvarande märks även bland flickorna i studien även om mognadsbegreppet då tycks innefatta andra aspekter än vad det gör bland pojkarna. Sandra talar exempelvis om klassens olika grupperingar i termer av ”stadier” och menar att ”en del kanske är mer åt det barnsliga hållet, andra åt det mognare eller tuffare hållet”. Att vara blyg, tyst eller fnittrig framställs som tecken på omognad, medan vuxet beteende och äldre pojkvän signalerar mognad.

Therese ger i nedanstående citat en målande bild av rangordningen bland klassens flickgrupper genom att symboliskt dela ut olika medaljer. De mest mogna flickorna tilldelar hon guld och därefter fördelar hon silver och brons i fallande ordning. Till dem med lägst status i klassen ger hon slutligen ”en bronsliknande lite mindre” medalj.

A-S: Skiljer sig grupperna i klassen åt?

Therese: Ja, Ayla och dom är ju liksom mera mogna, vuxna av sig. Dom pratar väldigt mycket vuxet och dom har äldre killar och så där. Elin och dom, dom är la mittemellan och fnittrar ju lite så där...och så är väl Lena och dom lite mera tysta och pratar med varandra, och fnittrar ibland så... Det syns ju vilka som är vilka liksom. (...) Om man skulle sätta en viss färg på dom skulle man veta exakt. (...) Ayla och dom får väl typ guld och Elin och dom får silver. Och så får Lena och dom brons...och Yasmine och jag, vi får en annan bronsliknande lite mindre. (...) Det är ju liksom alltid vi två för att alla andra tar varandra...så det blir ju vi två, automatiskt...och vi skulle antagligen få en brun färg. (Åf1)

Den rangordning mellan flickgrupperna som Therese talar om framträder även tydligt i observationerna. De flickor som får den högsta valören uppfyller de

flesta av de popularitetsaspekter som nämns i detta kapitel. De två flickor som placeras längst ner på statusskalan hör däremot till dem som kan betecknas som mest ”socialt isolerade” i klassen och de som har svårast att uppfylla de rådande statusnormerna. Eftersom de vanligen utesluts ur de andra grupperna väljer de emellanåt att söka sig till varandra. I vilken grad detta kan ses som ett helt fritt val kan dock ifrågasättas (jfr Bliding, 2004; Dovemark, 2004). Analysen visar också att de positioner som de olika flickgrupperna tilldelas tydligt går att koppla till deras sociala bakgrund, vilket diskuteras i slutet av detta kapitel.

Studieintresse: ”Sen så är det ju lite om man är bra i skolan och så”

Ett popularitetstema som utkristalliseras vid analysen av intervjuerna handlar om studieprestationer och skolinriktning. Flera resonemang tyder på att popularitet kan sammankopplas med om man dels ”är bra i skolan” eller ”smart” rent allmänt, dels om man uppför sig på ett skolanpassat sätt och ”går på lektioner och inte skolkar” (Niklas). På så vis tangerar elevernas tal om studieengagemang till stor del den mognadsskildersdiskurs som diskuterades i föregående tema. Även andra studier har visat hur inte minst pojkars förhållningssätt till studier och skolan ofta förändras i positiv riktning i och med ökad ålder. Framförallt tycks gymnasieåldern vara en brytpunkt då deras acceptans för skolarbete ökar (se t.ex. Epstein, 1998).

Vissa elever uttrycker kopplingen mellan popularitet och studieengagemang i explicita termer, hos andra framkommer det mer implicit i det förda resonemanget. Så gott som samtliga flickor och pojkar uppger att de ser skolan och studierna som viktiga inför framtiden och att det därför är viktigt att försöka prestera väl. Sandra säger exempelvis att även om pluggande kanske inte alltid har uttalad betydelse för att bli populär bland kompisarna så ”fattar man ju själv att man liksom ska kunna nånting för att komma upp i arbetslivet så”. En enkel analys av elevernas betygsstatistik från höstterminen i nian ger vid handen att de flickor och pojkar som beskrivs som populära bland kamraterna också lyckas bra studiemässigt. På så vis hör de i regel också till den grupp elever som är populära bland lärarna.

Den egna kamratgruppens inställning till studier tycks ha betydelse för i vilken mån man anstränger sig i skolan. Under fältstudierna framkommer att vissa kamratgrupper är mer tydligt studieinriktade än andra. Medan några grupper

uttrycker att de gemensamt kämpar för bra betyg och närmast hetsar varandra till goda resultat, sätter andra ribban lägre och uppvisar en mer tillbakalutad inställning. Uppfattningen att det skulle bidra till popularitet att *inte* bry sig om skolan antyds dock inte i någon av klasserna. ”Det är lite mer vad man har för kompisar lite såhär, vad dom gör, då kanske man skiter lite i det, men jag tror inte att det är nån som vill ha dåliga betyg för att det är tufft” (Kristian). Där- emot finns en medvetenhet bland eleverna om att den inställningen kan finnas i andra klasser eller skolor. Två flickor som nyligen flyttat över till Stenstaskolan från en annan skola i kommunen gör jämförelser mellan sin nya skola och den föregående. I deras beskrivning framstår popularitetsnormerna i de båda skolorna som varandras kontraster:

Hanna: För i Hudabruk [skolan de gick i tidigare] var det sån skillnad...alltså det är inte samma sak här...för i Hudabruk var popularitet då man hade IG och så. Här [i Stenstaskolan] är det liksom inte så, här vill man ju ha högre betyg. Det är inte så många som har IG. (...)

Jill: Men i Hudabruk, dom som var ute och söp...det var också dom som var populära och inne...

Hanna: Även alltså, dom behövde inte ha så där balla kläder eller nånting...dom kunde se ut... vara hur fula som helst... dom var populära för att dom liksom hade IG och...

Jill: ...var ute och söp och röka och såna grejer. Men jag tycker inte att det finns här i våran klass. Det finns ingenting sånt alls i våran klass faktiskt. (Sf1)

Inställningen till studier beskrivs som diametralt olika på de nämnda skolorna. På Hudabruk vann man social status genom att bete sig illa och få underkända betyg, medan det i den nya klassen handlar om att prestera bra. ”Här vill man ju ha högre betyg” som Hanna uttrycker det. På Hudabruk tycktes utseende inte ha samma inverkan på den sociala statusen, utan det som spelade roll var att man hade IG och ”var ute och söp och röka och såna grejer”. Flickorna säger att elever som är populära på Stenstaskolan närmast skulle ha blivit mobbade i deras förra skola: ”För om man tittar på folk som har massa kompisar här och skulle placera dom i Hudabruk skulle dom vara mobbade, för det är mycket mer mobbning där.” Flickornas berättelse visar hur normer för att uppnå status kan se helt olika ut beroende på skola man går i, det vill säga de lokala könsregimerna skiljer sig åt.

Att det även kan finnas parallella popularitetsdiskurser på en och samma skola visar ett uttalande av Ali. Han menar att det bland eleverna på Stenstaskolan, dock inte i den egna klassen, finns grupper där man blir synlig och vinner status genom att vara ”jobbig, skiter i skolan, skiter i allt”. Han berättar hur han själv

tidigare uppvisat sådant beteende, men att han numera tar avstånd till det. Detta har också bidragit till att hans anseende bland klasskamraterna har höjts, menar han. Den nya skolinriktade hållningen hänvisar han till mognad. (Detta diskuteras utförligare i kapitel 8.)

Som nämndes i föregående kapitel framställs flickor, i högre grad än pojkar, som skolinriktade och det tycks bland dem vara mer accepterat att plugga. Även om det bland pojkarna inte uttrycks någon öppen anti-skolkultur eller att någon direkt förnekar att de pluggar tycks från flera håll finnas en tendens att framhålla en relativt tillbakalutad hållning till skolan. Detta kan jämföras med Sandell (2007) som fann att det bland pojkarna i hennes studie ansågs okej att vara ”stud” [pluggis] bara man skötte det snyggt. Flera av pojkarna i min studie ställer sitt eget studieengagemang i relation till flickornas och menar att dessa lägger ner mer tid på skolarbetet än de själva. Ett par av de mest skolorienterade pojkarna i Åkerbyklassen, säger smått nonchalant att ”Vi killar har lite mer vid sidan om så än vad tjejerna har” (Niklas). Medan flickorna anses prioritera skolan i första hand, låter de själva fotbollen komma före:

Niklas: Jag tror att tjejer har lättare att få bättre betyg.

A-S: Är det för att dom är *tjejer* eller är dom duktigare?

Jonatan: Vi killar kanske inte tar skolan i första hand som dom gör. Så om vi har fotbollsträning då skiter vi kanske i läxan...då kanske dom skiter i träningen i stället så. Så dom kanske pluggar så mer än vad killarna gör. Det är oftast så.

A-S: Eller menar du att tjejer *är* duktigare?

Niklas: Dom kanske har lättare för att få bättre betyg också.

Jonatan: Det finns ju killar också som anstränger sig bara för skolan. Dom får lika bra betyg som tjejerna. (Åp4)

I utdraget antas flickornas bättre betyg bero på deras hårda ansträngningar och pluggande, medan pojkarnas sämre resultat förklaras med att de inte tar skolan på samma allvar som flickorna. Man skulle kanske kunna tolka det som underkastelse kontra frihet. Uppfattningar framförs också om att flickor möjligen finner större nöje i läxläsningen eftersom de i högre grad än pojkar gör det tillsammans. ”Dom kanske tycker det är roligt typ och umgås och läsa läxor sånt. Jag tror vi killar tycker mer att det är tråkigt” säger Nils. Här bör dock påpekas att det i min studie inte finns några belägg för att flickor generellt finner detta nöje, eller att de lägger ner väsentligt mera tid på läxläsning än pojkarna. Det finns även flickor som säger att de studerar ”måttligt”:

A-S: Pluggar ni mycket?

Jill: Måttligt.

Hanna: Jag pluggar inte direkt...jag har rätt lätt för mig liksom...i dom flesta ämnen i alla fall...

A-S: Läger ni mycket tid på läxor och så?

Jill: Ja, jag gör rätt så mycket faktiskt.

Hanna: Det gör inte jag. Jag läser ju om vi har prov...har vi tyskaprov så läser jag en halvtimme dan innan. Sen behöver jag inte läsa mer. (Sf1)

Många av de pojkar som faktiskt lägger ner en hel del arbete på skolarbetet tycks vilja göra det lite i smyg så att det inte syns. En av lärarna beskriver hur klassens betygsmissigt duktigaste pojke, tillika en av de mest populära bland kamraterna, ibland har svårt att komma igång och koncentrera sig i skolan. ”Jag tror han gör mycket hemma. Han vill nog inte att det ska märkas att han är duktig och arbetar” säger Mona.⁷⁷ Eftersom det inte är helt accepterat att som pojke anstränga sig för mycket ger han i skolan sken av att vara tämligen oengagerad, medan han i stället jobbar i kapp hemma. Pojken i fråga säger själv under intervjun att han inte lägger ner speciellt mycket tid på studierna: ”Inte mer än vad som behövs i alla fall.”

I mitt material visas också hur andra välpresterande pojkar försöker dölja för kamraterna att de läser på inför lektioner och läxor i förväg. Detta framgår i följande intervjuutdrag där Nils och Björn just uttryckt att ”en typisk tjej studar jämt”. På min fråga om hur de i så fall vill beskriva en typisk kille svarar de på följande sätt:

Björn: Sportar lite och studar lite, eller att man studar hyfsat, gör man väl.

Nils: Eller man gör det fast man säger inte så.

Björn: Nej, man håller mer tyst om...

Nils: Som att det finns vissa [killar] så där som i klassen bara...som om man typ ringer och frågar: ”Ska vi hitta på nåt?” ”Nee”, säger dom ”jag ska göra nåt annat” såhär (...) och sen om man ska ha prov och så kommer dom till skolan och: ”Nej jag har inte övat på nåt” så får dom typ alla rätt...så har dom suttit och studat en månad före såhär utan att säga det. (...) För dom har asbra betyg, men säger att dom aldrig läser på...

A-S: Gör tjejer så också?

Björn: Nej, tjejer gör inte så ofta...tror jag inte. (Åp3)

⁷⁷ Dovemark (2004) fann att många elever i hennes studie aktivt valde att jobba med skolarbetet hemma där de fick hjälp av föräldrarna. I Nygrens (2007) studie av framgångsrika elevers strategier i skolarbetet visades hur hemarbetet hade en avgörande betydelse för framförallt pojkarna eftersom de i mindre utsträckning än flickorna gjorde skolarbetet i skolan.

I pojkarnas berättelse finns en stark irritation över att de duktiga pojkarna i klassen inte kör med öppna kort och erkänner att de pluggar. Trots att de sitter i flera veckor och pluggar inför prov kommer de med undanflykter och säger att de inte övat alls, hävdar Nils. Mönstret att i den mån man som pojke uppnår framgång förväntas göra det genom att inte *se ut* att anstränga sig beskrivs även i andra studier (se t.ex. Frosh m.fl., 2002; Jackson, 2002). Det är tillsynes ansträngningsfria framgångar som hyllas eftersom dessa kan kopplas till medfödd begåvning och inte till hårt arbete.

Släktskap: "Vissa namn klingar bättre än andra"

I en av de allra första elevintervjuerna på Åkerbyskolan nämner en flicka spontant att vissa elevers popularitet på skolan hänger samman med att deras föräldrar på ett eller annat sätt är etablerade eller kända på den lokala orten. Exempelvis beskriver hon hur två av de mest populära flickorna i klassen kan dra fördel av att deras mammor och pappor är tränare i ett par av de lokala fotbollslagen, medan en annan flickas status delvis sägs höra samman med att föräldrarna driver en restaurangrörelse på orten. Eftersom jag såg denna information som ett intressant spår värt att följa upp i min studie, valde jag att i de efterföljande intervjuerna ställa en explicit fråga om huruvida eleverna uppfattar att släktskap (föräldrar eller syskon) kan ha betydelse för statusposition i skolan.

Åkerbyelevernas svar skiljer sig här mycket från Stenstaelevernas, vilket säkerligen kan relateras till skilda lokala förutsättningar beroende på geografisk hemvist. I staden ställer eleverna sig närmast undrande till min fråga och påpekar att man inte känner varandra tillräckligt väl för att kunna ha någon inblick i klasskamraternas familjeförhållanden, var de bor eller vad föräldrarna arbetar med. På den mindre orten har eleverna däremot betydligt större kännedom om varandra genom att de bor nära varandra eller har föräldrar som jobbar inom samma företag. De flesta är dessutom sedan länge rotade på orten. En av flickorna uttrycker det som att "om man har en känd förälder som gör nåt speciellt, det är klart att då vet dom [kompisarna] ju mer vem personen är" (Ayla). Att vara känd kan, som redan nämnts, handla om att föräldern på något sätt har kopplingar till den lokala fotbollsklubben eller äger restaurang, men också handla om att vara synlig på andra sätt, exempelvis stå i kassan i någon av de lokala butikerna, köra taxi på orten eller liknande. Detta bekräftas även i följande samtal med en av lärarna på skolan:

Läraren berättar att de flesta eleverna i klassen är uppväxta på orten och har föräldrar som i sin tur är rotade Åkerbybor. På min fråga om detta kan ha någon koppling till elevernas kamratstatus i skolan säger läraren att det nog kan ha viss betydelse vilket namn man har och om man är känd på orten. ”Vissa efternamn klingar bättre än andra” säger hon och namnger i sammanhanget elever vars föräldrar är bilhandlare, restaurangägare, lärare på skolan, fotbollsledare, har konditori etc. (Fältsamtal, Åkerby, 2004-01-27)

Som jag tolkar lärarens uttalande handlar det inte om att vissa namn klingar bättre på grund av ekonomiska tillgångar, utan mer om det anseende och rykte som namnet (eller personen i fråga) betingar på bygden rent allmänt. Detta bekräftas även i elevernas utsagor, då många menar att efternamn spelar roll för huruvida man blir igenkänd eller inte på skolan. Att ha ett särskilt efternamn kan vara en fördel:

Lena: Ja, alla känner till en.

Viktoria: Eftersom jag och Lena, vi heter konstiga...ovanliga efternamn...

Lena: Så vet alla... (...)

Lena: Det är kul när folk så här bara liksom säger typ...man kanske inte känner dom, men dom känner en liksom...det är kul. (Åf5)

Betydelsen av att ha efternamn som känns igen bekräftas även i andra utsagor: ”När man hör efternamn kan det också va så ibland att man vet att ’det är säkert dens [barn]’ ” (Pia). Några påpekar att detta också kan leda till att vissa lärare ändrar inställning till en elev när de får veta vems barn det är. Sandra säger att ”bara för att läraren hört talas om vems pojke det är eller vilka föräldrar det är, då blir det ju helt plötsligt en jättebra grabb, liksom”. I intervjuerna nämns att det även kan ha betydelse om man haft syskon som gått på skolan tidigare. Andra kan då lätt placera vem man är: ”Aha, det är dens lillebror eller lillasyster” (Niklas). Några menar att det är positivt att ha äldre syskon som gått på skolan, åtminstone om syskonet i fråga skött sig bra. Jonatan påpekar att det också kan utgöra en viss press eftersom vissa lärare förväntar sig att man ska prestera lika bra som syskonet/n gjort i skolan. ”Då vet dom ju hur syskonen va och så kanske dom tänker att ’då ska väl syskonet också vara ungefär lika bra’.” Det blir nästan som en tävlan, menar han, vilket kan vara ganska bra ”för då presterar man lite mer”.

Det förda resonemanget kan relateras till hur Hasselberg, Müller och Stenlås (2002) talar om sociala nätverk i bemärkelsen släktskap. De menar att medlemskap i en familj eller släktnamn kan vara en viktig resurs i många

sammanhang. Framförallt gäller detta inom de högre samhällskikten, men kan också vara av betydelse regionalt eller lokalt inom andra grupper. Som exempel nämner författarna, närmast som kurios, att på vissa håll i landet är frågan ”vems är du?” (s. 31) den första som ställs till en främling som kommer till orten. För att kunna placera personen är det relevant för ortsbefolkningen att veta till vem eller vilken familj främlingen hör. Som visats i exemplen ovan kan liknande mönster ses på Åkerbyskolan. På en plats där man har allmän kännedom om varandra kan det antas ha ett värde att veta ”vems” någon är. I Åkerbyklassen har eleverna *multiplexa* relationer till varandra (Coleman, 1997,⁷⁸), det vill säga är förknippade till varandra genom flera kontexter, exempelvis som skolkamrater, lagkompisar, grannar samt föräldrar som känner varandra. I sådana, vad Coleman kallar, slutna nätverk⁷⁹ tenderar gemensamma koder och normer att utvecklas tydligare än inom öppna nätverk (vilket Stenstaklassen mer skulle kunna betraktas som). Detta kan möjligen vara en av anledningarna till att den hierarkiska ordningen mellan olika elevgrupper är mer synbar i Åkerby- än i Stenstaklassen.

De slags sociala nätverk som nämnts ovan är endast *en* aspekt, bland många andra, av elevernas sociala bakgrund. Socialt kapital, liksom kulturellt, ekonomiskt och symboliskt (Bourdieu, 1997) har naturligtvis på båda skolorna en betydande roll för de enskilda elevernas möjligheter att uppnå status bland kamraterna. Även om eleverna själva sällan uttrycker sig explicit i sådana termer framträder i analysen tydligt hur exempelvis tillgång till pengar, stöd hemifrån, kommunikativ förmåga, etnisk bakgrund, sexualitet och var man bor både begränsar och möjliggör vilka positioner man som ung flicka och pojke kan inta i skolvardagen.

Utan att ha gjort en mer grundlig analys av elevernas familjebakgrund går det ändå att se kopplingar mellan denna och deras sociala position i kamratgruppen. De flickor och pojkar som i båda klasserna definieras som populära kommer så gott som mangrant från medelklassfamiljer med stabila hemförhållanden. Detta ger i sig goda förutsättningar för språklig och social kompetens, lyckade studie-

⁷⁸ Coleman (1977) menar att det centrala med *multiplexa* relationer är att man kan använda en relation som resurs i en annan. Motsatsen är *simplexa* relationer där individer är knutna till varandra genom enbart en relation, exempelvis går i samma klass (s. 88).

⁷⁹ I slutna nätverk (*networks with closure*) fungerar ofta kollektiva sanktioner, som exempelvis skvaller eller rykte, effektivare än i öppna, menar Coleman (s. 86ff). I Åkerbyklassen kan man även tala om ”*intergenerational closure*” i och med att ytterligare en generation, föräldrarna, är inblandade i nätverken.

resultat och allmän grundtrygghet. Som en av flickorna uttrycker det: ”Är man säker i sig själv så känner man sig säker i miljön” (Susanne). De elever som i materialet hamnar längst ner i den sociala kamrathierarkin kommer däremot från mer komplicerade hemförhållanden, med sämre förutsättningar både vad det gäller ekonomiskt, socialt och kulturellt kapital.

Sammanfattande reflektioner

I detta kapitel har jag utifrån elevernas beskrivningar gett en bild av vilka olika aspekter som värderas högt och ger status i kamratgruppen. De olika popularitetsaspekterna utgör, som jag ser det, tillsammans basen för en normerande bild av ideal femininitet respektive ideal maskulinitet som flickor och pojkar har att förhålla sig till i vardagen.

Sammantaget framträder i elevernas beskrivningar en bild av en person som ser bra ut, är utåtriktad, heterosexuell, har gott självförtroende och är framgångsrik både vad det gäller relationer och prestationer. I regel är det samma teman som nämns för både flickor och pojkar, även om betoningen och innebörden varierar något. Då skillnader nämns handlar det snarare om grad- än artskillnader. När någon elev beskrivit hur en flicka ska vara för att uppnå popularitet i skolan och jag frågar vad som gäller för pojkar (eller omvänt) ges ofta svaret ”det är la samma”, ”det är ungefär samma grej”. Bilden av ideal femininitet och ideal maskulinitet pekar, som jag ser det, således mer mot likheter om man jämför med den generella förståelsen av kön som beskrevs i föregående kapitel. Där var det snarare motsatser som lyftes fram. Bilden av tysta och försiktiga flickor eller stökiga och barnsliga pojkar motsvarar exempelvis inte alls den beskrivning som görs av ideal femininitet och maskulinitet.

För båda könen värderas framåtanda och sportighet, vilket traditionellt sett sammankopplas med pojkar/män. Samtidigt lyfts också för båda könen betydelsen av utseende, mognad och studieinriktning, vilket vanligen förknippas med flickor/kvinnor. Detta närmande mot det feminina tycks leda till en viss ambivalens bland flera av pojkarna. Samtidigt som de är måna om att se bra ut och lyckas i skolan, verkar de också vilja framstå som fria och självständiga relativt andras förväntningar. De uttrycker att de inte ”bryr sig” så mycket och kontrasterar sitt eget engagemang gentemot flickornas, vilka de menar är mer styrda av konventioner. Det ska helst inte se ut som att man anstränger sig (jfr Jackson, 2002, Mac an Ghail, 1994). Sammantaget indikerar elevernas

beskrivningar av ideal femininitet och maskulinitet och att det finns förväntningar på såväl flickor och pojkar att "vara allt" (jfr Frosh m.fl., 2002; Walkerdine, m.fl., 2001). Det är den starke och handlingskraftige individen som hyllas, vilket ligger väl i linje med den allmänna trend som finns i samhället. Man ska vara synlig, vinna poäng och kunna marknadsföra sig (Ziehe, 1994). Resultaten överensstämmer också med Osbeck (2006) som menar att det som värderas och ger mening bland unga i skolan främst handlar om prestation, konkurrens och individuell styrka. I undervisningskontexten är det studieprestationer som framhålls och i kamratmiljön är det sociala positioner. Att individuell styrka är ett så centralt värde bidrar, enligt Osbeck, till en rädsla för vad som kan uppfattas som svagt (jfr även Bauman, 2002).

Vägen till social framgång handlar om att kunna balansera och hålla en lagomnivå för att undvika över- och underdrifter. Det gäller också att balansera mellan femininitet och maskulinitet. Eventuella "övertramp" inom vissa områden kan kompenseras genom framgång inom andra. Exempelvis kan Claes som riskerar att bli sedd som "studare" balansera upp detta med goda prestationer inom sport, Tobias väger upp sitt hårfärgande genom att i övrigt uppvisa en "grabbig" framtoning. På motsvarande sätt kan Pia antas ha sitt vackra yttre som ett slags alibi då hon tar för sig på fotbollsplanen. För den som träder in på det andra könets arena är det viktigt att markera både sin heterosexualitet och könsidentitet (se även Andreasson, 2005; Annfelt, 2002).

Generellt sett gäller för båda klasserna att de elever som tilldelas högst status bland kamraterna uppfyller flertalet av de popularitetsaspekterna som nämnts. Detta överensstämmer också med Frosh m.fl. (2002) som menar att definitionen av popularitet rymmer en mängd olika aspekter och att det finns flera sätt att uppnå status på. Samtidigt konstaterar de att det krävs att pojkarna har *flera* av de värderade egenskaperna för att lyckas bli riktigt populära, eller som de skriver "really hegemonic". De olika popularitetsaspekterna utgör byggstenar i en helhet och kan inte ses isolerade från varandra. De har synergieffekter på varandra (jfr Lundgren & Sörensdotter, 2004). Popularitet är både ett uttryck för och en källa till hierarkisk position, vilket gör att elevernas resonemang ofta blir cirkulärt. Exempelvis berättar eleverna att man kan vinna status genom att umgås med populära personer, men samtidigt framgår också att man för att få tillträde till de populära grupper själv behöver vara populär. Ett vackert utseende eller gott självförtroende leder inte automatiskt till status bland kamraterna. Det gäller

också att ha känsla eller kunskap för vad som gäller och vad som är rätt i det lokala sammanhanget.

I analysen visas att popularitet också kan vara avhängigt att man är ”rätt” som person. Här spelar sociala nätverk och släktnamn in liksom individens tillgång till olika former av kapital. Den som har gott ekonomiskt kapital har lättare att införskaffa rätt kläder och prylar, den med gott kulturellt kapital kan antas ha lättare att förstå skolans kulturella koder, den med kapital i form av en välformad kropp eller vackert yttre har större förutsättningar att konstruera vissa former av femininitet och maskulinitet. I elevernas utsagor går att skönja en diskurs som går ut på att den tilldelade positionen till viss del handlar om ett fritt val. Genom att *välja* att vara aktiv på fritiden, gå på rätt fester, klä sig på ett visst sätt eller att befinna sig på speciella platser i skolan kan man styra det anseende man får i kamratgruppen. Det är således upp till dig själv om du blir populär, om du väljer att visa dig eller inte, om du tar för dig eller inte etc.

I ett par elevers berättelser ges exempel på hur bilden av popularitet kan variera mellan olika skolor och klasser. I Hudabruksskolan beskrivs de rådande normerna vara diametralt olika dem som skildrats i Stensta- och Åkerbyklassen. Den antiskolkultur och de maskulinitetsnormer som beskrivits för Hudabruk ligger mer i linje med vad som ofta presenterats i skolstudier gjorda i arbetarområden (t.ex. Trondman, 1999; Willis, 1983) eller invandrarförorter (t.ex. Frosh m.fl., 2002). De normer som beskrivits för skolorna i min studie kan tänkas ligga mer i linje med vad som vanligen förknippas med medelklassideal. I elevernas utsagor visas även att det kan finnas parallella popularitetsdiskurser på en och samma skola. Detta tyder på att innebörden i social status, i ideal femininitet och maskulinitet, är ytterst relativt och kontextbundet (Connell, 1999). En person som är populär på en skola, eller i en grupp, behöver inte självklart vara det i en annan.

I elevernas beskrivningar av de ideala normerna framträder inte pojkars dominanta ställning gentemot flickor på det sätt som Connells hegemoniska maskulinitet förutsätter. Inte heller uppfattar jag det som att ideal femininitet, motsvarar den underdånighet som kopplas samman med betonad femininitet, utan rymmer en mer framåt, aktiv och självständig hållning. Detta skulle kunna tyda på förskjutningar i de studerade skolornas könsregimer och ses som tecken på att betoningen av könsskillnad har minskat till förmån för en likhetsdiskurs. Den fortsatta genomgången kommer emellertid att visa på komplexa mönster

som också pekar i motsatt riktning där den ideala femininiteten ändå tenderar att fungera understödjande till ideal maskulinitet. I de två nästkommande kapitlen kommer fokus att riktas mot de lokala könsregimerna i Åkerbyklassen och Stenstaklassen och hur elevernas föreställningar om femininitet och maskulinitet tar sig uttryck där.

KAPITEL 7

KÖNSREGIMEN I ÅKERBYKLASSEN

Som tidigare påpekats kan könsmönster variera mellan olika skolor, upptagningsområden och klasser. Connell talar här om olika lokala könsregimer. Inom dessa kan femininiteter och maskuliniteter ta sig varierande uttryck beroende på relationer som finns inom skolan, men också på olika strukturer i den lokala omgivningen. I detta och nästkommande kapitel analyseras de båda klasserna var för sig. I särskilt fokus är hur eleverna konstruerar kön i förhållande till de specifika förutsättningar som finns i närmiljön, på den lokala skolan och utifrån elevsammansättning i den egna klassen. Även om normerna för ideal femininitet respektive maskulinitet uttrycks på likartade sätt i Åkerby- och Stenstaklassen finns flera skillnader i hur dessa tar sig uttryck i den dagliga praktiken.

I detta kapitel står Åkerbyklassen i fokus. Inledningsvis diskuteras hur klassen konstrueras som en ”sportig klass” och därefter presenteras några av klassens kamratgrupperingar med utgångspunkt i de femininiteter och maskuliniteter dessa visar i relation till klassens könsregim.

Konstruktionen av en ”sportig klass”

Som tidigare nämnts beskriver eleverna i Åkerby att man går på en skola där alla känner varandra. De flesta i klassen bor i den lilla tätorten och stöter på så vis ofta på varandra även utanför skolan. Liksom på många andra mindre orter är föreningsliv och fritidsutbud begränsat, vilket gör att många av eleverna i klassen är engagerade inom samma områden och möts på samma träffpunkter. På så vis har ungdomarna en, eller flera, gemensamma referenspunkter. En av de tydligaste referenspunkterna i Åkerby utgörs av den lokala idrottsföreningen och dess olika aktiviteter. Ortens starka koppling till sport avspeglas även bland eleverna i skolan. ”Fotboll är ju den största sporten på skolan om man säger så” säger Eva. Flertalet av flickorna och pojkarna i Åkerbyklassen berättar att de är, eller har varit, engagerade i någon slags idrott, framförallt fotboll, under fritiden: ”I vår klass spelar nästan alla fotboll. Vi är en riktig sportklass” (Nils), ”i våran

klass så håller nio utav tio på och idrottar ungefär” (Susanne). Under fältarbetet visas hur berättelser om sportsliga framgångar och misslyckanden snabbt sprids på skolan, vilket gör att de flickor och pojkar som presterar bra ofta blir uppmärksammade och får erkännanden bland kamraterna. Som framgick i kapitel 6 kan det också bidra till social status om man har en förälder som på ett eller annat sätt är engagerad i eller förknippad med den lokala fotbollsföreningen. Även de elever som inte är fullt så engagerade eller intresserade av sport behöver ändå förhålla sig till den starka idrottsdiskurs som råder i såväl i klassen som på den lokala orten. Någon menar att det heller inte finns så mycket att välja på: ”Det är lite trist här i Åkerby. Det enda som händer är fotbollen” (Björn).

Kopplingen till sport avspeglas i Åkerbyklassen genom en närmast ”inbyggd” anda av tävlings- och prestationsinriktning. Denna visar sig framförallt under idrottslektionerna, men även i mer teoretiska ämnen då tävlandet kretsar kring kunskap och betyg. I några klassrumsobservationer visas hur lärare använder tävlingsinslag i sin undervisning som ett sätt att sporra eleverna i deras arbete, eller för att pigga upp de som är trötta:

I slutet på mattelektionen säger Gunnel: ”Ni är trötta nu, jag märker det. Vi ska göra en lek i stället”. Gunnel går igenom reglerna för en siffertävling. (...) Ola vinner och blir lovad ett litet pris. (Fältanteckningar, Åkerby, 2003-10-17)

I slutet av SO-lektionen delar Stig ut kartstenciler över Europas länder som eleverna ska jobba med individuellt. (...) När några elever efter en stund börjar knota över att det börjar bli alltför svårt omvandlar Stig uppgiften till att bli en lagtävling i stället. (Fältanteckningar, Åkerby, 2003-10-14)

Som de båda utdragen visar kan även lärare bidra till att understödja tävlingsinriktningen i klassen. Tävlingsbeteendet avspeglas också i en relativt tydlig rangordning mellan klassens elevgrupper. Mest tydligt framträder den i det tidigare nämnda exemplet i kapitel 6, där Therese använder olika medaljvalörer för att illustrera relationen mellan klassens olika flickgrupper. Hennes gradering utgår från mognad, men sammanfaller även väl med flickornas sportsliga och skolmässiga prestationer. De som tilldelas guld hör till de mest framgångsrika inom båda områdena, medan de som får den ”bruna färgen” varken är sportsligt engagerade eller särskilt välpresterande inom skolarbetet. I analysen går även att skönja en liknande hierarkisk ordning mellan klassens pojkggrupper.

Att växla mellan lek och allvar

Åkerbyklassen framstår generellt som en tämligen välfungerande och skötsam klass. Under de flesta observerade lektioner agerar såväl flickor som pojkar på sätt som ligger väl i linje med lärarnas förväntningar. Ofta råder ett (åtminstone till synes) målinriktat lugn i klassrummet. Intressant är därför att notera den förändring som sker i klassen under idrottslektionerna. Elever, som under mer teoretiskt inriktade lektioner jobbar lugnt och koncentrerat i sina bänkar, kan under idrottslektionerna närmast bli som förbytta. En pojkgupp berättar hur klassen, som annars uppfattas som ”den bästa”, blir den ”värsta” under idrottslektionerna:

Ola: Vi är nog den bästa klassen (...) om man bortser från idrottslektionerna. Där är vi den värsta gruppen, enligt Frasse. Han stör sig på oss.

Anders: Har man sport så blir det slagsmål.

A-S: Hur kommer det sig?

Tor: Det är några som är sådära...dom tar det inte på skoj, dom är liksom sådär allvarliga. Ibland så kan det vara lite löjligt, faktiskt. Det har hänt att dom slår till varandra och allt möjligt.

Anders: Den lugnaste sport kan bli den värsta [de andra skrattar instämmande].

Ola: Ja, badminton kan bli skitfarligt...där kan det komma rack flygande [skratt]. (Åp2)

Tor påpekar att den nämnda våldsamheten framförallt visas bland pojkarna, speciellt hos dem som i hans tycke är mest fanatiska fotbollsanhängare. De tar det så allvarligt att det närmast blir löjeväckande, menar han. Den förändring i beteende som beskrivs visar hur kontextuell och situationell konstruktionen av kön är. Den aggressiva form av maskulinitet pojkarna uppvisar under idrottslektionen är inte en fast position utan snarare något de strategiskt kan gå in i då det är ändamålsenligt. Pojkarna tycks väl medvetna om när och var vissa beteenden är accepterade. Under idrott, som är ett manligt definierat skolämne, kan fysisk styrka, tuffhet och tävlingsinriktning närmast ses som förväntat och accepterat (jfr Carli, 2004; Connell, 1996; Paechter, 2003; Parker, 1996). Under andra lektioner kan det vara mer lönsamt och strategiskt att, åtminstone till viss del, distansera sig från sådant agerande och inta ett mer städat klassrumsbeteende. Denna växling mellan olika positioner visas även bland flickorna, om än inte lika markant som hos pojkarna.

I flera av intervjuerna kommenteras hur en del av pojkarna i klassen är tävlingsinriktade och dåliga förlorare. Jonatan förklarar detta med att ”på idrotten så är killarna ofta mer tävlingsmänniskor så då kan vi bli lite hårdare och så mot

tjejerna”. Han säger att pojkarna tar idrotten på större allvar än flickorna, vilket han antar handlar om någon slags prestige eftersom ingen av dem vill förlora. Analysen visar ett intressant mönster beträffande hur seriöst eleverna ser på olika skolämnen, dvs. om de tar dem på *lek* eller *allvar*. Vanligen uttrycks uppfattningen att det är flickor som generellt sett tar saker och ting på allvar (exempelvis skolarbetet, kamratrelationer, språkbruk), medan pojkar har en mer lättsam och lekfull inställning. ”Killar bryr sig inte lika mycket” som någon uttrycker det. Det visar sig dock att mönstret i vissa sammanhang, exempelvis på idrottslektionerna, blir det omvända. Där beskrivs pojkarna ta det seriöst och på blodigt allvar, medan flickorna i stället intar den mer lekfulla hållningen. Här visas hur sammanhanget och de förväntningar som förknippas med det har betydelse för vilka uttrycksformer av kön som framträder. Inom idrottsämnet är det, helt enligt det hegemoniska maskulinitetsidealet, både accepterat och förväntat att pojkarna satsar helhjärtat. För flickorna tycks detta inte gälla i lika hög grad, ibland snarare tvärtom.

Kristian: Det är ju det här att tjejer blir lite sura när man skojar, medan en kille tar det ”Åh, visst snyggt”, men dom [tjejerna] kan ta det på stort allvar... (Åp6)

(...)

Jonatan: Och så tar tjejerna idrotten på mindre allvar. Killarna i våran klass, vi blir sura hela tiden när vi förlorar och så. Men dom, tjejerna, dom tar det nog lite lugnare, bara på lek.

A-S: Varför tar ni killar det så allvarligt?

Jonatan: Ja, det är väl det att vi idrottar, nästan allihop och då vill man ju vinna.

A-S: Men tjejerna idrottar ju också.

Jonatan: Ja, men dom kanske inte går in så för det. (Åp4)

Citaten visar hur flickor och pojkar förväntas bli sura för skilda saker, likaväl som de förväntas ta olika saker på allvar. Trots att det i klassen finns flera flickor som är aktiva idrottsutövare antas de inte satsa på samma helhjärtade sätt som pojkarna.

Positionering och hierarkisering under idrottslektioner

Den starka sportnorm som råder i Åkerbyklassen sätter agendan för såväl pojkar som flickor. Eftersom fysisk styrka, storlek och hårdhet premieras inom idrotten menar många av eleverna att det är en självklar fördel att vara just pojke i dessa sammanhang. Pojkarnas framfart under idrottslektionerna omvittnas i flera av intervjuerna, framförallt bland flickorna som säger sig vara de mest utsatta:

Charlotte: På idrotten behöver man va kille.

Sandra: Ja, det tycker jag med faktiskt.

Charlotte: På sporterna vi har...killarna är så himla dåliga förlorare så de går ju på alla så hårt. Dom har mer muskler... [ohörbart, fnittrar].

Sandra: Ja, för killar är ju starkare och så liksom...kör man tjejer blandat med killar då är det ju liksom...

Charlotte: ...då ligger man på marken. (Åf2)

Idrottshallen är en arena där fysiska skillnader mellan flickor och pojkar blir särskilt påtagliga och där flickorna ibland på ett handgripligt sätt får känna av att pojkarna är starkare. I ett par av intervjuerna beskrivs hur pojkarna emellanåt på rent förnedrande sätt markerar sitt sportsliga övertag gentemot flickorna i klassen. Elin och Eva berättar om en idrottslektion när flickor och pojkar spelade volleyboll mot varandra:

Elin: Så fort vi tjejer gjorde fel så fick man ju lite kommentarer emot sig, men det är ju egentligen bara att skita i det, men vissa kan ju inte skita i det utan dom blir ju liksom nertryckta av det.

Eva: Och sen så satte dom [killarna] sig på golvet för dom fick över typ tre servar eller nånting utan att vi hade tagit en enda...

Elin: Ja, då började dom liksom att lägga sig ner och gäspa och greja och så där och göra såna taskiga grejor. (Åf4)

Flickorna beskriver hur pojkarna demonstrativt lägger sig ner på planen och gäspar för att förlöjliga flickorna och markera sin överlägsenhet gentemot dem. Vissa av flickorna reagerar, enligt Elin, genom att nonchalera det medan andra känner sig nedtryckta. Flickorna beskriver också hur några av klassens pojkar på ett symboliskt plan använder sitt sportsliga övertag till att trycka ner flickor som grupp:

Elin: Det finns ju vissa i vårans klass som är lite så där typ: ”Killar är ju bättre än tjejer”. Om vi till exempel på idrotten då...Niklas, han tycker ju verkligen att han är bäst på allt och det är ingen som är bättre än han på nånting så och särskilt inte tjejer! Och om nån tjej skulle kunna visa sig bättre än han...

Eva: ...dör han.

Elin: Precis! Han liksom vägrar att tro på det fast alla andra ser att den tjejen är bättre än honom på det så. Det kvittar ju liksom typ vad man gör, så är tjejer alltid sämre än killar om man säger så. (...) För som dom [killarna] gnällde när det var VM i damfotboll...[härmar med tilljord röst]: ”Tjejer dom...det är inget och se på för dom spelar ju så kasst...det är så långsamt på plan” och massa sånt där. (Åf4)

Det som uttrycks är att oavsett vad flickor gör, oavsett om de bevisligen skulle vara bättre än pojkarna i klassen, så skulle vissa av dem aldrig erkänna det. Eva säger vidare att eftersom en del pojkar ser fotboll som ”sin sport” är de måna om att markera sin överlägsenhet genom att hävda att ”killar är bäst”. Samtidigt markerar de flickornas underordning genom upprepade påpekanden om att dessa är sämre, spelar dåligt, är långsamma etc.

Idrottslektionerna i Åkerbyklassen framstår i hög grad som en pojkarnas domän. Detta ligger i linje med annan forskning som visar att idrottsämnet är mer anpassat efter pojkars behov, önskemål och fysiska förutsättningar (t.ex. Carli, 2004; Larsson, 2004). Samtidigt är det också en arena där flickorna i Åkerbyklassen tagit sig in. Så gott som alla av klassens flickor beskriver idrotten som ett roligt ämne. Några av dem poängterar också att de är minst lika tävlingsinriktade som pojkarna och att de ganska väl kan hävda sig gentemot dem på idrottslektionerna. Det är dock inte alltid flickor och pojkar tävlar mot varandra utan ofta handlar det om kamp inom de olika grupperna. Resonemanget tyder på att tävlande i Åkerbyklassen kan ses som förenligt både med ideal maskulinitet och femininitet. Observationsanteckningarna visar även tillfällen då pojkarna aktivt uppmuntrar flickorna till att vara hårda och tuffa i spelet. Under en idrottslektion ska klassen spela ett bollspel där bestraffningen för osjysst spel är att omgående göra ett antal armhävningar på plats. Pojkarna jublar och hetsar flickorna när dessa tacklar varandra och får sina straff:

Frasse blåser igång spelet. Tjejerna börjar spela och killarna sitter på läktaren och tittar på. De tjoar och jublar när Susanne tacklar Ayla och får göra armhävningar. Därefter är det killarnas tur att spela och sedan byts det igen. (Några av killarna får också göra armhävningar, vilket föranleder vissa tjoanden från flickorna på läktaren.) Även Ayla bestraffas nu med att göra armhävningar efter att ha tacklat Susanne. Återigen hörs stort jubel från killarna på läktaren. Vid återsamlingen konstaterar Frasse att en del spelet onödigt hårt. Killarna tycker att tjejerna varit tuffare i spelet än dem denna gång och det verkar som om även tjejerna håller med om detta. (Fältanteckningar, Åkerby, 2003-10-20)

Exemplet visar hur flickor och pojkar ömsesidigt och aktivt är med och understöder aggressiva former av idrottsutövande. Genom att uppvisa tuffhet på planen kan flickorna vinna erkännande bland kamraterna, inte minst bland pojkarna. Detta kan bli möjligt i en klass som denna, där mycket är uppbyggt kring prestation och tävling. Sportutövande och aggressivitet är annars inte ett drag som självklart är positivt kopplat till femininitet, i vissa fall är det snarare

tvärtom (se exempelvis Andreasson, 2005; Paechter, 2003; Paechter & Head, 1996). Idrottsplanen blir i denna klass en arena där man visar upp sig och en plats där flickor och pojkar positioneras gentemot varandra, men också inbördes. I denna process kan även idrottsläraren Frasse sägas spela en viktig roll. För det första är han en mycket uppskattad lärare med tydligt sportig och ”grabbig” framtoning. Han går ofta klädd i träningskläder och pratar gärna fotboll och skämtar med eleverna. Vid mer än ett tillfälle ser jag honom stå och ”klämma muskler” på pojkarna på skolgården. För det andra innehåller hans idrottslektioner ofta bollsporter med tävlingsinslag. För det tredje tycks det vara tillåtet, och snarast förväntat, att eleverna satsar för fullt på hans lektioner. I exemplet ovan närmast uppmuntrar han flickornas tuffa tag på planen. Liknande mönster gentemot pojkarna visas i följande lektionssekvens där klassen spelar basket. Vid detta tillfälle spelar flickor och pojkar var för sig på olika planer:

Frasse blåser i pipan och spelet kör igång. Tjejernas match ser ut att flyta på bra och i högt tempo. De samspelar inom lagen och det hela verkar gå sjysst till. Killarna däremot tycks köra någon slags rugbyliknande variant av basket. Spelet är hetsigt och tufft och jag ser flera otäckta tacklingar. Stämningen blir vartefter alltmer upphetsad och irriterad och några av killarna ber Frasse komma och döma eftersom spelet är så osjysst. Frasse gör inte detta utan säger att han tycker att de ska klara det själva. När han i halvtid samlar klassen och har lite genomgång om basketregler och dylikt säger han: ”Detta är en gentlemannasport. Inte så lätt för er killar, men försök!” Han berömmar samtidigt tjejerna för deras fina spel. Spelet kör sedan i gång igen på de båda planerna tills det är dags att blåsa av och gå och duscha. (Fältanteckningar, Åkerby, 2003-10-14)

Även om Frasse utifrån tidigare erfarenhet vet att klassens pojkar är väldigt tävlingsinriktade och lätt blir aggressiva under idrottslektionerna undviker han att ingripa i deras spel, trots att de ber honom om det. Genom detta får de starkaste och tuffaste chans att dominera arenan, samtidigt som underordningen av de pojkar som är vekare och kanske till och med rädda förstärks. Hans påpekande om att basket är en sport för gentlemän och därmed svårt för pojkarna att hantera kan tolkas som ett sätt att indikera att aggression och regelbrott är en mer ”naturlig” del av deras utveckling (se t.ex. Allard, 2004; Robinson, 2005).

Även om det förvisso finns elever som uttrycker missnöje med den utpräglade sportagendan i klassen behöver de ändå förhålla sig till den. Detta gäller exempelvis Tor, som ställer sig ganska kritisk till klassens populära pojkar som, enligt hans mening är närmast ”besatta” av fotboll. Han betyder att han inte är intresserad av att tillhöra deras gäng. Samtidigt tycks han ändå vilja markera viss närhet till den slags manlighet de står för genom att kontrastera sig mot flickor

som han menar är alltför mesiga och ”fiina” av sig. ”Tjejerna är liksom sådär, i fall du typ spelar rugby eller nånting, eller baseball så ÄÄIHHH!!” [Här härmar han en pipig röst i falsett och håller händerna tillgjort framför ansiktet].⁸⁰ Genom att på detta sätt förlöjliga flickors relation till bollsporter positionerar han sig både gentemot sportkillarna uppåt i hierarkin och de försiktiga flickorna neråt. Möjligen kan man här säga att Tor intar den maskulinitetsposition, som med Connells (1999) termer benämns delaktig. Motsvarande understödjande tendenser visas även hos de mest fotbollsengagerade flickorna i klassen, vilka distanserar sig mot flickor som är alltför tafatta och inte vågar ta för sig på planen eller som är rädda för att smutsa ner sig.⁸¹

Kamratgrupperingar

I denna del kommer jag att lyfta fram några former av femininiteter och maskuliniteter som framträder i den sportinriktade Åkerbyklassen och diskutera hur dessa kan relateras till den lokala könsregimen. För att kunna visa den komplexitet och de motsättningar som ryms inom skolmiljön har jag valt att särskilt fokusera tre olika kamratgrupper i klassen; de ”dominerande flickorna”, de ”sportiga pojkarna” och de ”vanliga flickorna”. Urvalet är gjort utifrån att grupperna sinsemellan uppvisar varierande uttryck för femininiteter och maskuliniteter samt framstår som tydligt avgränsade och fasta. Jag har benämnt grupperna utifrån hur de talar om och karaktäriserar sig själva.

Inledningsvis beskrivs den flick- respektive pojkgrupp som, utifrån observationer och intervjuer, framstår som mest populära i Åkerbyklassen. De båda grupperna, de dominerande flickorna och de sportiga pojkarna, framträder under skoldagen omväxlande som separata, men också som en större könsblandad grupp. Det är också så jag väljer att presentera dem nedan, först var för sig och därefter hur de interagerar med varandra. Flickorna och pojkarna i dessa grupper förkroppsligar de flesta av de popularitetsnormer som formulerades i föregående kapitel. De tycks aktivt och medvetet sträva efter att synas och inta framskjutna positioner i skolan, vilka skulle kunna benämnas ideal femininitet och ideal maskulinitet. Den

⁸⁰ Här bör påpekas att det under observationerna inte gick att notera detta slags agerande hos någon av flickorna i klassen.

⁸¹ Andreasson (2005) som studerat unga fotbollskvinnor visar på de svårigheter som finns på att förena vissa aspekter av femininitet med fotbollsspel. De unga kvinnorna i hans studie legitimerar sin egen närvaro på fotbollsplanen genom att beskriva andra som tjej-tjejer. Genom att betona att de själva inte är rädda för att skita ner sig eller bryta en nagel erkänner de maskulinitetens dominans inom idrotten.

tredje gruppen är delvis vald för att den visar en form av femininitet som i flera avseenden skiljer sig från de båda andra, men ändå har en understödande funktion. Denna flickgrupp uppvisar en mer nedtonad roll i klassen och karakteriserar sig själva som helt ”vanliga”. Med Connells (1999) termer skulle de kunna sägas inta den position som benämns delaktig.

De "dominerande flickorna"

Den mest tongivande elevgruppen i Åkerbyklassen utgörs av Susanne, Pia och Ayla. Dessa har en stark position och framstår i såväl observationer och intervjuer som de mest populära i klassen.⁸² Samtliga kommer från medelklassfamiljer som är etablerade på den mindre orten och har på så vis stort socialt nätverk. Flickorna utstrålar säkerhet och berättar att de tycker om att synas och att de gärna ”tar för sig”. De antar att det också är så kamraterna i klassen upplever dem.

A-S: Eran egen grupp, vad är utmärkande för den?

Susanne: Vi tar för oss! [De skrattar alla tre]

Ayla: Vi vill ju visa oss, pratar och så där.

A-S: Är det så andra skulle beskriva er tror ni?

Ayla: Ja, det tror jag. (...)

Susanne: Vi är väl ganska dominerande...det känns ju lite dumt och säga så för att det är ju inte...vi vill ju inte det eller så, men det bara *blir* så.

Ayla: Det *är* så.⁸³ (Åf3)

Även om det i några elevintervjuer framförs visst missnöje med de tre flickornas dominans tycks deras status ändå vara allmänt erkänd i klassen. Enligt fältanteckningarna finns tillfällen då lärare vänder sig till just denna grupp för att rådslå om demokratiska och relationella dilemman som dykt upp i klassen. Detta kan i sig bidra till att befästa flickornas redan starka position. Röster i klassen beskriver de populära flickorna som ”speciella” i sitt sätt att vara, tala och klä sig, vilket ger dem en speciell karisma. ”Man blir helt fångad av dom” som Therese uttrycker det.

⁸² De tre flickornas popularitet har tidigare omnämnts i intervjutrag på sidan 125 och 129.

⁸³ Det går här hos flickorna att skönja en viss ambivalens till den egna starka positionen. Å ena sidan säger de att de vill ta för sig, och visa sig. Å andra sidan säger de att de egentligen inte vill vara dominerande, det bara blir så. Resonemanget indikerar möjligen att de inte ser det som fullt ut accepterat att som flicka aktivt arbeta för att inta en stark och ledande position.

De tre flickorna beskriver hur de nära relationerna inom den egna väninnegruppen bidrar till trygghet och styrka. I analysen visas också hur deras relationer till pojkar är av särskild betydelse för deras sociala framgång. De umgås exempelvis mycket med klassens populära och sportiga pojkar, vilket i sig verkar befästa det egna anseendet. Även flickornas relation till manligt definierade och högt värderade aktiviteter kan ses som en statushöjande faktor. De beskriver sig som prestationsinriktade och strävar efter goda resultat både vad det gäller studier och idrott. Utifrån deras berättelser framgår att de lyckas hävda sig bra inom båda områdena. Alla tre är exempelvis aktiva fotbollsspelare på fritiden. Flickornas status är även kopplat till idrott/fotboll på andra sätt. Pias pappa beskrivs som känd på orten eftersom han tidigare varit framgångsrik spelare i den lokala klubben och numera är tränare för ortens juniorspelare. Detta leder, som Susanne uttrycker det, till att "alla gymnasiets fotbollsintresserade killar vet vem Pia är". Pia själv säger sig uppskatta den uppmärksamhet och kändisskap detta medför, vilket kan antas bidra till att lyfta fram både hennes egen och väninnornas position i skolan.

Det samlade intryck som ges av de tre flickorna är att de är socialt utåtriktade, ser bra ut, är tävlingsinriktade, självsäkra och framgångsrika såväl inom sport som skolarbete, dvs. alla de aspekter som tidigare beskrivits som högt värderade i skolan. Trots sin dominerande position tenderar de ändå paradoxalt nog att tala nedsättande om kategorin flickor och ageranden som förknippas med dem. I flera av sina uttalanden glorifierar de närmast pojkars sätt att vara. I de följande intervjuutdragen visas exempel på hur de tre flickorna på olika sätt kritiserar ageranden som de förknippar med flickor. Exempelvis framställs flickor som mer tråkiga, komplicerade och begränsade jämfört med de mer lekfulla, enkla och raka pojkarna:

A-S: Är det annorlunda att umgås med tjejer än med killar?

Pia: Ja. Killar är lite bråkigare...

Susanne: Ja, lite specie...lite roligare är det. [De båda andra instämmer]

A-S: På vilket sätt?

Susanne: När man är tillsammans med tjejer, till exempel på en kväll, då är det oftast att man sitter och pratar sådär, men är man med killar *bänder* det lite, dom hittar alltid på nåt konstigt...roligt sådär.

A-S: Hur kan det komma sig?

Ayla: Dom kanske är lekfullare än tjejer...[skrattar]

Pia: ...barnsligare

Susanne: Jag tror att tjejer är liksom sådär: "Nej, det kan man nog inte göra...alla andra ska tycka..." Killar bryr sig nog inte riktigt lika mycket...tror jag inte. (...)

Pia: Ett litet problem kan vi göra ganska stort, medan killarna skiter i det liksom. Tjejer, om det är nåt litet problem då kan man kanske gå och störa sig på det jättelänge och sen så blir det värsta grejen av det.

Susanne: Och så ska det analyseras ut i minst detalj innan man kan gå vidare. Killar är mer: ”Problem. Är det OK för dig? Är det OK för mig? Ja, då kör vi på bara”...skit i det liksom.

(...)

Susanne: Tjejer är mer komplicerade. [De andra hummar instämmande]

Ayla: Killar är enkla...

Pia: Ja, precis, de tar det som det kommer...liksom såna där.

Susanne: Dom kan vara sådär ganska mycket med en kompis en vecka och ganska mycket med en annan kompis en annan vecka. Gör tjejer så, skulle jag till exempel börja va med en annan tjej en vecka och sen försöka komma tillbaka...då har dom liksom stängt ute mig för att dom tycker att jag har svikit...men så är det inte med killar utan det är bara: ”Kom igen” liksom. (Åf3)

Samtidigt som flickorna har en otvetydigt hög position i klassen är de på ett vis underordnade i och med att de tillskriver verksamheter som relateras till pojkar ett högre värde än sådana som förknippas med flickor. Intressant att notera i flickornas resonemang är att de pendlar mellan att omväxlande hänvisa till flickor i allmänhet, men ibland också att inkludera sig själva och tala i vi-form. Min tolkning är att flickorna är nöjda med sig själva och att det inte är tillhörigheten i kategorin flicka/kvinna som sådan de tar avstånd ifrån, det är snarare vissa av dess uttrycksformer, dvs. vissa former av femininiteter, som de disidentifierar sig med (jfr Skeggs, 1999). Inte heller är det alla aspekter av den traditionellt manliga kulturen de hyllar och identifierar sig med. Vissa uttrycksformer av maskulinitet, exempelvis alltför stökiga, hårdhänta och barnsliga, tar de bestämt avstånd ifrån.

Då jag frågar flickorna hur man skulle kunna förklara de ovan nämnda könskillnaderna i relationsmönster hänvisar de pojkarnas enkla och lekfulla sätt att umgås till en närmast medfödd koppling till lagsport. Medan pojkars relation till exempelvis fotboll framställs som naturlig och spontan beskrivs den för flickornas del som mer komplicerad:

A-S: Vad kan det bero på?

Pia: Jag vet inte, det har nog alltid varit så...jag vet inte.

Susanne: Det tror jag mycket har att göra med att killar spelar fotboll...lagsporter när dom var små...mycket mer än tjejer.

A-S: Men ni [tjejer] spelar ju också lagsport?

Susanne: Jo, men killar mer...har dom en minut över går dom ut till baksidan och spelar fotboll och delar upp lag, och liksom det gör dom varje rast...tjejer liksom [härmar med pipig röst]: "Nej, kan inte skita ner sig" liksom så där på rasterna i skolan. Det blir mer på fotbollstränarna att man tränar då så...det är inte samma naturliga...

A-S: Men det var när ni var yngre menar du...för nu...eller spelar killarna fotboll nu...[på rasterna]?

Susanne: Nej, jag tror mer att det är medfött...att det har utvecklats så från generation till generation. (Åf3)

Trots att de tre flickorna själva är aktiva fotbollsspelare framställer de flickors intresse för sport som mindre genuint än pojkarnas. I närmast förklenande ordalag talar de om flickors relation till idrott som utifrånstyrt och organiserat och om flickor som sjåpiga och rädda för att smutsa ner sig. Susanne reflekterar i sammanhanget också över att flickors kamratrelationer blir problematiska i och med att de sluter sig inom smågrupper, medan pojkars förmåga att umgås flera gör dem "starkare som grupp". Trots denna insikt framstår de populära flickornas lilla grupp snarare som ganska slutent gentemot klassens övriga flickor och de verkar strikt bevaka vilka som platsar i det egna gänget. Susanne berättar att de inte umgås så mycket med klassens övriga flickor utan föredrar att vara med pojkarna i klassen: "Vi trivs bra med killar." De hon syftar på är framförallt klassens mest populära pojkar vilka presenteras i följande avsnitt.

De "sportiga pojkarna"

Gruppen med de sportiga pojkarna utgörs av Niklas, Jonatan och Claes. Samtliga har medelklassbakgrund och kan, utifrån intervjuer och observationer, beskrivas som socialt utåtriktade, skolorienterade, tävlingsinriktade och att de ser bra ut. De förkroppsligar på så vis de flesta av de popularitetsaspekter som beskrevs i förra kapitlet. Pojkarna är noga med att poängtera den mognad de uppnått nu i nian och tar tydligt avstånd från barnsliga och destruktiva beteenden. De uppvisar ett intresse för utseende och mode och berättar att mycket i deras liv kretsar kring sport. Niklas påpekar att det är fotbollen som gör att de tre håller ihop och som större delen av fritiden ägnas åt. "Vi spanar lite på tjejer och sånt också" är Jonatan noga med att inflika. I andra elevs utsagor omnämns de tre pojkarna närmast som fanatiska med sitt fotbollsintresse. Framförallt Niklas utpekades för att gärna vilja framstå som bäst: "Han är fotbollsnarkoman, han klarar sig inte utan fotboll. Han är visserligen duktig, men alldeles för säker på sig

själv. Han har ju till och med fått för sig att han kommer bli större än Beckham” (Therese).⁸⁴ Även om Therese är kritisk till pojkarnas intensiva fotbollsintresse tillskriver hon dem också ”våldigt mycket attityd” och ”ett speciellt sätt att uttrycka sig”, vilket får andra människor att falla för dem.

De nämnda pojkarna framstår enligt fältanteckningar och intervjuer som de mest skolorienterade av klassens pojkar och hör också till dem som ligger betygs- mässigt högst. Samtidigt som de i intervjuerna betonar vikten av att anstränga sig och få bra betyg uppvisar de i observationerna också den slags ambivalenta inställning till studier som diskuterats i tidigare kapitel. Enligt mina anteckningar tenderar de att uppvisa en ganska lättsam attityd till skolan, vilket exempelvis visar sig i att de under vissa lektioner sitter och småsjunger. Då jag kommenterar detta förklarar de sig med att det å ena sidan är ”lättare och jobba om man sitter så” och ”det blir inte så tyst”, men att det å andra sidan snarare handlar om att de är trötta och inte orkar jobba. ”Är man trött blir det lätt mycket prat och lite jobb. Men det är oftast som man försöker jobba så mycket som möjligt” säger Claes. Pojkarna är också noga med att påpeka för mig att om de skulle behöva välja mellan fotbollen och skolan är det trots allt fotbollen som skulle prioriteras:

A-S: Pluggar ni mycket?

Niklas: Ja.

Jonatan: Njaaa.

Niklas: Jag gör nog lite mer än han, skulle jag tro.

Jonatan: Om jag har fotboll låter jag det gå före.

Niklas: Ja, det gör jag med...är jag lite trött så tar jag det dan efter i stället...så skjuter man upp det.

Jonatan: Jag brukar alltid ta det dagen innan... (Åp4)

Det tycks för dessa pojkars del handla om att balansera mellan att å ena sidan nå goda resultat och framstå som en duktig elev, men å andra sidan inte bli sedd som en alltför ambitiös pluggis. Min tolkning är att de lyckas klara denna balansgång på ett framgångsrikt sätt. De kan jämföras med den grupp pojkar som i Frosh m.fl. (2002) beskrivs ”ha allt”, det vill säga de som lyckas nå popularitet genom att vara framgångsrika både på fotbollsplanen och i studierna.

⁸⁴ Detta kan jämföras med Connell och Messerschmidt (2005) som skriver att den hegemoniska bilden av maskulinitet ofta symboliseras av en känd sportstjärna. Niklas berättar själv i intervjun att hans mål är att bli fotbollsproffs.

Könsöverskridande relationer

Observationerna visar att gruppen med de dominerande flickorna och de sportiga pojkarna kommunicerar mycket med varandra under lektioner och raster och att det i interaktionen ingår mycket fysisk närkontakt i form av vänskapliga småkramar, smekningar och låtsasbuffningar. Under en av de första fältstudiedagarna har jag bland annat noterat följande:

(NO-lektion) Niklas och Pia sitter och arbetar med armarna krokade i varandra. När han ska passera henne för att gå fram och vässa pennan masserar han ömt hennes nacke (...) Ayla går fram till Claes och knådar/masserar hans rygg. Han i sin tur lutar sig fram och knådar Jonatans rygg. (Fältanteckningar, Åkerby, 2003-10-17)

(Bildlektion) Claes passerar Pia som står och blandar färg och tacklar henne lite mjukt med höften. Hon tittar bara upp, men kommenterar inte (...) Susanne kommer och lägger armarna om Jonatan och pratar om en bild. Därefter går hon till Claes och tar mjukt på axlarna på honom. (Fältanteckningar, Åkerby, 2003-10-17)

Under intervjuerna i de båda grupperna kommenterar jag den närkontakt jag sett förekomma i klassen. Eleverna bekräftar detta med hänvisning till den kamratliga och öppna atmosfär som finns. Eftersom man vågar vara sig själv behöver man inte uppvisa en tuff eller häftig attityd gentemot varandra:

Niklas: Vi är ju kompisar allihopa så...(...)

Jonatan: Det är många som är sig själva och då blir det lättare att lära känna...istället för om dom försöker vara så här tuffa eller ...

Niklas: ...häftiga och sånt hela tiden. (Åp4)

Även flickorna bekräftar att man ofta ”tar” i varandra i klassen och att man ”kan hålla nån i handen” och kramas utan att för den skull vara ihop. Den nära kontakten och gemenskapen mellan de dominerande flickorna och de sportiga pojkarna verkar förstärka båda grupper status i klassen. Medan tidigare forskning visar att flickors position i skolan ofta är kopplad till deras informella kvinnliga nätverk (Lahelma & Öhrn, 2003) visas här att flickor också tjänar på att alliera sig med pojkar. På motsvarande sätt kan pojkarna i detta fall sägas vinna på sin relation till flickorna. Inte minst bekräftas deras ömsesidiga framgång på den heterosexuella marknaden och befäster på så vis högt värderade femininiteter och maskuliniteter. Flickorna beskriver nätverkandet över könsgränserna som dels ett lustfyllt sätt att komma varandra närmare, dels ett sätt att bli stärkt och våga höja rösten och ”säga ifrån” i klassen då något är fel.

Ayla: Ja, dom vi umgås med, det är mer...vi är så lekfulla eller så där.
Pia: Ja, men det är ju så, man kan ju gå och hålla nån i handen utan liksom...
Susanne: ...och kramas och så där. Det är inget så här att: "Aaaa" [i retsam ton] sådär konstigt.
A-S: Man är inte ihop för det?
Pia: Nej precis. (...)
Ayla: Det är rätt kul för då blir det inte så *stelt* liksom.
Susanne: Vi har liksom alltid roligt och liksom...
Ayla: Man kommer mycket närmare varandra då.
Susanne: Och då kan man ju liksom, då kan man ju säga ifrån också...vad det än är som...är det nåt man inte tycker om så kan man ju säga ifrån. (...) Säger dom [killarna] nåt till en annan person så kan man ju säga ifrån lättare eftersom vi står dom närmare...då vet man ju att man kan ta det och liksom så där...okey. (...)
Ayla: För vi säger alltid ifrån om det är nån i klassen då...det finns ju vissa som har lite dåligt val av språk...så då säger vi ofta ifrån. (Åf3)

Flickornas uttalande tyder på att det nära umgänget med pojkarna gör att de vågar säga ifrån både till dem och andra i klassen. Detta påminner om hur flickorna i Öhrns (1998) studie uttrycker sig då de talar om styrkan i flickgrupper. De menar att det ger säkerhet att känna de andra och deras synpunkter och på så vis veta vad man har att vänta. I mitt fall talar flickorna dock om stödet från den könsblandade gruppen.

Kontakterna mellan de båda populära grupperna visar heterosexuellt intresse samtidigt som de etablerar en gemensam stark position i klassen. Detta kan å ena sidan sägas bidra till att förstärka den heterosexuella normen i klassen. Å andra sidan kan det, vilket kommer att visas i de resonemang som förs nedan, även göra det möjligt för dem att tänja på gränserna. Detta aktualiseras bland annat i samband med att ämnet kramar diskuteras:

A-S: Ni tjejer kramas. Kan killarna krama om varandra?
Pia: Nej!
Susanne: Jo, vissa i våran grupp gör ju det...
Pia: Men dom flesta killar kan ju *inte* det för dom tycker ju liksom...
Ayla: Just i vårat [gäng]...där vi umgås...
Pia: Niklas och Jonatan dom kramar ju inte varandra...
Susanne: Jo, dom brukar tönna sig och leka...
Ayla: och ta i varandra...
Pia: Dom kramas ju inte *så*, men dom leker. Dom brukar ju kramas och så och tönna sig.
Susanne: Fast för killarna är det ju mer för att...[ohörbart]
Pia: Det finns ju inte killar i vårat gäng som typ: "Usch, ta inte mig!" (Åf3)

Som resonemanget antyder är det inte självklart accepterat för pojkar att krama varandra. Risken finns då att de blir betraktade som homosexuella (se även kapitel 5). Pia argumenterar för att pojkarna i gänget egentligen inte kan sägas krama varandra utan de snarare ”töntar sig”. Hennes väninnor hävdar emellertid i det efterföljande resonemanget att åtminstone ett par av pojkarna kan ”ta i varandra utan att det blir böigt” och att ”de har inga problem med det”. Detta bekräftar, vilket även tidigare diskuterats, att beteenden som går utanför det förväntade kan accepteras för dem med etablerad position i kamratgruppen. Detta kan möjligen också öppna upp för ökad acceptans bland de andra i klassen. Det blir så att säga de med hög status som sätter agendan för vad som kan uppfattas som rätt och godkänt. Om de signalerar att det är okej för pojkar att kramas och betonar betydelsen av gott uppförande och studieriktning kan det tänkas att denna inställning också avspeglas hos övriga.

Tävlingsintresse

Både de dominerande flickorna och de sportiga pojkarna beskriver sig som tävlingsinriktade. De tävlar individuellt sinsemellan både gällande studier och betyg men även i sportprestationer under idrottslektionerna. Ayla säger att ”killarna blir så inne i spelet, men det blir vi tjejer också”. Flickorna berättar att de lyckas hävda sig tämligen väl gentemot pojkarna på idrotten. Eftersom de har förutsättningar att kunna utmana och ibland även vinna över pojkarna tycker de att det är roligt. ”För vann killarna jämt så skulle vi tröttna, då skulle vi inte tycka det var roligt” säger Susanne. När det gäller det mer teoretiska skolarbetet beskrivs tävlandet bli en slags sporre för båda grupperna. Flickorna beskriver hur allesammans strävar efter goda studieresultat och därför gärna tävlar med varandra om både provresultat och betyg. Oftast väljer man att utmana någon som är prestationsmässigt jämspelt:

Ayla: Just i vår grupp [den könsblandade] där vi umgås...vi är väldigt...

Susanne: ...tävlingsinriktade! Det blir lite ofta så här [härmar med tillgjord mallig röst]:

”Jag hade ett mer än du på provet! Jag kommer få bättre betyg än du”...liksom sådär.

Ayla: Och sen så vill vi ju ha bra betyg. Vi kämpar ju för det i vår kompisgrupp (...)

Susanne: Man tävlar med den som är jämbördig. Så jag och Pia tävlar ju mer mot varandra. Ayla tävlar mest mot Claes. (ÅF3)

Trots den uttalade tävlingsinriktningen är det intressant att notera att de tre flickorna i vissa fall väljer att *inte* konkurrera med varandra. Ett sådant tillfälle visar sig då tävlandet handlar om utseende och popularitet, vilket riskerar att medföra splittring inom flickgruppen. Under den aktuella fältstudieperioden är

det dags att utse lucia på skolan och vid nomineringen visar det sig att enbart en ur flickgruppen väljer att kandidera. På min fråga om hur det kommer sig att inte de båda andra också anmält sig blir svaret:

Ayla: Det är ofta så i gruppen att *en* går ut...för annars blir det så mycket...då kommer vi att bli ovänner...då kan vi inte umgås med de kompisar vi har gemensamt, dom kan inte välja...

Pia: Dom vet inte vem dom ska rösta på.

Ayla: Det finns ju alltid en i gruppen som hellre...jag tror att det bara blir så ...

Susanne: Och jag var med i en liknande tävling i somras och jag kände att ”det räcker” liksom...

Ayla: ...och det var inte jag så jag kände att jag ville ställa upp den *bär* gången...

[Ohörbart. Skratt.] Susanne tar tag i Pias arm och säger: ”Det är din tur nästa gång”.

(Åf3)

Det tycks vara en tyst överenskommelse bland flickorna att enbart lansera en från gruppen. Susanne säger att hon skulle ha avstått helt från att rösta ifall de båda andra hade varit med i tävlingen, hon skulle omöjligtvis kunna välja mellan dem. Även om ingen av flickorna säger sig tro att de egentligen skulle bli osams om en sådan här sak, medger de att det möjligen skulle kunna skapa viss oro eller missunnsamhet i gruppen: ”Man tänker kanske att: Tänk om hon får...” (Ayla).

De "vanliga flickorna"

En av de mindre tongivande kamratgrupperingarna i Åkerbyklassen utgörs av Viktoria, Agnes och Lena. Under de observerade lektionerna intar de ofta en tillbakadragen position och sitter ofta tätt tillsammans, småviskande eller tysta. Självva framställer flickorna sig som en mycket sammansvetsad grupp, som ogärna talar högt inför klassen, men som skrattar och fnittrar mycket. Det är också så de omtalas av de övriga eleverna i klassen. Viktoria, Agnes och Lena är den grupp flickor som i den tidigare nämnda medaljutdelningen tilldelas brons med motiveringen att ”dom är lite mera tysta och pratar med varandra och fnittrar ibland och så” (Therese). Självva definierar sig de tre som helt ”vanliga” eftersom de varken hör till de mest utåtriktade eller de mest tillbakadragna. I följande citat visas hur flickorna först definierar normen för popularitet och sedan hur de positionerar sig i förhållande till denna:

A-S: Vad gör en flicka populär bland eleverna i klassen?

Viktoria: Man ska va utåtriktad, man ska kunna tjafsa emot.

Lena: Man måste kunna stå för vad man tycker (...)

Viktoria: Vi är inte så utåtriktade, vi är mera tysta och...

Lena: ...säger inte så mycket liksom.

Viktoria: Vi är vanliga personer...vi är inte mobbade heller.⁸⁵ (Åf5)

Genom att karaktärisera sig som vanliga personer kan flickorna positionera sig såväl uppåt som nedåt i den sociala hierarkin. De uttrycker att de varken hör till de utåtriktade eller de utsatta i klassen. Normen att vara utåtriktad och framåt är ju, som tidigare beskrivits, en av de tydligaste i Åkerbyklassen och något flickorna har att förhålla sig till. I deras fall verkar det vara ett ganska medvetet val att hålla en tillbakadragen profil och framstå som just vanliga. De säger att de inte tycker om att vara alltför mycket i blickpunkten och sticka ut, för risken finns då att "skämma ut sig". Resonemanget kan jämföras med hur flickorna i Berggrens (2001) studie strävar efter att framstå som vanliga och normala, vilket visar att denna position inte behöver vara negativ, utan för många snarare eftersträvansvärd. En relativt osynlig tillvaro kan exempelvis innebära att man slipper insyn från lärare och andra och att man undgår den uppmärksamhet som riktas mot mer utagerande elever.

Studiemässigt intar flickorna, utifrån betygsstatistiken att döma, en mellannivå, vilken de själva säger sig vara ganska nöjda med. "Vi har så vi klarar oss" som Agnes uttrycker det. Hon och Viktoria har föräldrar inom arbetaryrken, medan Lena har medelklassbakgrund. Flickorna berättar att de tränat fotboll som yngre, men att de inte gör det längre. Viktoria berättar emellertid att hennes pappa är fotbollstränare för en del av pojkarna i skolan, vilket hon menar kan ge möjligheter till visst maktövertag relativt dem:

A-S: Känner du att du har nytta av det? [Att din pappa tränar killarna i klassen]. Blir du mer kompis med killarna för det?

Viktoria: Nej, ja, det är inget så där jättehäftigt, men...

Lena: Det är bra!

Viktoria: Ja, det är rätt bra tycker jag. Man säger till dom att: "Du, min pappa tar inte med dig i laget" eller nånting..."om ni är dumma" [skrattar]. (Åf5)

Flickorna berättar vidare att de alla tre har äldre syskon som tidigare gått på Åkerbyskolan, vilket gör att folk på skolan vet vilka de är. Viktoria och Lena säger också att de ofta blir igenkända i olika sammanhang eftersom de har

⁸⁵ De som hör till de mobbade är enligt Viktoria: "Det är väl såna personer som är tillbakadragna. Är det nån som måste ha nån att hacka på så blir det oftast dom som blir drabbade, tror jag."

ganska ovanliga efternamn. ”Det är kul för alla vet vem man är” säger de och berättar att detta också händer bland folk som de själva inte känner. Agnes, som har ett vanligare efternamn, blir dock inte igenkänd på samma sätt, vilket hon beklagar. Det är intressant att konstatera att flickorna i detta avseende verkar uppskatta att bli uppmärksammade, vilket de ju i övrigt säger sig helst vilja undvika.

En sammansvetsad grupp

De tre flickorna karaktäriserar sig som en väldigt sammansvetsad grupp. Viktoria beskriver det som att ”vi har fastnat precis som pusselbitar”. De beskriver hur bra de har det jämfört med andra kamratgrupper där man ofta kommer i konflikt med varandra. ”När man kommer till skolan vet man alltid att man har två kompisar så här, men vissa stora grupper vet man ju att dom bråkar med varandra och det är slagsmål hit och dit och sånt. Vi bråkar nästan aldrig” säger Lena. Genom att kontrastera sig mot tvistande flickgrupper framstår den egna gruppen som sammansvetsad. Här kan relateras till Hey (1997) som beskriver hur flickors vänskap fungerar som nyckeln till både social inneslutning och uteslutning (se även Bliding, 2004).

Samtidigt som de tre beskriver sin vänskap som enormt värdefull för den egna tryggheten och välbefinnandet, uttrycker de även medvetenhet om att den kan utgöra problem. Risker med att ingå i en så tajt grupp är att kamrater och lärare får svårt att skilja dem åt och att de närmast blir betraktade som en ”klump” (jfr t.ex Woods, 1990; Öhrn, 1990). Detta visas i följande intervjuutdrag där flickorna berättar hur vissa lärare ger dem samma betyg trots att de är olika duktiga.

A-S: Hur skulle andra i klassen beskriva ert gäng tror ni?

Agnes: Skrattar mycket, tror jag.

Lena: Jag tror vissa skulle beskriva att vi är mycket för oss själva. Jag tror att vissa uppfattar det så att det är liksom vi tre...

Viktoria: ...så det är ingen idé att försöka komma in. (...)

Agnes: Men så säger många lärare också att...det bara är vi tre.

Lena: Det är lite jobbigt ibland.

Viktoria: Det är lite tråkigt för dom ju sätter samma betyg på oss då. Dom *ser* inte om nån är bättre eller en är dålig utan dom sätter precis likadant.

Lena: ...i ett ämne till exempel...jag och Agnes har lite svårt för det, men Viktoria har mycket lättare...men läraren sätter samma [betyg] på Viktoria precis som på oss.

Viktoria: Bara för att vi sitter ihop. Det är som om dom försöker sära på oss, att vi ska bli kompisar med andra bara för att dom ska kunna se att vi är olika. (...)

A-S: De ser er som en klump på något vis?

Alla tre: Ja!

Viktoria: Vi är en och samma person ungefär, det är inte kul! (Åf5)

I resonemanget uttrycker flickorna en ambivalent inställning till den egna gruppens tajthet. Å ena sidan är de stolta över att vara så tätt sammansvetsade, å andra sidan är de kritiska till att inte bli betraktade som enskilda personer. Samtidigt som de ser vänskapen som viktig för välbefinnande och självförtroende uttrycker de också kritik över det ”kompisberoende” den kan leda till. De omtalar pojkars kamratrelationer som mer okomplicerade än den egna. Medan de själva tenderar att älta bekymmer och skvallra löser pojkarna sina konflikter både enklare och snabbare, menar de.

Viktoria: Killarna pratar med alla.

A-S: Hur kan det komma sig?

Viktoria: Dom är mer sociala...jag vet inte.

Lena: Dom har inte det där kompisberoendet typ. [De båda andra instämmer]

Viktoria: Nej, dom är annorlunda. Dom har samma humor, dom skrattar åt samma grejor. Dom bråkar och dom tycker att det är kul. (...) Killar kan säga vad dom tycker, dom behöver inte gå runt och viska för att ingen ska tycka illa om en bara för man tycker så. (...)

Lena: Bland tjejer är det mycket det där skitsnacket så där. Jag tror inte killarna har det så mycket...

Viktoria: Nej, dom har nog inget sånt.

Lena: Och blir dom ovänner med nån så säger dom rätt ut till den...

Viktoria: Ja, och så glömmer dom det nog rätt snabbt och blir kompisar igen.

Lena: Tjejer älta hela tiden.

A-S: Hur kommer det sig tror ni?

Lena: Det *är* så bara, tror jag bara.

A-S: Det *är* så? menar ni att det skulle vara medfött på nåt vis?

Alla tre: Ja.

Viktoria: Vi tjejer gillar rykten [skrattar]. Nej det gör vi inte! Inte om oss själva, men vi gillar att säga...

Lena: Vi är så, vi vill va liksom en fast grupp. Om det är nåt lite vi stör oss på då börjar vi snacka skit om det eller nåt (...) men killar liksom, stör dom sig på något då slår dom till sin kompis eller nånting och så är det klart. (Åf5)

Flickornas uttalande pekar på att diskursen om biologiska könsskillnader är stark. Enligt dem är det närmast medfött att flickor skvallrar och älta, medan pojkar för en rak och tydlig, om än emellanåt något våldsam, kommunikation. Sett ur ett annat perspektiv skulle ältande och skvallrande kunna ses som ett sätt att

konstruera femininitet relaterat till en underordnad och utsatt position. För den som känner att hon behöver ”gå runt och viska” och hålla inne med sina åsikter blir möjligen intrigerande och skitsnack en logisk anpassningsstrategi att ta till.

Hey (1997) menar att flickors maktallianser ofta är osynliga i och med att de är av privat natur. Eftersom flickor förväntas vara trevliga, snälla och inte arga försöker de dölja sina interna konflikter. Ältande och skvallrande skulle således kunna ses som en effekt av att de inte tillåts tala fritt, inte blir lyssnade på eller blir tagna på allvar. Det kan också, menar Hey, ses som en social strategi för att stärka den egna gemenskapen i flickgruppen och på så vis fungera som en slags subversiv verksamhet gentemot överordnade (jfr även Nordenstam, 2003). Flickor som däremot ges möjlighet att göra sina röster hörda och driva en fråga till slut tycks lättare kunna släppa ämnet och gå vidare (Öhrn, 1998).

Flickornas tysta protester

Den tysta passivitet de tre flickorna uppvisar under mina klassrumsobservationer överensstämmer inte alls med den uppfattning jag får av dem under intervjun. Jämfört med de andra elevintervjuer som genomfördes inom projektet kan denna bedömas som en av de mer uppsluppna. Flickornas nära vänskap visas bland annat genom att de kontinuerligt talar överlappande, fyller i varandras meningar och hummar instämmande. Den försynta och timida framtoning flickorna visat i klassrummet omvandlas nu till att bli både öppen och stundvis ganska kritisk. Exempelvis framför de missnöje över klassens populära flickor som de menar ”utmärker sig” och vill ge sken av att vara så trevliga:

Lena: Jag tycker att dom är väldigt såna att *utåt* så är dom så himla snälla, men sen då vilka dom snackar skit om...det får man ju reda på sen då. Jag gillar dom inte för jag har viss erfarenhet av dom...men jag har inget emot dom så...sen är dom ju ett sånt gäng som har en massa kompisar och går på fest varenda helg och sånt...utmärker dom sig väldigt mycket. (Åf5)

Lenas resonemang kan tyckas motsägelsefullt eftersom hon först säger att hon inte gillar flickgruppen i fråga, men sedan påpekar att hon inte har något emot dem. Det hon tycks reta sig mest på är att de *utåt* sett vill framstå som snälla, men att de egentligen pratar illa bakom ryggen på andra. Paradoxalt nog är det just detta som Lena och hennes väninnor själva nyss berättat att de brukar roa sig med. I intervjun talar flickorna också i hätska ordalag om en av sina manliga lärare, vilken de anser ofta pekar ut dem inför hela klassen och närmast raljerar över dem. De har därför utvecklat en strategi att undvika att säga något under

hans lektioner. Viktoria säger bestämt att ”han står ju och skrattar åt en när man säger fel, så varför ska man prata då ungefär? Nej! Det tänker jag inte göra.” Flickorna berättar hur de ventilerar denna slags irritation över lärare och andra genom en egen jargong som de använder på fritiden:

Viktoria: På fritiden blir vi lite konstiga [alla tre skrattar] vi blir lite dumma i huvudet...

A-S: På vilket sätt?

Viktoria: Vi är...dumma...vad ska man säga? När vi är på fritiden så är vi inte snälla mot andra...eller...det är vi ju *också*. Vi har dåliga skämt helt enkelt!

Agnes: Det är dålig humor där.

Viktoria: Våldigt dålig humor.

Lena: Vi är inte taskiga mot andra...

Agnes: ...nej, men att vi pratar lite roliga skämt och så...

Lena: Vi har en speciell humor som jag tror många inte tycker om.

Agnes: Egentligen vet jag inte vad vi har för skämt alls, vi bara håller på och skrattar hela tiden...jag vet inte riktigt hur vi kommer på det.

Flickornas sätt att förenas kring en gemensam, privat och skämtsam gängjargong kan jämföras med det skämtande som ofta förknippas med pojkars skapande av maskulinitet (t.ex. Frosh m.fl., 2002; Trondman, 1999). Genom sin, som de kallar, ”dåliga humor” särskiljer sig flickorna från andra som inte gillar eller förstår deras skämt. De medger att de tidigare varit ganska ”töntiga och barnsliga” men att de på senare tid kommit ifrån detta något. Uttalandet tolkar jag som en önskan från deras sida att markera mognad. Detta gör de också genom att kontrastera sig mot pojkar i klassen som de beskriver som extremt barnsliga. Nedanstående intervjuutdrag visar dels hur flickorna uttrycker detta och dels hur de överlappar varandra i talet:

Viktoria: I vår klass är ju många killar otroligt fjantiga...Lena: ja, killar är

våldigt...Viktoria:...omogna, tråkar...Lena:...springer runt och slåss och liksom...

Viktoria:...tycker det är kul. (Åf5)

Genom att kontrastera sig gentemot andra konstruerar flickorna sig själva. På grund av den tillbakadragna position de har i klassen ventilerar de inte sina tankar eller kritik offentligt, utan de positionerar sig i stället i det tysta. Den kritik och ilska de hyser gentemot andra hålls inne i skolan, men luftas inom den egna lilla kamratgruppen i hemmet på fritiden. Hemmet fungerar som en tillflyktsort där de kan erövra utrymme för sig själva och utveckla viss grad av självständighet. Detta görs, som de själva säger, genom skämt, skvaller och skitsnack. På så vis kan de tillskansas sig viss makt och positionera sig diskursivt.

Sammanfattande reflektioner

I detta kapitel har jag visat hur den könsregim som klassen i Åkerby visar upp bygger på en betoning av synlighet, kropp, sociala nätverk, prestationer och heteronormativitet. Den sportanda som råder i det omgivande lokalsamhället återfinns på olika sätt bland eleverna på Åkerbyskolan. Att ett flertal av klassens flickor och pojkar på ett eller annat sätt har anknytningar till sport och fotboll visar sig inte minst i den tävlings- och prestationskultur som utvecklats, där det i hög grad handlar om att visa sig och ”ta för sig”. För den som vill synas i kamratgruppen och/eller nå framgång på bollplanen spelar också det kroppsliga kapitalet en viktig roll. Detta bäddar för en hierarkisering mellan eleverna, vilken dels framträder i pojkars överordning och flickors underordning, men också i rangordning mellan olika feminiteter respektive olika maskuliniteter. Samtidigt kan också skönjas att en slags gemenskap och laganda byggs upp mellan eleverna i klassen. I och med att orten är liten och mycket centreras kring dess lokala idrottsförening blir detta också ett gemensamt intresse för många på skolan. Många av eleverna träffas inte bara under skoltid utan även på idrottsarenan på kvällar och helger. Man bygger där upp sociala nätverk som man bär med sig in i skolan och kan, vilket visas i kapitel 6, i förlängningen leda till popularitet.

I Åkerbyklassen har eleverna god kännedom om varandra. De har kopplingar till varandra i fler sammanhang än just skolan, vilket Coleman (1997) benämner multiplexa relationer. Föräldrars anseende, släktförhållanden och sociala nätverk blir här synliga och kan få betydelse för vilken status den enskilde får i kamratgruppen. Åkerbyklassen skulle möjligen även kunna jämföras med det Coleman (1997) kallar slutna nätverk. Inom sådana utvecklas koder och normer tydligare än inom mer öppna nätverk och här tenderar också skvaller och anseende att fungera mer effektivt. Den sociala tydlighet detta medför kan tänkas vara en av anledningarna till att den sociala rangordningen mellan klassens elevgrupper framstår som så klar. Var och en vet så att säga sin position, eller som någon uttrycker det: ”Det syns ju vilka som är vilka liksom.”⁸⁶

I kapitlet har visats hur elever av båda könen kan positionera sig genom över-skridande relationer, så kallad crossing. I Åkerbyklassen är det framförallt de

86 I Connell (2000) beskrivs hur en pojke jämför skolklimatet i staden och på landet. Pojken menar att det var lättare att komma överens med kamrater på landsbygdsskolan jämfört med stadsskolan, där det var tuffare. Även om den vanliga uppdelningen mellan olika grupperingar (de coola, pluggisarna, töntarna etc.) även fanns på landet så visste man ändå sin plats där ”You knew where you stood” (s. 137).

populära eleverna, de dominerande flickorna och de sportiga pojkarna, som umgås i en större könsblandad grupp. Det könsblandade umgänget signalerar mognad, erfarenhet och heterosexualitet och stöder på så vis heteronormen, samtidigt som det bidrar till att förstärka elevernas position gentemot andra i klassen. De populära gruppernas gemensamma nätverk bidrar också till en trygghet och säkerhet som speglar av sig i andra sammanhang. Vetskapen om att man har gruppens stöd ger exempelvis makt att agera och driva olika frågor. Genom sin etablerade position blir de populära också normsättande för övriga i klassen. Å ena sidan kan de genom sina relationer med varandra tänkas bidra till att *befästa* traditionella könsnormer. Å andra sidan kan deras starka ställning också ge dem möjligheter att agera överskridande och på så vis *förändra* desamma.

Bland de dominerande flickorna blir det tydligt att närmandet till manliga domäner blir ett sätt att nå status. De umgås med pojkar, de relaterar sig mot deras sätt att vara och deltar i deras aktiviteter. De tre flickorna skulle möjligen kunna ses som representanter för den ”nya flicka” som börjat dyka upp i senare tids forskning, dvs. medelklassflickor som agerar säkert, framåt och tar för sig (se t.ex. Walkerdine m.fl., 2001; Öhrn, 2002). Man skulle kunna säga att de med stor framgång lyckas balansera de olika former av femininitet som Reay (2001) definierar i sin studie. De agerar i vissa avseenden som *Girlies* (tjejiga, flirtiga, söta), men också som *Spice girls* (framåt och kaxiga) i kombination med *Nice girls* (trevliga och duktiga) och *Tomboys* (sportiga). De skulle på så vis kunna sägas förkroppsliga normerna för ideal femininitet.

Trots sina framgångar och starka position i klassen visar de dominerande flickorna i intervjun hur de närmast glorifierar manligt definierade egenskaper och aktiviteter, samtidigt som de talar nedsättande om sådana som traditionellt förknippas med flickor/kvinnor. På så vis intar de den understödjande position som Connell menar är utmärkande för betonad femininitet och bekräftar därmed också den asymmetriska maktrelationen i förhållande till hegemonisk maskulinitet (Connell, 1987). Vad som vid en första anblick kan ses som en utmaning mot den samhällsliga könsordningen kan vid en närmare analys snarare tolkas som inordning och förstärkning av densamma. Här kan återknytas till vad som diskuterades i föregående kapitel, nämligen att ideal femininitet och maskulinitet talar för likheter mellan könen och i sig inte implicerar relationer av över- och underordning. De dominerande flickornas glorifiering av det manliga ser jag dock som tecken på att de ojämlika maktrelationerna även innefattas i

ideal femininitet och maskulinitet. Trots de förskjutningar och variationer som visas på regimnivå ryms här föreställningar som understödjer den rådande könsordningen.

Medan de dominerande flickorna skapar sin position genom utåtriktad aktivitet och nätverksskapande med både flickor och pojkar, bygger gruppen med de vanliga flickorna sin styrka på slutenhet och nätverkande inom den egna flickgruppen. I stället för att öppet konfrontera lärare eller klasskamrater i den dagliga interaktionen, positionerar de sig gentemot dem via en internt utformad humor och jargong. Genom denna förstärker de sin vänskap och markerar gränser utåt (Hey, 1997). De säger sig fullt nöjda med att inta mellanpositionen som ”vanliga”. Liknande mönster fann Berggren (2001) i sin studie bland arbetarflickor, vilket tyder på en viss klassbundenhet. Studier visar att den mest osynliga gruppen i klassrummet utgörs av tysta arbetarflickor som inte presterar så bra i skolan (Lahelma & Öhrn, 2003). Min analys visar att även gruppen med de vanliga flickorna tenderar att uppvärdera pojkars aktiviteter och relationer samtidigt som flickors kritiserar. Båda de beskrivna flickgrupperna i Åkerbyklassen kan på så vis sägas bidra till att bära upp den manliga normen, ett mönster som möjligen skulle kunna ses som tecken på det Sandell (2007) beskriver som en ”pågående maskuliniseringsprocess” (s. 175).

Även om de båda flickgrupperna egentligen inte tar avstånd från själva tillhörigheten i kategorin flicka/kvinna talar de ändå i nedsättande ordalag om flickor (och sig själva) som varande tråkigare, mer komplicerade, långsinta och skvallriga jämfört med pojkarna. Detta kan tyckas paradoxalt eftersom de samtidigt också påtalar tryggheten och styrkan i de egna väninnegrupperna. Analysen visar emellertid att det är *vissa*, inte alla, uttrycksformer av femininitet de tar avstånd ifrån. Flickornas nedsättande tal om flickor som grupp kan möjligen jämföras med den disidentifikation Skeggs (1999) talar om. I förlängningen skulle resonemanget kunna tyda på att vissa former av femininitet kan flytta fram sina positioner på bekostnad av andra och på så vis bidra till att skillnaderna *inom* kön (dvs. mellan olika former av femininiteter) ökar. Genom att flickorna närmar sig vissa utvalda pojkar och vissa värderade drag av maskulinitet bidrar de även till att förstärka skillnader mellan olika former av maskulinitet.

De sportiga pojkarna i Åkerbyklassen förkroppsligar till stor del de normer för ideal maskulinitet som redovisades i föregående kapitel. Samtidigt som de markerar sportighet och fysisk styrka betonar de också utseendefokusering,

studieorientering och mognad. I vissa avseenden påminner de om beskrivningen av den metrosexuelle man som under senare år kommit att diskuteras (t.ex. Warkander, 2004). Denne moderne och jämstälde man kan sägas vidga begreppet maskulinitet genom att kombinera specifikt maskulina drag med sådana som traditionellt förknippas med kvinnlighet och homosexualitet. Fotbollsspelaren David Beckham nämns ofta som exempel på detta och det är knappast förvånande att det är honom de sportiga pojkarna säger sig ha som förebild.⁸⁷ De förskjutningar i mönster som de populära pojkarna visar kan möjligen tyda på en mer jämställd och ”ny pojke” i skolan. Samtidigt visar analysen att det är just dessa pojkar som mest ihärdigt, både i tal och handling, betonar pojkars fysiska och sportsliga överlägsenhet gentemot flickorna. I det avseendet bidrar de snarare till att befästa den manliga överordningen än att utmana den.

⁸⁷ Här visas hur bilder av hegemonisk maskulinitet på global nivå också avspeglas på lokal nivå (se t.ex. Connell & Messerschmidt, 2005).

KAPITEL 8

KÖNSREGIMEN I STENSTAKLASSEN

Villkoren i den omgivande närmiljön ser något annorlunda ut för eleverna i Stenstaklassen jämfört med Åkerby, vilket också avspeglas i de varierande former av könskonstruktioner som framträder. Stenstaskolans blandade elevsammansättning avfärgas exempelvis i komplexa mönster där framförallt kön och etnicitet skär igenom varandra. I kapitlet diskuteras inledningsvis hur Stenstaklassen över tid formats som en tydligt uppdelad och slutna klass. Därefter presenteras några av klassens kamratgrupperingar med utgångspunkt i de femininiteter och maskuliniteter dessa konstruerar i relation till klassens könsregim.

Eftersom många av eleverna i Stenstaklassen själva uttrycker sig i termer av ”invandrare” och ”svenskar” använder även jag dessa i texten. Det är dock viktigt att betona att den grupp människor som vanligen kommit att benämnas ”invandrare” består av en mängd olika undergrupper, många gånger med helt olika kulturbakgrunder.⁸⁸ För att markera den tveksamhet som omgärdar mitt användande av de båda begreppen kommer de att skrivas med citationstecken.

Konstruktionen av en ”uppdelad, tyst och slutna klass”

Stenstaskolan ligger insprängd i en av stadens mest ”invandrartäta” stadsdelar, Tingsta. Skolans upptagningsområde omfattar dels elever från detta område, dels kommer elever tillresande med buss från ett antal närbelägna ”svensktäta” stadsdelar. I den klass som ingår i studien finns elevgrupperingar från fem olika områden. Detta förfaller ha stor betydelse för hur relationerna eleverna emellan utvecklats och för de könsformationer som framträder i klassen. ”Det är

⁸⁸ För utförligare resonemang om problematiken i användandet av begrepp som etnicitet och invandrare se t.ex. Sernhede (2002, s. 21ff); Tallberg Broman m.fl. (2002, s. 139ff); Ålund (1997, s. 81ff).

så blandat det kan bli faktiskt. Det är så många olika här” säger Jill. Eleverna berättar att de sällan umgås över kamratgrupperna och att de heller inte har någon gemensam träffpunkt eller något förenande intresse på fritiden (liknande fotbollen i Åkerby). Cissi påpekar exempelvis att ”det är ingen sportklass alls, inte ens killarna i vår klass är sportiga”.

Mitt helhetsintryck är att Stenstaklassens olika kamratgrupper i flera avseenden genomlever sin skolvardag parallellt med varandra. Detta bekräftas även av klassläraren som säger att det inte finns någon direkt sammanhållning i klassen och att eleverna är ”låsta” och uppdelade i ”öar”. Avsaknaden av kommunikation mellan grupperna gör att de inte blir särskilt synliga för varandra. Detta är troligen en av förklaringarna till att eleverna säger sig ha svårt att definiera någon elevgrupp som varande mer populär än andra. ”Det är svårt att se”, säger Karin, ”alla är så olika, vi har inte riktigt en sådan klass”. Hanna beskriver det som att ”alla bara är”, medan Jill menar att ”jag tror ingen strävar efter att bli populär här faktiskt”. Till skillnad från Åkerbyklassen där eleverna till stor del positionerar sig utifrån en god personkänedom och täta interaktioner, tycks Stenstaeleverna snarare positionera sig diskursivt utifrån generella föreställningar de har om varandra. Detta tar sig uttryck i elevgruppernas distansering från varandra där överordning och underordning signaleras genom tystnad och placering.

Då vi i intervjuerna diskuterar stämningen i klassen är det flera av eleverna som återkopplar till sammanslagningen i sjuan. Denna innebar för de flesta mötet med en ny, obekant och lite skrämmande miljö, där man bara kände ett fåtal av de andra flickorna och pojkarna. De som bodde i närområdet hade gångavstånd till skolan, medan övriga kom åkande med buss från sina respektive stadsdelar. Flera vittnar om hur blyga de var inför varandra, men också om de förhoppningar och farhågor de bar med sig till sin nya klass. I analysen visas hur dessa initiala förväntningar ledde till att olika elevkategorier relativt omgående fixerades och avskiljdes från varandra utifrån en diskurs där ”vi” och ”dom” kontrasterades mot varandra. ”Vi var så himla sådär gruppiga, vi umgicks liksom inte alls” (Ida), ”alla var ju så olika från början, hade olika stilar” (Jonas). Den uppdelning som etablerades då klassen slogs samman i sjuan framträder alltså tydligt i klassen. En av lärarna beskriver det på följande sätt:

Henry säger att det är en ”konstig atmosfär” i klassen. Denna kopplar han samman med hur det var i början då klassen slogs ihop. ”Invandrarkillarna var så jobbiga, de svenska pojkarna så små och barnsliga och tjejerna så slutna” säger han. Henry berättar att

mycket av hans tid i sjuan gick åt till att hålla ordning på de tre invandrarkillarna. De tog mycket plats och anklagade lärarna för att favorisera de svenska eleverna. Det var mycket tjafs kring detta, mycket vi-och-dom. Henry säger att de andra eleverna troligen upplevde detta som jobbigt, men att de inte vågade protestera. Dels var invandrarpojkar fysiskt större, och dels fanns det bland de andra ”ingen stark ledare, ingen motkraft i klassen som kunde säga emot.” (Fältsamtal, Stensta, 2004-06-04)

Henry menar att det hela ledde till att klassen utvecklades till att bli extremt tyst. Även om det numera är ett något öppnare klimat är eleverna fortfarande lite på sin vakt mot varandra och ”ger inte så mycket av sig själva”. Av såväl lärares som elevers utsagor att döma upplevs det närmast som ett problem att klassen är så tyst. Elever berättar hur lärare genom åren på olika sätt försökt förmå dem till att prata mer, men att detta snarar lett till att de blivit *ännu* tystare. Flera uttrycker att eftersom det så sällan är någon som tar till orda i klassrummet känns det närmast krystat att yttra sig:

Manne: Vi pratar ju inte så mycket men...[förläget skratt]

A-S: Hur kommer det sig att ni inte pratar?

Manne: Äh, jag vet inte riktigt. Det är inte så många som orkar tror jag. Det är ingen som tar initiativet och då vill ingen annan prata heller. Det är lite jobbigt men... (Sp4)

Även klassens tre ”invandrarpojkar”, som i övrigt ofta tar plats, håller en låg profil just i undervisningssammanhang. Hamid som i vanliga fall uppvisar en ganska säker och bullrig attityd beskriver hur han tappar självförtroendet och blir tyst när det handlar om att svara på lärarens frågor:

Hamid: Jag har dåligt självförtroende när det gäller typ att svara på saker...typ läraren frågar en sak...så tycker jag att jag inte kan det så vågar jag inte typ...även om jag kan det så är jag osäker på mig själv alltså...det är dåligt självförtroende...Men annars vågar jag säga ifrån...alltså jag vågar säga allt i klassen. (Sp5)

I relation till läraren i undervisningssituationen intar Hamid en tyst och osäker position, men utanför denna kontext är han mer självsäker och ”vågar säga allt”. Att inte vara säker på det rätta svaret gör att han närmast får tunghäfta. Rädslan för att bli klassificerad som obegåvad gör att han inte vågar svara utan väljer att tuga. Liknande osäkerhet framträder även bland andra elever i materialet, vilket diskuterades i kapitel 5, men det är bland ”invandrarpojkar” jag tycker mig se den tydligast. Detta kan säkert relateras till deras marginaliserade position i förhållande till skolans ”svenska” norm.

Uppdelning utifrån kön

En aspekt som framstår som viktig för den könsuppdelning som tidigt uppstod i klassen är mognad. En av klassens flickgrupper⁸⁹ berättar om vilka högt ställda förväntningar de hade på pojkarna då de började i sin nya klass i sjuan. ”Man kom ny och tänkte typ att alla killar skulle vara snygga och så här” säger Cissi och beskriver tämligen bryskt hur besviken hon och hennes väninnor blivit när de träffade sina nya klasskamrater. Pojkarna i klassen upplevdes som både irriterande och oattraktiva:

Cissi: Vi tyckte inte alls om klassen i början.

Mia: Nej, verkligen inte. Dom var töntar!

Cissi: Ja! Killarna var helt nördiga så här. Dom var skitirriterande! (...)

Mia: Alla i våran klass var det! (...) När man börja 7:an...man bara ”bläää!” (Sf4)

Eftersom pojkarna inte levde upp till flickornas föreställningar om hur pojkar skulle vara avfärdades de redan från början som oattraktiva och därmed ointressanta. Flickorna berättar hur de uppfattade klassens pojkar som omogna och barnsliga, vissa för att de var tysta och försagda, andra för att de var stökiga och jobbiga. Flickorna minns hur de i sjuan och åttan retat sig på allt klassens pojkar gjorde och sa, och berättar smått skamset hur de gjort lyteskomik över pojkarna och i smyg gett dem olika öknamn. ”Vi sa ju det inte *till* dom, men dom kanske hörde. Vi var lite *taskiga* mot dom!” medger Cissi. Sådär i efterhand säger sig flickorna inse att de egentligen aldrig gav pojkarna en rimlig chans i sjuan och om de hade gjort det hade kanske klimatet i klassen kunnat utvecklas i en annan riktning. ”Hade vi väl gett dom en chans hade kanske det inte varit så” (Mia), ”innan har vi inte ens *sett* dom” (Ida), ”vi har inte ens *velat* lära känna dom. Vi tyckte dom var lite töntiga och konstiga” (Karin).

Flickornas berättelse kan ses som exempel på hur underordnade maskuliniteter konstrueras i relation till rådande popularitetsnormer och hur flickor aktivt medverkar i denna process.⁹⁰ Samtidigt konstruerar de också sig själva relativt pojkarna. I kontrast till de, i deras tycke, så barnsliga och oattraktiva pojkarna får de möjlighet att själva framstå som mogna och överlägsna. I observationerna

⁸⁹ Under högstadietiden har det varit ganska stor omsättning bland flickorna i klassen, några har slutat och andra har tillkommit. Fyra har dock varit med från början och det är dessa jag refererar till då sammanslagningen i sjuan diskuteras. Samtliga av klassens pojkar har gått i klassen under hela högstadietiden.

⁹⁰ Flickornas traditionellt sett ”okvinnliga” sätt att tala om pojkarna som objekt påminner om det Ambjörnsson (2004) fann i sin studie bland gymnasieflickor.

visas hur flickorna alltså markerar sitt avståndstagande mot klassens pojkar genom att tydligt nonchalera dem och sluta sig inom den egna flickgruppen.

I flera av pojkarnas utsagor framgår att dessa upplever ett visst underläge gentemot flickorna i klassen, vilka alltså sedan sammanslagningen i sjuan verkat så mogna och försigkomna jämfört med dem själva. Anton berättar att flickorna redan från början hade ett visst försprång eftersom de börjat intressera sig för killar. Detta fick både honom och flera av de andra pojkarna att känna sig blyga och tafatta:

Anton: Vi var inte så utåtriktade och så var vi typ tysta. Dom [tjejerna] hade ju sina kretsar med killar och allt det där på N-skolan. Dom började tidigt med såna grejer, typ festa och sånt (...) dom typ upptäckte killar tidigare så där. Det gick så långsamt på våran [mellanstadie-] skola, i våran klass i alla fall. (Sp6)

Enligt Antons och en del andra pojkars resonemang uppfattades flickorna närmast som ouppnåeliga på grund av den mognad och erfarenhet de antogs ha. Osäkerheten, som förstärktes av att flickorna så tydligt markerade ogillande, ledde till att de försiktiga pojkarna i klassen intog nedtonade maskulinitetspositioner. De gränser som upprättades mellan klassens flickor och pojkar i sjuan framträder alltså tydligt i klassrumsbilden, även om båda parter påpekar att isen dem emellan numera börjat smälta något. Detta bekräftas i följande intervjuutdrag där Hamid berättar hur han upplever sig bli bemött av ointresse och antipati då han försöker närma sig flickorna i klassen:

Hamid: Tjejerna i våran klass alltså, jag tycker att dom är lite blyga. Fast jag är själv lite blyg (...) alla är blyga...men jag gillar att ta första steget alltså...att säga till en tjej "hur mår du?" alltså prata med henne, bli vän med henne. Jag har gjort det flera gånger...men det känns som att dom inte vill ha nåt med oss att göra. Men alltså nu har dom förbättrats alltså...dom vill mer... (Sp5)

Beskrivningen av flickornas tydliga avståndstagande kan tolkas på olika sätt. Hamids önskan om att vara den som tar "första steget" kan möjligen tydas som en invit från hans sida och flickornas avvisande skulle då handla om ett nobbande av honom som potentiell (heterosexuell) partner. Hamids övergång från att först tala om sig själv i jag-form och sedan om "oss" i pluralform kan även tydas som att han känner sig avvisad i egenskap av att tillhöra kategorin pojke, alternativt kategorin "invandrare".

Uppdelning utifrån etnicitet

Parallellt med den tydliga könsuppdelning som beskrivits ovan visar sig också etnisk bakgrund, i bemärkelsen ”svensk”- ”ickesvensk”, vara en viktig skärningspunkt för olika positioner i Stenstaklassen.⁹¹ Anton beskriver det på följande sätt: ”Det är liksom dom som är från Tingsta på en sida och sen är det *alla* andra, typ svenskar, så”. Analysen visar att detta särskiljande, i likhet med det ovan beskrivna mellan könen, i hög grad bygger på stereotypa föreställningar som eleverna haft med sig då de kom till sjuan. Anton berättar att eftersom det på hans mellanstadieskola inte funnits så många elever med utländsk bakgrund hade han redan från början vissa ”rasistiska fördomar” då han mötte sina nya klasskamrater. Enligt de rykten han hört fanns det nämligen mycket som talade för att det skulle kunna bli konflikter på den nya skolan.⁹²

Anton: Det var typ...i alla fall för oss [från Z-skolan] så var det så att vi hade *lärt* oss att ”det är typ mycket sådär bråk mellan invandrare svenskar” och så vidare, och så vidare. Man trodde liksom...man hade såna fördomar, rasistiska fördomar: ”Man kan inte vara med nån av dom, för dom är typ...” Jag tror att dom kände samma sak så därför skulle dom typ försöka...dom var ju typ större än oss också så dom tog ju plats liksom. Man var alltså typ rädd för dom. (Sp6)

De fördomar som nämns ligger helt i linje med dem som vanligen florerar i samhället i övrigt och där ”invandrare” ofta förknippas med problem och bråk (se t.ex. Sernhede, 2002). Antons och hans kamraters stereotypa föreställningar om (den manlige) ”invandraren” som skrämmande och hotfull gjorde dem rädda och bidrog till en avvaktande och negativ inställning till de nya klasskamraterna med utländsk bakgrund. Att dessa dessutom var fysiskt större och tog plats bidrog till att ytterligare förstärka denna hållning.

I samtalen med klassens ”invandrapojkar” bekräftas att även dessa hade vissa fördomar om de ”svenska” eleverna då de började i den nya klassen. De

⁹¹ Någon motsvarighet till den aktiva diskussion om etnicitet som förs i Stensta hördes inte någon gång under fältarbetet i Åkerby. Detta kan troligen relateras till att Åkerbyklassens fyra elever med utländsk bakgrund inte utgör en sammanhållen grupp motsvarande den i Stenstaklassen, utan ingår i fyra olika kamratgrupper. De kommer från skilda länder, har olika religion och hudfärg och har olika grad av så kallad ”invandring” (Andersson, 2003, s. 205). De fyra elever med utländsk bakgrund i Stenstaklassen kommer från olika krigshärjade länder, de har skilda språk, men samma religion.

⁹² I sammanhanget bör nämnas att under den aktuella period då klassen började i sjuan hade Stenstaskolan ett allmänt rykte om sig att vara stökig. Enligt de lärare jag talar med under mina fältstudier har detta anseende emellertid förändrats i positiv riktning under de senaste åren. Under mina observationer på skolan uppvisades heller inte de slags konflikter som Anton talar om.

beskriver hur de förväntade sig att de nya klasskamraterna, liksom lärarna, skulle vara rasister och att de därför redan från början ville inge respekt, visa att de var tuffast och ”ägde” skolan. Yamal berättar: ”I sjuan tänkte vi så. Då tänkte vi att alla var rasister och så. Så höll vi ihop och retade alla andra.” Han berättar att de betedde sig så illa att lärarna och klasskamraterna knappast orkade med dem. ”Vi trodde att vi kunde göra vad vi ville och att alla var rädda för oss. Man är så när man är liten” kommenterar Ali. Detta kan relateras till Sernhede (2002) som menar att stigmatiseringen som ”invandrare” kan leda till behov att försvara den egna identiteten. En strategi för att vinna respekt kan då vara att medvetet spela på, eller leva upp till, de andras föreställningar av ”den hotfulle invandraren” (se även Jonsson, 2007). Nu i efterhand konstaterar pojkarna dock att de inte vunnit så mycket på sitt agerande utan ”egentligen var det så att dom tänkte dåligt om oss, alltså dom orkade inte tjata med oss” (Ali).

De andra eleverna i klassen beskriver de fysiskt större och utagerande ”invandrapojkarna” som smått hotfulla och jobbiga, medan dessa i sin tur talar om ”svenskar” som veka och fega. Yamal hävdar: ”Det är vi invandrarkillar som sticker ut mest i klassen. Det är vi som vågar komma med åsikter om något är fel. Dom andra håller bara tyst alltså.” Motsvarande beskrivning gäller även bland flickor menar han:

Yamal: Invandrartjejer skulle också våga säga vad dom tycker. Dom är inte rädda för nåt...men dom där svenska flickorna...dom vågar inte säga det...kanske när man är själv, men dom vågar inte säga framför klassen...

A-S: Hur kan det komma sig?

Yamal: Det beror på vilket land man kommer ifrån...det krigsdrabbade landet...man måste ju kunna ha en åsikt om vad som händer, så det kanske är det som är anledningen... (Sp1)

Han beskriver ”svenskar” som allmänt konflikträdda och menar att de hellre medlar i stället för att ta en riktig fight. I hans eget bostadsområde är det ”knyt-nävarna som gäller” säger han. Eftersom styrkerrelationerna mellan pojkgrupperna i klassen är tämligen uppenbara uppstår sällan någon öppen konflikt grupperna emellan, utan det handlar mer om ett tyst och tydligt avståndstagande. Relativt varandra konstrueras ”svenska” pojkar som försiktiga och tillbakahållna och ”invandrapojkar” som utåtagerande. Dessa generella bilder understöds också av klassens flickor: ”Svenska killar kan var lugnare än invandrarkillar” (Azra), ”invandrarna är lite sådär stökigare faktiskt, dom pratar gärna mer och

skriker och gapar” (Jill). Parallellt uttrycks också föreställningar om ”invandrarpojkar” som mer utåtriktade och öppna:

Cissi: Ja, det är lättare att lära känna utländska killar än svenska. För dom är mer öppna än svenska killar.

Mia: Svenska killar är mer instängda.

Cissi: Ja, utländska killar är mycket mer framåt typ så här, dom pratar mer eller säger mer.

Mia: Det är lättare att lära känna dom...snabbt eller så. (Sf4)

Specifika särdrag och beteenden sammankopplas med pojkar beroende på deras härkomst. Båda kategorierna kan på så vis sägas bli utsatta för en form av etnifiering (Andersson, 2003). Detta framträder även i vissa av lärarnas sätt att tala om dem. Medan Stenstaklassens ”svenska” pojkar ses som närmast problematiska på grund av sitt tillbakadragna förhållningssätt beskrivs ”invandrarpojarna” närmast som en frisk fläkt i klassrumstillvaron. ”Det hade varit tråkigt i klassrummet utan dem” som en av lärarna uttrycker det. Ett sådant mönster har även visats i andra studier. Gruber (2007) beskriver exempelvis hur skolpersonalen i hennes studie uppvisade en ambivalens i relation till ”invandrarpojkar”. Samtidigt som pojkarna sammankopplades med konflikter och disciplinproblem sågs de också som charmiga, påhittiga och hövliga. De beskrevs som en ”extra krydda” jämfört med de ”svenska” eleverna som uppfattades som lite för artiga, välanpassade och närmast tråkiga. ”Invandrarelever” kan på så vis, som Hammarén (2001, s. 237) uttrycker det, uppfattas som både ”begärliga och besvärliga”.

På liknande sätt som maskuliniteter skapas i relation till utländsk bakgrund framträder också olika former av femininiteter där kön och etnicitet skär igenom varandra. Eftersom det i Stenstaklassen bara finns en flicka med utländsk bakgrund, (vilken intar en tämligen osynlig position där), tycks den bild av av ”invandrarflickor” som framträder i elevernas tal till stor del vara konstruerad utifrån generella föreställningar. Å ena sidan beskrivs de som offer för patriarkala strukturer, å andra sidan som utåtagerande och besvärliga. Detta framgår särskilt tydligt i mina samtal med en av klassens flickgrupper, vilka konstruerar sig själva som ”svenska” i relation till olika beskrivningar av ”invandrarflickor”. Detta redovisas i avsnittet om de ”blonda flickorna” nedan.

I såväl elevers som lärares utsagor förknippas stadsdelen Tingsta ofta automatiskt med dels ”invandrare”, dels med sociala problem och låg status. En

av pojkarna uttrycker: ”Tingsta, det är ju sådär invandrarskildring, det är liksom många där som typ lever på socialbidrag, så det är väl lite lägre status att komma därifrån” (Anton). Denna bild förmedlas även av Tingstaungdomarna själva. Bostadsområdet kan på så vis sägas bli en markör för social samhällsskiktning, där etnicitet och klassbakgrund flyter samman som differentieringsgrund (se t.ex. Andersson, 2003; Hammarén, 2005). Likaväl som människor från platsen stigmatiseras kan platsen i sig göras till ”den andre”, menar Molina (2005). Även om stadsdelen Tingsta oftast framställs i negativ dager, beskrivs den i vissa utsagor även som lite exotisk. Jill säger smått beundrande att ”dom blir väl som en hel familj där borta på Tingsta, alla känner ju alla där”. En av skolans lärare uppmanar mig dessutom att ta en promenad bland hyreshusen i Tingsta eftersom det är så speciella atmosfär där att man ”knappt kan tro att man är i Sverige” (Lydia).

Kulturalisering

Då jag under intervjuerna i Stenstaklassen för uppdelningen mellan ”svenskar” och ”invandrare” på tal framförs flera olika motiveringar till varför man har så lite med varandra att göra. Manne menar att anledningen till att han och hans kompisar inte umgås med ungdomar från Tingsta är att ”dom brukar hålla sig på sin kant, med sina kompisar och så. Dom verkar inte vilja blanda upp sig med svenskar så mycket.”⁹³ Andra uttrycker det som att elever med utländsk bakgrund ”har andra intressen”, ”tänker annorlunda” och ”är inte som vi”. En del nämner också religion som en åtskiljande faktor, vilken exempelvis gör att man inte kan gå på samma fester (jfr von Brömssen, 2007).

Eftersom utgångspunkten är den svenska majoritetsnormen relateras de andras olikhet ofta till kultur. Att detta även förekommer bland lärare visas tydligt under följande samtal under en hemkunskapslektion i Stenstaklassen:

Medan eleverna lagar mat pratar jag lite med hemkunskapsläraren Gunilla. Jag frågar lite om det här med tjejer och killar. Gunilla svarar något i stil med att tjejerna oftast är väldigt duktiga. De har ofta lagat en del mat hemma redan och är lite blasé när de kommer hit. Därför tar de inte till sig undervisningen på samma sätt som killarna, som kommer mer förutsättningslöst. De tar till sig tips och utvecklas bättre. Det är oftast killar som får topp-betygen. Gunilla tycker att i just denna klassen är tjejerna väldigt

⁹³ Gruber (2007) fann liknande mönster och menar att minoritets eleverna snarare blir hänvisade till varandra eftersom de upplever ett tyst avståndstagande från majoritets eleverna. Umgången med andra minoritets elever ger därför både trygghet och erbjuder skydd mot negativt bemötande från andra.

duktiga, men det finns några killar som är extremt bra, t.ex. Jonas, Emil och Manne. Särskilt Manne är bra på att delegera. När jag frågar om hur killar och tjejer samsas i köket svarar Gunilla att Ali är den värsta mansgrisen av alla och att han nog tycker att det är bra att jobba med Azra. Hon diskar, torkar och fejar. Invandrarflickorna gör ofta det, menar Gunilla. "Det ligger nog i kulturen" säger hon. (Fältanteckningar, Stensta, 2004-03-05)

Gunillas uttalanden är intressanta på flera sätt. För det första går det att se att hon värdesätter skolinlärd kunskaper högre än de praktiska kunskaper eleverna för med sig hemifrån. Elever som kommer förutsättningslöst i ämnet har således lättare att ta till sig de "rätta" kunskaper som förmedlas under lektionerna. För det andra kopplar hon detta till kön och särskiljer flickor och pojkar genom att beskriva pojkar som generellt sett mer kreativa och läroaktiga än flickorna. Flickornas förkunskaper upplevs däremot snarare som en belastning än en tillgång i undervisningen. För det tredje gör Gunilla, genom sitt sätt att tala om eleverna, även en rangordning inom kategorierna flickor och pojkar. Exempelvis antyder hon smått nedlåtande hur Ali är lat och kör med Azra, medan Manne (som jobbar med Jonas) beröms för att kunna delegera så bra. Den koppling till etnicitet som här bara går att ana blir desto tydligare då Gunilla uttalar sig om flickorna. Hon påpekar att invandrarflickor gärna fejar och serverar i köket, vilket skulle kunna förstås som att hon menar att de, till skillnad från "svenska" flickor, självmant låter sig utnyttjas. I och med att hon påpekar att "det ligger i kulturen" kopplar hon inte Azras agerande i köket till kön utan till kultur/eticitet (se även Ålund, 1997; Öhrn, 2005).

Det ovan beskrivna skulle kunna motsvara det Hällgren (2005) kallar vardagsrasism. Hon beskriver två former av rasistdiskurser, vilka handlar om hur man genom talet *om* respektive talet *till* konstruerar "den andra". Den första diskursen handlar om hur individer från den dominerande gruppen gör negativa beskrivningar av "de andra" i kombination med positiva representationer av sig själva. Detta har jag gett flera exempel på ovan. De bilder som framträder överensstämmer väl med de stereotypa framställningar av "invandraren" som ofta förs fram i media. Medan män med utländsk bakgrund framställs som förtryckande, exotiska eller farliga ges bilden av kvinnor som i första hand passiva och förtryckta (jfr Fahlgren & Sawyer, 2005). Beträffande den andra rasistdiskursen som handlar om direkt riktade nedsättande tilltal, finns det enbart ett fåtal exempel av i mitt material. Detta kan dels relateras till den sparsamma kommunikation som förs mellan eleverna i Stensta, dels till att sådana verbala uttryck inte är politiskt korrekta och därför kan antas utföras mer subtilt och indirekt (Hällgren, 2005).

I de fall jag hörde yttranden som ”svartskalle” och ”svenne” flyga genom luften, bortförklarades det i regel med att vara på skoj. De flesta elever i Stenstaklassen svarar också nekande på min fråga om det förekommer rasism på skolan. Stefan påpekar att det åtminstone inte är någon som visar det, och om så vore, menar han, är det från ”båda håll i så fall, både från svenska och invandrare”.

Kamratgrupperingar

I den följande delen av detta kapitel kommer jag att fokusera några av Stenstaklassens kamratgrupperingar och studera hur dessa framträder i förhållande till den lokala könsregimen. Urvalet är gjort utifrån att grupperna framstår som tydligt avgränsade och fasta samt att de sinsemellan uppvisar varierande uttryck för femininiteter och maskuliniteter. De tre grupperna, de ”blonda flickorna”, de ”tysta pojkarna” och de ”framgångsinriktade pojkarna”, är benämnda utifrån hur de talar om och karakteriserar sig själva. Gruppen med flickor har valts för att visa hur dessa diskursivt konstruerar sig som ”svenska och blonda” i relation till föreställningar om ”invandrarflickor”. De båda pojkgrupperna har valts för att exemplifiera hur olika former av underordnade maskuliniteter på skilda sätt försöker hantera och förbättra sin position. Gruppen med de tysta pojkarna är intressant såtillvida att den befinner sig långt från det hegemoniska mönstret och på så vis kan ses inta en underordnad position i förhållande till klassens flickor och andra pojkar. Gruppen med de framgångsinriktade pojkarna är vald för att den representerar en, utifrån ett etniskt perspektiv, marginaliserad grupp som på ett till synes framgångsrikt sätt börjat förändra sin position.

De ”blonda flickorna”

En av flickgrupperna i Stenstaklassen utgörs av Cissi, Mia, Karin och Ida. Under de observerade lektionerna sitter de ofta tätt tillsammans och distanserar sig på så vis från de andra i klassen. Flickorna beskriver sig själva som ”skittajta” eftersom de är tillsammans jämt och kan prata om allt. De säger att de ”tränar mycket” och två av dem är dessutom aktiva inom ett av stadens fotbollslag. I klasskamraternas utsagor beskrivs de som ”smarta”, ”snygga” och ”snälla”, men också som väldigt tysta och slutna. Lärare beskriver dem som studiemässigt välpresterande och duktiga. Tre av flickorna har medelklassbakgrund och en arbetarbakgrund. Hamid upplyser mig om att ”dom fyra tjejerna har högre status än andra” och att de, till skillnad från många andra flickor på skolan, lyckas vara både snygga och snälla. De är, som han säger, varken ”taskiga eller horaktiga”.

I mina fältanteckningar noterar jag de fyra flickorna som utseendemässigt lika varandra, både vad det gäller kroppsform, hårfärg och klädsel. Just sin blonda hårfärg återkommer de till vid olika tillfällen i samtalet, framförallt i samband med att etnicitet diskuteras. Flickorna berättar exempelvis att blondheten i vissa sammanhang kan ge dem fördelar i förhållande till lärare⁹⁴, men att den också, vilket kommer att visas nedan, kan leda till konflikter med andra flickor. I intervjun med de fyra flickorna framgår tydligt hur de konstruerar sig i relation till flickor med utländsk bakgrund. De berättar att det under högstadietiden varit stor omsättning på flickor i klassen, flera har börjat och slutat, vilket gjort att "man har inte haft värsta chansen att lära känna alla liksom" (Karin). Detta har lett till att de inte längre anstränger sig för att lära känna nya elever som kommer till klassen. De uppvisar därför ett tydligt ointresse och distansering gentemot de övriga flickorna i klassen. Azra säger sig ha fått känna av detta och hon uttrycker att hon känner sig lite utestängd och har svårt att "passa in" bland de fyra flickorna. Som jag uppfattar flickornas distanserade hållning till Azra är hon tämligen osynlig i deras ögon. Även om de, enligt egna utsagor, inte har särskilt mycket kontakt med flickor med utländsk bakgrund tycks de ändå ha tämligen klara föreställningar om hur dessa "är".

I de blonda flickornas tal framträder olika former av "invandrarfemininiteter", vilka sinsemellan skiljer sig åt. I följande intervju kommer vi in i samtalet då Karin och Ida just uttryckt att de är nöjda med att vara flickor. Jag för då in en fråga om etnicitet:

A-S: Hade det varit annorlunda för er om ni varit flickor med utländsk bakgrund?

Karin: Ja, det tror jag.

Ida: Det kanske inte är det man helst hade velat vara. (...) Jag tror att utländska tjejer har det ganska jobbigt faktiskt. (...) Jag tycker faktiskt att dom är lite nertryckta. Jag hade absolut inte velat vara en utländsk tjej och bo här. Det hade jag inte velat vara. (Sf2)

Flickorna uttrycker här en vanligt förekommande uppfattning att flickor med utländsk bakgrund är nedtryckta. De beskriver dem som offer som är kuvade hemifrån, exempelvis genom sin religion eller av bröder som bevakar dem. Parallellt med denna skildring framträder också bilden av en mer aggressiv form av "invandrarfemininitet". De blonda flickorna berättar att de vid flera tillfällen, då de varit "ute på fester", blivit ansatta av "utländska tjejer" som ogillar dem och ser dem som rivaler bara för att de är blonda och "svenska".

⁹⁴ Detta visas i intervjuutdrag på sidan 100.

Mia: Utländska tjejer... det är mer typ att dom är mer *arga* ...

Cissi: Ja, dom är arga! Jag vet typ inte vad det är...för dom typ tycker inte om en för att man är blond nästan...eller svensk. Många tjejer...typ dom så här [visar en sned blick]...vi kan inte hjälpa att vi är ljushåriga eller? (Sf4)

Karin: Utländska tjejer är *våldigt* mot svenska tjejer.

Ida: Antingen kan dom vara sådär liksom verkligen helt tysta...dom vågar inte säga... dom säger ingenting. Eller så kan det vara helt att dom typ...deras största hot är svenska tjejer och det. Dom är så där kaxiga och liksom...(...)

Karin: Det märker man när man är ute [på fester]. Dom utländska tjejerna som känner en dom tycker inte så, men dom som bara ser en kan verkligen gå och bli asirriterade på att man är svensk. Dom tycker liksom att vi...(...)

Ida: ...tar deras killar...typ deras utländska killar...⁹⁵ (Sf2)

Flickorna beskriver ”invandrarflickor” som endera offer eller som arga och aggressiva. Oavsett vilket framställs båda formerna som problematiska i och med att de tar antingen för liten eller för stor plats. Genom att beskriva de andra flickorna som avundsjuka och fientligt inställda mot blonda flickor kan de fyra flickorna konstruera en bild av sig själva som attraktiva, avundsvärda och icke-rasistiska. Eftersom de andras aggressivitet sammankopplas med rivalitet om pojkar visas här också hur kön inte bara skär genom etnicitet utan också (hetero)sexualitet (jfr t.ex. Andersson, 2003; Forsberg, 2005). Då flickorna kontrasterar sig gentemot de förtryckta och ofria kan de framställa sig som fria, självständiga och moderna.

Gemensamt för de båda beskrivningarna är att flickor med utländsk bakgrund framställs som *annorlunda*, vilket förstärker skiljelinjen mellan ”vi och dom”. I de blonda flickornas beskrivningar framträder emellertid ytterligare en kategori av ”invandrarflickor”. Dessa omnämns i positiva termer och beskrivs vara ”nästan som svenska”. Det handlar då om flickor man känner och som räknas som ens vänner, de som uppfattas som bra och ”som oss”. I citatet nedan blir ”svenskhet” som norm tydlig:

Karin: Nevzeta och Zahrah [två flickor i parallellklassen] och så...alltså dom är ju precis som svens...

Ida: Man tänker knappt på att dom är utländska.

⁹⁵ Det flickorna beskriver här kan möjligen vara exempel på det som ibland kallas ”omvänd rasism” (t.ex. Andersson, 2003, Öhrn 2005).

Karin: Nej, man gör ju inte det.

Ida: Men sen så tror jag också alltså...dom bor på N [svensktät stadsdel] och dom har bott hela sitt liv och så...

Karin: Dom är som oss. Deras familjer är som oss.

Ida: Ja, dom är som oss. Dom är liksom svenska. (Sf2)

Flickornas resonemang tyder på att de ”invandrare” som betar sig, ser ut, talar och bor ”som oss svenskar” har lättare att bli accepterade. Detta kan jämföras med Andersson (2003) som menar att det finns olika grader av ”invandrighet” och att skillnadsmarkören kan flyttas utan att själva gränsdragningsprincipen förändras. De negativa generaliseringarna som, enligt beskrivningarna ovan, tycks vara ömsesidiga från båda håll verkar vara starkare ju mindre man känner varandra. Enligt Reimers (2005) framställs i medierna gärna en stereotyp bild av den ”gode invandraren” som vill vara som ”oss” och hyllar ”svenska” värden och livsstil. Möjligen kan man även här skönja den tidigare nämnda individualiseringsdiskursen, där det anses ligga på den enskildes ansvar huruvida han/hon blir betraktad som svensk eller inte, dvs. man får skylla sig själv om man inte väljer att orientera sig mot det svenska (se t.ex. Lödén, 2005).

De ”tysta pojkarna”

Gruppen med klassens åtta ”svenska” pojkar tycks relativt heterogen och löst sammanhållen, men utgör en av de ”öar” som finns i Stenstaklassen. De beskriver sig själva som ”tysta” och det är också den bild som ges i klassrummet. Pojkarna kommer från tre olika stadsdelar, har sinsemellan skiftande social bakgrund, men har under högstadietiden successivt bildat en stor grupp. Min tolkning är att de har slagit sig ihop som en slags allians gentemot ”invandrapojkarna” och de avståndstagande flickorna i klassen. Inom gruppen finns det några som har en något mer tongivande och drivande roll än de andra och det är också dessa som emellanåt nämns i samband med popularitet. En av lärarna uttrycker att: ”Vill man jobba ihop med någon och ha det trevligt väljer man nog Emil, han är socialt populär. Vill man däremot få något gjort i skolarbetet väljer man nog Anton eller Manne.” De tre nämnda har medelklassbakgrund, medan övriga pojkar i gruppen har arbetarbakgrund. Dessa (Jonas, Erik, Kjell, Stefan och Måns) intar också de mest dämpade positionerna i klassen, vilket gör att de ibland benämns som ”nördar”, ”töntar” eller ”fegisar” av de andra. Även lärare uttrycker viss oro och irritation över pojkgruppens passivitet. ”De gör inte många knop” som någon formulerar det. Pojkarna själva,

som under lektionerna ofta är tillbakadragna och tysta, beskriver sig i intervjuerna som både skämtsamma och roliga.

A-S: Hur tror ni att erat killgäng skulle beskrivas av andra? Vad är det som gör att ni håller ihop?

Anton: Sjuk humor tror jag nog. Många skulle nog säga att vi är sjuka, vi gör såna där grejer som man inte gör. (...) Vi brukar ha askul på raster och så.

A-S: Kan du inte ge exempel... jag är lite nyfiken.

Anton: Nja...typ man gör sådana där pinsamma grejer...fast det är kul...till exempel...vi åt i matsalen, det var ganska mycket folk där. Så typ tittade Jonas ut genom fönstret och skrek att det var en ekorre därute. Och så blev det liksom helt tyst och alla kollade på oss! Typ såna grejer! Det var väldigt kul och så. (Sp6)

Pojkarna berättar om de sjuka skämt och practical jokes de ägnar sig åt på raster och fritid och hur kul de har tillsammans.⁹⁶ De påminner på så vis om den tysta flickgrupp som beskrevs i föregående kapitel. De är dock väl medvetna om att deras, som Jonas kallar det, ”galna humor” lätt kan missförstås och uppfattas som konstig av andra. Stefan menar att det är ”många som inte fattar vår humor utan tror vi är dumma i huvet”. Den interna jargong pojkarna utvecklat kan ses som ett sätt för dem att markera exklusivitet gentemot andra och på så vis möjligen höja sin status. Skämtande och garvande beskrivs ofta som ett sätt för pojkar att konstruera maskulinitet (t.ex. Frosh m.fl., 2002; Hill, 2001; Trondman, 1999).

Kinney (1993) som studerat underordnade pojkars försök att bli accepterade i skolan fann att valet för dem stod mellan att ”go mainstream” eller ”go your own way”. Det sistnämnda innebär exempelvis att utveckla intressen inom, vad Kinney kallar, alternativa domäner. Pojkarnas sjuka humor skulle kunna ses som en sådan. Deras berättelser tyder på att de närmast spelar på och överdriver bilden av sig själva som konstiga och barnsliga. Denna bild använder de också för att särskilja sig från klassens ”invandrapojkar”. Emil säger: ”Dom är inte som vi. Dom skämtar inte så där jättemycket, eller håller på så där, dom är mest allvarliga.” På liknande sätt kontrasterar de sig mot flickorna som inte heller förstår sig på deras humor. Genom att göra sig lustiga över andra, men också över sig själva, kan pojkarna möjligen vinna tillbaka delar av den prestige de förlorar i andra sammanhang. Detta tycks ha resulterat i att klassens flickor

⁹⁶ Pojkarna nämner exempel på hur de låtsas ramla bakåt på en stol, låtsas vara jätteskelögda när de beställer något i affären, pratar med konstig röst eller dialekt, spelar in sketcher etc.

under senare tid börjat få upp ögonen för dem så smått: ”Vi har insett att dom är ganska roliga” (Jill), ”dom kanske är lite nördiga nu också, men dom är ju så sjyssta” (Cissi). Möjligen kan flickornas ökade intresse även relateras till att några av pojkarna i gruppen lyckats etablera sig ganska framgångsrikt som rockband. Flickorna uttrycker också att pojkarna har ”mognat” och ett par av dem har börjat synas på vissa fester som flickorna går på.

Att inte ta för sig

Trots att pojkgruppen under senare tid börjat få visst erkännande bland kamraterna sammankopplas de fortfarande med bristen på framåtanda. Jill säger att ”dom gör inte så mycket väsen av sig. Jag tror dom är lite blyga faktiskt.” Cissi namnger och beskriver ett par av pojkarna på följande sätt: ”Dom är ju lite *sådär* [skakar på huvudet]. Dom typ säger ju ingenting, dom sitter ju såhär bara” [härmar och sitter med gapande mun]. I intervjuerna med de nämnda pojkarna framgår att de är medvetna om sin underordnade position bland kamraterna och att de inte heller röner någon större uppmärksamhet bland lärarna. Detta kan vara en direkt nackdel i undervisningssituationen, menar Måns:

A-S: Är det vissa som får mer hjälp, uppmärksamhet än andra?

Måns: Ja, det gäller ju att säga till om man behöver hjälp och så. Jag, jag har väl lite svårt för det...Ja, man får räcka upp handen och så hela tiden om man vill ha hjälp...

A-S: Och gör man inte det...?

Måns: Ja, då får man ingen hjälp helt enkelt. (Sp2)

Exemplet visar hur en underordnad position närmast kan förstärkas i undervisningssammanhang. Är man inte aktiv under lektionerna eller flitig med att räcka upp handen får man heller ingen uppmärksamhet, menar Måns. Under de observerade lektionerna ser jag ofta honom och ett par av de andra i gruppen sitta passiva utan att få speciellt mycket gjort av skolarbetet. Eftersom de inte ”tar för sig” förblir de osynliga för såväl kamrater som lärare.⁹⁷ Den brist på framåtanda som utmärker flera av gruppens pojkar resulterar i att de hamnar lågt både vad det gäller statusposition och betyg. Måns uttalande tyder på att det är upp till honom själv att göra sig synlig och begära hjälp av läraren. Detta ligger i linje med den tidigare nämnda individualiseringsdiskursen som går ut på att den enskilde får ta ansvar för sitt eget misslyckande.

⁹⁷ Arnesen (2003) beskriver liknande tendenser i en klassrumsstudie. Under en matematiklektion såg hon att många av de studerade eleverna inte åstadkommit speciellt mycket skolarbete, vilket hon förklarar med att de antingen inte fått hjälp eller inte förstått uppgiften. ”However, if they did not become noisy or make trouble, they were left unattended by the teachers” (s. 56).

Även om pojkarna i gruppen inte uppfyller normen om utåtriktat beteende och självförtroende verkar de väl medvetna om att det är en norm att förhålla sig till. Det är också i hög grad i förhållande till denna de underordnas gentemot klassens mer utagerande ”invandrapojkar”. Dessa vinner, som någon uttrycker det, mer ”respekt” genom att vara högljudda än att vara tysta. Under en av de första dagarna i Stenstaklassen bevittnar jag hur Yamal närmast läxar upp några av de tysta pojkarna i klassrummet:

Strax innan lektionen ska börja ser jag hur Yamal går fram till bordet där fyra av de ”svenska” pojkarna sitter. Han säger: ”Ni andra är fegisar allihop. Jag vågar säga vad jag tycker, ni säger det efteråt. Om man säger något måste man kunna försvara det man säger. Det är det som kallas debatt, diskussion.” (Fältanteckningar, Stensta, 2004-02-17)

Möjligen kan denna uppläxning vara en av anledningarna till att några av de tysta pojkarna i intervjun tar tillfället i akt att framställa ”invandrapojkarnas” utåtriktade sätt som närmast överdriven: ”Det är Ali och dom som märker ut sig. Vi andra sitter tysta” säger Stefan. Genom att lägga en negativ betoning på de andras tendens till att *märka ut sig* framställs den egna gruppens tystnad i bättre dager. Liknande visas även i följande utdrag där Stefan och Måns konstaterar att även om ”invandrarkillarna” i klassen har mod att säga vad de tycker blir de ändå inte tagna på allvar:

A-S: Är det någon som har mer att säga till om än andra? Som man lyssnar mer på, eller kan påverka mer än andra?

Måns: Ali och dom...det är ju dom som har åsikter...dom frågar ju väldigt mycket... dom vågar säga vad dom tycker.

A-S: Lyssnar lärarna mer på dom då?

Måns: Ja...

Stefan: Njaee, det gör dom ju inte... inte Henry i alla fall...

Måns: Eller nej det gör väl ingen...man tar det inte lika allvarligt för dom [invandrarkillarna] gnäller om ingenting. (Sp2)

Inledningsvis framhåller pojkarna att Ali och hans kompisar har mest att säga till om i klassen. Eftersom de vågar framföra sina åsikter och ställa frågor blir de också lyssnade på. Det hela får dock en abrupt vändning då Måns plötsligt konstaterar att mod att tala inte självklart är detsamma som att bli lyssnad på. Hans slutsats blir därför att de andra pojkarnas ”gnäll om ingenting” snarare leder till att ingen egentligen tar dem på allvar. Möjligen är det också så man kan förstå Mannes uttalande om sin egen lågmäldhet: ”Jag pratar om det är nåt”, dvs. han yttrar sig om han har något vettigt att säga och inte bara för att höras (som

vissa andra). Retoriken kan tolkas som ett försök att ta udden av de andra pojkarnas verbala överlägsenhet och framställa sig själv i bättre dager.

Liknande sätt att uttrycka sig visas även då den tysta pojkgruppen kommer in på samtalsämnet sport. Som tidigare nämnts är deras sportintresse inte speciellt stort, snarare tvärtom. Olika fritidsintressen nämns därför som en av förklaringarna till att klassens båda pojkgrupper inte umgås med varandra.

Jonas: Det är bara att man har olika intressen och så.

A-S: Vad har man för intressen på Tingsta då?

Jonas: Sport.

Manne: Ja, mycket sport. Fotboll och dom styrketränar mycket och sånt. Fysiska aktiviteter tror jag...inte så mycket musik och sånt. Det brukar dom inte vara så intresserade av och så. (Sp4)

Jonas och Manne hänvisar fysiska aktiviteter, som exempelvis fotboll och styrketräning, till kategorin "invandrare". Min tolkning är att de härigenom försöker ursäkta sitt eget ointresse av denna så manligt definierade domän. Påpekandet om att "musik och sånt" inte är något som intresserar Tingstapojkar, men däremot dem själva, tyder jag som ett försök från Jonas och Mannes sida att positionera sig som mer sofistikerade och exklusiva jämfört med de andra som hellre sysslar med fysiska aktiviteter. Detta kan även ses som ett sätt att markera klasskillnad. Det förda resonemanget kan relateras till ett exempel från Connell (2000), där det berättas om några pojkar som föraktar skolans fotbollskult, men som ändå inte kan avvisa den rakt av. De tvingas skapa något annat som de kan respekteras för, i deras fall blev det startande av en skoltidning. I fallet med de tysta pojkarna i min studie kan det sägas handla om att gemensamt utveckla ett musikintresse och en intern jargong.

De "framgångsinriktade pojkarna"

Denna grupp består av Stenstaklassens tre pojkar med utländsk bakgrund. På min fråga vad det är som gör att just de tre, Ali, Yamal och Hamid, håller ihop ges svaret: "Det är ju vi som är från utomlands, resten är svenskar, så vi håller ihop lite sådär" (Yamal). Det som för pojkarna samman tycks således vara att de delar erfarenhet av "invandrarskapet" (se Sernhede, 2002, s. 93). I övrigt skiljer de sig åt vad det gäller nationalitet, språk, kultur och hemförhållanden. De är samtliga muslimer, om än i varierande grad utövande. Två av pojkarna har föräldrar inom arbetaryrken, medan en av dem har medelklassbakgrund. De berättar att det egentligen bara är i skolan de håller ihop, på fritiden umgås de

med andra kompisar eller med familjen. Definitionen av vem som kan räknas som ”invandrare” görs av Ali och Hamid på följande sätt:

A-S: När är man invandrare? Yamal till exempel är ju född i Sverige.

Hamid: Han är invandrare!

Ali: Han är invandrare! Om man har svart hår så är man invandrare! (Sp5)

Att man måste ha svart hår för att räknas som ”invandrare” är förstås en sanning med modifikation. Varken Hamid eller Azra har speciellt mörkt hår, men tycks ändå förbehållslöst räknas in i kategorin ”invandrare”. Eftersom Azra för närvarande är den enda flickan med utländsk bakgrund i klassen tar pojkarna sig an henne på olika sätt, vilket kan tydas som att utländsk bakgrund i detta fall blir överordnat kön. I intervjuer och observationer visas tillfällen då pojkarna arbetar tillsammans med Azra i klassrummet eller går in och försvarar henne i kamratkonflikter, men även hur de på olika sätt försöker styra hennes uppförande och val av kompisar. Azra själv menar att även om killarna kan vara lite taskiga ibland så ”känner jag mig så trygg när jag är med dom. Typ, dom är som mina bröder tycker jag.”⁹⁸

Förändrad inställning till studier

I intervjuerna berättar de tre pojkarna att deras inställning till skolan och studier har förändrats mycket under senare tid. Ali säger: ”Hade du träffat oss i sjuan en dag och i nian en dag hade du typ aldrig trott att det är vi. För vi var helt galna innan.” Från att tidigare ha uppvisat en antiskolidentitet och motsatt sig både skolarbete och auktoriteter har de nu utvecklat en ambitiös och studieinriktad hållning med tydligt fokus på framtiden. Pojkarna beskriver hur de tidigare höll på med ”bus och sånt”, men att de nu i nian har kommit till en slags insikt och ”tänkt om”:

A-S: När tänkte ni om?

Ali: Nu i nian. Alltså du kan fråga alla lärare, alltså alla på Stenstaskolan, om mig, Hamid och Yamal. Vi tre när vi börja här i sjuan, hur vi var. Alltså vi gjorde alla lärare gråhåriga. Vi var alltså riktiga djur om du förstår vad jag menar? Men nu har vi lugnat ner oss. Men innan...du kan fråga vem som helst...typ alla har dålig bild av oss...men vi förbättrar den nu.

⁹⁸ Andersson (2003) fann liknande mönster i sin studie (även om banden där tycktes mer knutna till släktskap och nationalitet) och beskriver hur flickorna i den multietniska förorten upplevde en dubbelhet gentemot pojkarnas ”förmyndarskap”. Detta kunde å ena sidan upplevas som irriterande och begränsande, men ingav å andra sidan även en känsla av trygghet och uppskattning.

Hamid: Man mognar, man tänker efter. Varje år som går så tänker man efter om man gör riktigt det man gör och så. (Sp5)

Pojkarna är noga med att påtala att förändringen beror på att de genom sin ökade ålder har mognat och lugnat ner sig: ”Det är nian nu, det är ingen lek längre.” De gör nu allt för att förbättra sitt skamfilade anseende bland klasskamrater och lärare. Detta arbete verkar även innefatta ett visst avståndstagande gentemot vännerna i det egna bostadsområdet. Ali berättar att han numera inte umgås lika mycket som tidigare med sina gamla vänner eftersom flera av dem inte bryr sig om skolan. ”Alltså när det gäller skolan så gör dom ingenting typ, några har börjat skärpa sig, men några bryr sig inte längre.” Hamid instämmer och menar att det är lätt att bli negativt påverkad av sådana vänner, han har själv blivit medlockad att göra dumma saker som att krossa fönster och liknande. ”Man blir ju påverkad av sina vänner även om man inte vill det. Även om man typ är en bra person så blir man förr eller senare dålig, man börjar röka, snusa, suppa, allting sånt.” Pojkarna kopplar i hög grad ihop detta destruktiva beteende med Tingsta. Att bo där leder, enligt deras mening, nästan oundvikligen till misslyckanden och kriminalitet:

Ali: Vill man typ bry sig mer om skolan ska man inte bo på Tingsta. Men vill man typ bry sig mer om vänner och typ va beredd på att få problem hela tiden då ska man bo på Tingsta. För att dom på Tingsta typ dom tänker så här: ”Kom vi går ut till stan...skit i läxorna...vi går till stan!” Dom sen: ”Kom vi förstör det här och springer! Vi gör nåt bus och springer! Vi slår honom” och så...alltså dom tänker fel...så jag tycker inte om det stället [Tingsta] så mycket. Men jag är van, jag har bott där hela mitt liv. (Sp5)

Det avståndstagande pojkarna uppvisar gentemot den egna stadsdelen skulle med Skeggs (1999) termer kunna benämnas som disidentifikation. Samtidigt som pojkarna kritiserar Tingsta tar de också avstånd från de individer som bor där, åtminstone de misslyckade och utslagna. Möjligen kan man säga att de disidentifierar sig med vissa former av maskulinitet som förknippas med området.⁹⁹ Samtidigt som pojkarna å ena sidan beskriver det som närmast oundvikligt att råka illa ut om man bor på Tingsta hävdar de å andra sidan att det är upp till var och en att, precis som de själva gjort, mogna och ta tag i sitt liv. När Ali i nedan-

⁹⁹ Här kan relateras till andra studier som på liknande sätt visar hur ”invandrarelever” ibland väljer strategin att ta avstånd från andra elever med utländsk bakgrund för att undvika att identifieras med dem. Umgänge med ”invandrarelever” medför nämligen en ökad risk att bli sedd som svagpresterande och problematisk, vilket försvårar möjligheten att bli framgångsrik i skolan (Gruber, 2007; Hällgren, 2005). Se även Hammarén (2003) som beskriver hur pojkarna i hans studie tar avstånd från ”invandrarkillar” som underblåser etniska stereotyper.

stående citat talar om de forna vännerna som struntar i skolan uppmålar han en framtida bild av dem som förlorarna och sig själv som vinnaren som kommer glidande i sin fina bil:

Ali: Men det är upp till dom...alltså det är deras liv. Om några år när jag har tagit...alltså till exempel om fem år eller nåt har jag börjat studera till läkare, tandläkare eller nåt...då kommer jag med en vacker bil eller nåt framför dom. Dom säger att dom jobbar som städare eller nåt och röker...då säger jag: "Lycka till med erat liv!" och jag har ett bra liv... (Sp5)

I Alis framtidsvision tycks ingå en tydlig klassresa där han en vacker dag som högutbildad och välbärgad kan återvända och ta någon slags storstilad revansch på sitt gamla höghuskvarter. Han och kamraterna förklarar sin förändrade skolattityd huvudsakligen i termer av ökad mognad och insikt, men hänvisar även till familjens betydelse. De beskriver bland annat hur föräldrarna fått dem att börja tänka i nya banor och sträva efter att "bli nåt". Genom sina förnyade skolansträngningar uttrycker pojkarna också en möjlighet att återgälda de uppoffringar föräldrarna gjort för deras skull (se även Holm & Öhrn, 2007).

I intervjun berättar pojkarna om sina höga mål inför framtiden, de planerar att studera vidare för att bli ingenjör, tandläkare eller läkare. Detta gör att de redan nu inser betydelsen av att studera hårt. När jag frågar Yamal om han lägger mycket tid på skolarbete svarar han: "Självklart! Jag måste göra bra i framtiden. Det är pluggande som bara gäller." Pojkarnas höga skolambitioner bekräftas även från lärarhåll. En av lärarna säger att de visar störst betygshets av alla i klassen och att "de är fixerade vid betygen". Möjligen kan pojkarnas hårdatsning relateras till den marginaliserade position de har som tillhörande en minoritetsgrupp. Studier visar att ungdomar med utländsk bakgrund ofta upplever att de behöver arbeta betydligt hårdare och vara dubbelt så bra som andra för att bli accepterade och nå framgång i det svenska samhället (t.ex. Hällgren, 2005).

I intervjuerna berättar pojkarna att de utvecklat olika gemensamma strategier för att nå skolframgång. Exempelvis har de beslutat sig för att sitta var för sig i klassrummet:

Yamal: I sjuan satt vi alltid tillsammans och då fick vi skäll bara hela tiden. Vi pratade och så. Så nu har vi bestämt att sitta ensamma. Det gjorde vi från åttan...så pratar vi inte...så lär vi oss bättre på lektionerna. (Sp1)

För att kunna koncentrera sig på studieuppgifterna och därigenom undkomma klagomål från lärare väljer pojkarna numera strategiskt att inte sitta tillsammans i klassrummet. Deras nya identitet som skolorienterade tycks således innebära att de till viss del behöver lämna tidigare fokus på den kollektiva gruppen till fördel för en mer individualistisk syn. Även om pojkarna ofta sitter var för sig i klassrummet visar observationerna att de samtidigt är måna om att hålla kontakten med varandra genom ögonkast, grimaser och kommentarer. De är också snabba att backa upp och försvara varandra om det föreligger minsta misstanke om rasistiska tendenser från lärares eller klasskamraters sida. Pojkarna kan på så vis sägas utveckla två parallella strategier i klassrummet, en individualistisk (för att få något gjort) och en kollektivistisk (för att få mentalt stöd), för att lyckas. Deras strategi att sprida sig i klassrummet kan också tolkas som ett försök att bli mindre synliga som ”invandrapojkar”. I klassrumsobservationerna visas även hur pojkarna på ett tämligen medvetet sätt pockar på stöd och individuell hjälp från läraren med arbetsuppgifterna.

Förändrad syn på ideal maskulinitet

Parallellt med sin nya skolorientering verkar pojkarna också ha omformulerat sin syn på ideal maskulinitet. När de talar om popularitet betonar de betydelsen av att vara synlig, men påpekar att synligheten kan ta sig olika uttryck. Ali beskriver i följande hur man kan välja att visa sig på antingen ett bra eller dåligt sätt:

Ali: [Man är] jobbig, skiter i skolan, skiter i allt. Visar att man är grym, tuff, slår ner alla man ser. Då typ syns man. Men typ andra syns på ett bra sätt. Typ det finns några elever som syns för att dom är snälla och trevliga och samtidigt typ starka och modiga...fast dom döljer den sidan och visar snälla sidan. Fast att alla vet att typ den killen, alltså man ska inte vara taskig mot den...då kan man också få [status]. (Sp5)

Man kan tolka det som att Ali talar om två olika uttrycksformer av maskulinitet. Den första, den som skiter i allt och är tuff och slåss, säger sig Ali numera ta avstånd ifrån. Den andra, som han själv vill identifiera sig med, innefattar också mod och styrka, men på ett mer positivt och ödmjukt sätt. Han är dock noga med att framhäva att det inte handlar om en vek maskulinitet utan en som inger respekt och där alla vet att detta inte är någon man sätter sig upp mot. Den senare versionen tycks sammankopplad med hans nya mogna identitet, den förra med ett barnsligt förflutet. Hamid säger sig inte längre vilja bli förknippad med de tuffa grabbarna på skolan eller ge intryck av att vara farlig. Han vill att andra människor ska tycka om honom för den han är. Det går att vara tuff samtidigt som man är snäll och skolinriktad, menar han. Tuffhet är, enligt hans definition,

att våga säga ifrån och avböja om någon vill att man ska ”ta en cigg”. Ali instämmer och påpekar att ”om man har sagt en grej ska man våga stå för det, det är tufft”.

Även om pojkarna distanserar sig från sitt tidigare destruktiva beteende verkar de utnyttja dessa erfarenheter då de konstruerar sina nya mogna identiteter. Möjligen kan det vara så att de löper mindre risk att ses som alltför mjuka och skolanpassade i kamraternas ögon, då de tidigare bevisat en tuff maskulinitet. Man skulle möjligen kunna beskriva det som att de har sin vilda tid som ett slags alibi för sitt numera skolanpassade sätt. Även Jonsson (2007) finner liknande berättelser bland ”invandrarkillar” på högstadiet. Han menar att berättandet ger killarna strategier att både iscensätta en tuff och erfaren maskulinitet och samtidigt agera som den goda eleven. Jonsson menar att berättandet om ett stökigt förflutet för att framställa en lyckad historia om sig själv, tycks vara en specifik berättargenre.

Förändrad syn på det ”svenska”

Till skillnad från sin tidigare tydliga markering av ”vi mot dem” visar pojkarna nu en mer öppen attityd gentemot det svenska samhället, lärarna och klassen.¹⁰⁰ I observationerna visas hur de emellanåt trevande försöker få kontakt och skoja med sina ”svenska” klasskamrater. Yamal berättar att han sällan umgås med några av dem på fritiden, men att han gärna skulle vilja göra det: ”Självklart, det är ju bättre för oss, vi får bättre språk och så, det blir roligare” säger han. Även Ali uttrycker liknande och säger att han nu omprövat sin tidigare syn på ”svenska” kompisar:

Ali: På Tingsta tänker vi invandrare: ”Vi är tuffare än svenskar”. Så trodde jag med när jag var liten, men nu har jag insett att ”vadå tuffare”? Båda är människor och båda...ingen är tuff alltså, förstår du? Jag tänkte så här att: ”Jag kommer aldrig att kunna vara riktig vän med en svensk”. Idag har jag insett att svenska kompisar nästan är bättre än invandrare. (Sp5)

Alis berättelse pekar på en svängning över tid, från känslor av överlägsenhet till något som närmast antyder underordning. Denna förskjutning i förståelse innefattar också en mer välvillig tolkning av rasistiska påhopp från klasskamraterna.

¹⁰⁰ Även i Forsberg (2002) visar invandrareleverna en tydlig benägenhet att vilja inordna sig i de vanligaste diskurserna, vilket hon tolkar som en strävan efter en normalisering till det omgivande samhället.

Sådant som pojkarna tidigare direkt hänvisat till rasism tenderar de nu att omformulera som skämtsamma tilltag:

Yamal: Anton...han skojar nu om att ”jävla blattar” och så. Han säger det till oss, och framför läraren också, men vi vet att han skojar. Men i sjuan... han menade det då... han menade på allvar och så... men han är ingen rasist tror jag inte. (...)

A-S: Är det någon gång du känner att ”nu är det på allvar?”

Yamal: I bland känner jag att han menar det, men jag kan inte vara säker. (Sp1)

Yamal uttrycker en osäkerhet över hur det hela egentligen förhåller sig, om han kan vara säker på om tillmälet är illa menat eller inte. Å ena sidan säger han att han *vet* att klasskamraten i fråga skämtar, å andra sidan *tror* han inte att han är rasist. Min tolkning av detta och andra liknande resonemang och händelser är att samtidigt som pojkarna är ytterst vaksamma mot rasistiska tendenser, tycks de också hysa en välvillig *önskan* om att det inte är så, en förhoppning om att bli motbevisade. Liknande förskjutning i förståelse visas då pojkarna kommer in på diskriminering och dålig behandling i skolan:

Hamid: I skolan blir alla...om jag får säga det...så blir nästan alla rättvist behandlade.

A-S: Du säger nästan alla. Vilka blir inte rättvist behandlade?

Hamid: Alltså det finns invandrare som blir orättvist behandlade.

Ali: Ja, men dom...alltså jag ska va ärlig nu, dom blir inte orättvist behandlade för att dom är invandrare. Det är för att dom är dumma! Dom är dumma mot lärare! (Sp5)

Händelser som pojkarna tidigare relaterat till en mer strukturell rasism tillskriver de nu individuellt ansvar, kopplat till ”invandrades” eget beteende. Denna attityd verkar göra att de numera lättare kan hantera behandling som de tidigare inte skulle ha låtit stå oemotsagd. Ali berättar exempelvis att han numera väljer att bita ihop och inte bry sig då han upplever sig bli orättvist behandlad av någon lärare. Han vill inte riskera sina betyg och när allt kommer omkring går han ju snart ur nian och lämnar skolan. Möjligen handlar det också om en viss uppgivenhet eller resignation. Den ökade mognad och framgångsinriktade attityd pojkarna tillskriver sig inkluderar också stora mått av anpassning till det svenska skolsystemet.

Sammanfattande reflektioner

I detta kapitel har jag visat hur den könsregim som klassen i Stensta visar upp bygger på en betoning av mognad, segregation, plats, etnicitet, slutenhet och uppdelning. Klassen är i hög grad fragmenterad i olika kamratgrupperingar, vilka sinsemellan har sparsam kontakt med varandra. Detta kan möjligen ses som en spegling av en segregerad omgivning i stort. Skolan har sitt upptagningsområde i olika stadsdelar, vars invånare skiljer sig åt både vad det gäller social och etnisk bakgrund. Klassens elevgrupper bor på skilda håll och har inte mycket kontakt med varandra vare sig i skolan eller på fritiden. Relationerna skulle med Colemans (1997) terminologi kunna benämnas *simplexa* i och med att de flesta binds samman enbart av det faktum att man är inskrivna i samma klass. Utöver de gemensamma lektionerna i klassrummet har man inte mycket samröre med varandra. Denna form av, vad Coleman kallar, öppna nätverk bidrar också till att normer och anseende inte tycks fungera lika effektivt som i Åkerby. Bristen på utåtriktad aktivitet och kommunikation i klassen bidrar till att eleverna blir ganska anonyma för varandra och en sluten och uppdelad kultur har utvecklats i klassen. ”Det är svårt att se” svarar en av eleverna då hon tillfrågas om det finns några som är populära i klassen. Analysen visar att eleverna i Stenstaklassen till stor del positionerar sig utifrån generella och stereotypa föreställningar de har *om* varandra snarare än på erfarenheter grundade i vardaglig interaktion *med* varandra. Detta gör att olika femininiteter och maskuliniteter i hög grad skapas utifrån föreställningar om olikheter grundade i kön, etnicitet, plats/klass och mognad. I kapitlet har jag visat hur det i klassens historik går att finna förklaringar till den uppdelning och slutenhet som präglar klassen.

Konstruktionen av de femininiteter och maskuliniteter som framträder i Stenstaklassen tycks till viss del ske i förhållande till normen om mognad. I den bild som eleverna presenterar görs flickorna till de mogna och erfarna, medan de jämnåriga pojkarna tillskrivs omognad, antingen i form av stökigt och högljutt beteende (”invandrapojkarna”) eller i form av en tyst och blyg attityd (de ”svenska” pojkarna). Etnicitet skär här igenom såväl mognad som kön. Intressant är att notera att Stenstaflickorna markerar sin mognad genom en tyst distansering och oåtkomlighet gentemot pojkarna, medan de flickor i Åkerby som definieras som mest mogna iscensätter detta genom en utåtriktad attityd och ett närmande till klassens pojkar.

På Stenstaskolan, som är en etniskt blandad skola, fungerar etnifiering som en differentierande process. Med detta menas att individer grundar sina uppfatt-

ningar om varandra utifrån stereotypa generaliserade föreställningar relaterade till etnisk bakgrund eller kultur. Elever med olika etnisk bakgrund konstrueras som varandras motsatser, en slags vi och dom-relation, vilket kan relateras till det Connell (1999) talar om som marginalisering och auktorisering. Olika former av ”invandramaskulinitet” spelar en viktig symbolisk roll i skapandet av ”svenska” maskuliniteter och vice versa. På motsvarande sätt kontrasterar sig de blonda flickorna mot olika former av ”invandrarfemininiteter”. Genom att framställa flickor med utländsk bakgrund som antingen förtryckta eller aggressiva kan de själva framstå som fria och självständiga.

I kapitlet har Stenstaklassens båda pojkgrupper valts ut för att exemplifiera hur olika former av underordnade maskuliniteter på skilda sätt försöker hantera och förbättra sin position. De tysta pojkarna försöker positionera sig genom att utveckla en intern skämtsam jargong, som dels förstärker gruppens inre sammanhållning och dels markerar gräns utåt gentemot andra. ”De andra” är i det här fallet såväl klassens mogna flickor som klassens ”invandrapojkar”. Genom att kontrastera sig gentemot ”invandrapojkarna” och framställa deras intressen och beteenden som annorlunda och överdrivna jämfört med de egna kan de tysta pojkarna framställa sig själva i bättre dager och framstå som mer sofistikerade. Möjligen skulle man kunna se det som att de försöker återta viss makt och auktoritet gentemot de andra pojkarna. I förhållande till de rådande normerna om styrka, aktivitet och utåtriktning kan de tysta pojkarna sägas inta en underordnad position gentemot klassens ”invandrapojkar”, samtidigt som de utifrån ett etnicitetsperspektiv kan ses som överordnade.

De flesta av de tysta pojkarna i Stenstaklassen har arbetarbakgrund. De avviker således från bilden av arbetarpojkar som utåtagerande och bråkiga (t.ex. Trondman, 1999; Warrington Younger, 2000; Willis, 1983). De tysta pojkarna utgör således en tämligen osynlig grupp, både inom skolan och forskningen. Även om pojkarna uppvisar flera likheter med den tysta flickgrupp som beskrevs i föregående kapitel kan de inte, som flickorna gör, benämna sig som vanliga. Genom sitt avvikande från de rådande föreställningarna om både kön och klass kan de snarare ses som tämligen ovanliga.

Även den grupp jag valt att kalla de framgångsinriktade pojkarna kan sägas avvika från etablerade föreställningar om ”invandrapojkar” som problematiska och lågpresterande. I kapitlet visar jag hur de arbetar hårt för att förändra sin tidigare image och uppvisa en mer ödmjuk, skolinriktad och ”svenskvänlig” form

av maskulinitet. Samtidigt som de tar avstånd från sitt tidigare hårdföra beteende verkar deras framgångssaga till stor del bygga på just detta. Bakgrunden som före detta bråkstakar och tuffingar kan tänkas fungera som ett slags skydd/alibi mot att bli sedda som pluggisar och mjuka bland kamraterna. Pojkarna hänvisar sin nya skolorientering till utveckling och mognad och inte till anpassning till skolans förväntningar eller krav. På så vis kan de hävda sin självständighet. För att lyckas med detta och passa in i skolsystemet har de utvecklat olika strategier. De har exempelvis lämnat ett mer kollektivistiskt synsätt till förmån för ett mer individualistiskt. Framgången tycks dessutom närmast förutsätta att de i tid och rum distanserar sig från de slag av ageranden och relationer som råder i deras bostadsområde. Det som de tidigare såg som rasism tillskriver de nu delvis individuellt ansvar och relaterar till ”invandrarelevens” eget beteende. Pojkarna försöker ta sig ur en marginaliserad position i skolan genom att auktorisera sig som den gode eleven. Detta inkluderar ett närmande mot den svenska majoritetskulturen, vilket möjligen skulle kunna ses som tecken på en slags ”svenskifiering”.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Syftet med denna undersökning är att genom observationer och intervjuer studera femininiteter och maskuliniteter så som de framträder i två skolkontexter. Ett delsyfte är att relatera de könskonstruktioner som framträder till lokala könsregimer. I detta avslutande kapitel kommer jag att sammanfatta och diskutera några av de resultat som undersökningen gett underlag till. Eftersom jag tidigare fört relativt utförliga resonemang i de sammanfattningar som gjorts i slutet på varje resultatkapitel, kommer jag här enbart att lyfta några teman som jag ser som särskilt viktiga. Dessa handlar om hur jag har gått till väga för att studera olika relationer i skolan, om ideal femininitet och maskulinitet samt betydelsen av lokala villkor för konstruktioner av kön.

En mångfald av relationer

Kön är något som ständigt skapas i individers relationer med varandra, men också i relation till omgivande kontext och de normer som råder. För att kunna fånga in denna dynamik har jag studerat olika dimensioner av könsordningen, dels på den övergripande nivån men också hur denna tar sig uttryck i den dagliga praktiken på lokal könsregimnivå. Då elever och lärare talar om flickor och pojkar generellt framträder könen ofta som varandras motsatser och relationer rörande arbetsdelning, makt, känslor och symboler framställs som könsåtskilda. När beskrivningarna däremot handlar om den dagliga praktiken framstår relationerna mellan könen som mer flexibla. Analysen visar att femininiteter och maskuliniteter framträder på varierande sätt beroende på vilken tid, situation och kontext som fokuseras. Flickor och pojkar pendlar i sin skolvardag individuellt och kollektivt mellan olika positioner, utifrån vilka könsuttryck som understöds eller motverkas i olika sammanhang. Femininiteter och maskuliniteter visar sig också på olika sätt beroende på om det är diskurs eller praktik som studeras. Elever som agerar på ett specifikt sätt i den observerade klassrumskontexten kan ge en helt annan bild av sig själva i intervjuerna.

Särskilt fokus har riktats mot hur eleverna definierar normer för hur flickor och pojkar idealt sett ska vara för att nå status bland kamrater respektive lärare på skolan. De olika popularitetsaspekter som utkristalliserats i analysen utgör tillsammans byggstenar i det jag valt att kalla ideal femininitet och ideal maskulinitet. Med hjälp av observationer och intervjuer har jag studerat hur elever i olika kamratgrupperingar kollektivt positionerar sig i relation till dessa normer och till varandra. De olika femininitets- och maskulinitetsuttryck som framträder har också relaterats till de båda klassernas könsregimer och till de lokala förutsättningar som finns på respektive skola.

Ideal femininitet och maskulinitet

I intervjuerna definierade eleverna vilka normer som gäller på den lokala skolan för att nå status bland kamraterna. För att bli populär ska man, flicka såväl som pojke, se bra ut, vara utåtriktad, ha gott självförtroende och vara framgångsrik både vad det gäller relationer och prestationer. Analysen pekar också på betydelsen av att vara heterosexuell och ha ett stort socialt nätverk. Även om denna normerande bild inte alltid överensstämmer med enskilda flickors och pojkars sätt att vara eller bete sig fungerar den ändå som den norm de mäts och värderas emot.

I regel är det samma övergripande normer som uttrycks för både flickor och pojkar, även om betoningen och innebörden kan variera något. Det handlar således inte om skilda domäner, utan mer om förskjutningar, där kombinationer och betoning av olika aspekter blir väsentliga. Exempelvis betonas sportintresse tydligare för pojkars del, även om det också framstår som ett plus för flickors status. På motsvarande sätt framställs betydelsen av att ha ett tilldragande yttre som viktig för båda könen, men beskrivs som något viktigare för flickors del. För att nå status handlar det också om att kunna kombinera de olika aspekterna på ett väl avvägt sätt. Exempelvis kan en pojke som färgar håret, eller som riskerar att bli betraktad som ”pluggis” bland kamraterna, balansera upp detta med framgångar inom mer ”manligt” definierade domäner, exempelvis sport. På motsvarande sätt kan en flicka som tar för sig på fotbollsplanen ha ett vackert yttre som ett slags alibi. Alltför tydliga avvikelser från normerna markeras genom olika slag av ”borderwork” (Thorne, 1993). Exempelvis riskerar flickor som klär sig alltför utmanande att bli kallade ”horaktiga” och pojkar som inte är sportiga att bli betraktade som omanliga ”nördar”. Vägen till social framgång handlar således om att kunna balansera och hålla en lagomnivå där såväl över- som

underdrifter undviks (jfr Ambjörnsson, 2004; Lundgren & Sörendotter, 2004). Det gäller att sticka ut, men utan att avvika alltför mycket. Analysen visar att elever som har en etablerad position i kamratgruppen har större frihet än andra att avvika från normer och tänja på gränser. Det förda resonemanget kan anknytas till Thurén (1996) som menar att betydelsen av kön kan analyseras utifrån dess räckvidd, styrka och hierarki. Kön kan skifta i räckvidd och ha större betydelse i vissa sammanhang och mindre i andra. Det kan också framträda olika starkt och bevakas olika hårt i olika kontexter. Variationer kan också visa sig i hur olika könsframträdanden värderas statusmässigt. Medan vissa ordnas hierarkiskt kan andra ses som jämbördiga.

En breddad repertoar

Bilden av ideal femininitet och ideal maskulinitet pekar mot en betoning av likhet mellan könen. För både flickor och pojkar värderas framåtanda och sportighet, vilket är aspekter som traditionellt sammankopplas med pojkar/män. Detta skulle kunna tyda på en slags maskulinisering (jfr Sandell, 2007). Samtidigt lyfts också betydelsen av aspekter som utseende, mognad och studieinriktning, vilket traditionellt förknippas med flickor/kvinnor och därigenom skulle kunna ses som tecken på en femininisering (jfr Jacobsson, 1998). Man skulle alternativt kunna uttrycka det som att det för båda könen handlar om att bredda sin repertoar och ta till sig uttrycksformer som förknippas med både det egna och det andra könet. Sammantaget indikerar detta att det finns krav på såväl pojkar som flickor att vara lyckade på alla plan och att "vara allt" (jfr Frosh m.fl., 2002; Walkerdine, m.fl., 2001).

Samtidigt som normerna för ideal femininitet och maskulinitet å ena sidan talar för likhet mellan könen framträder å andra sidan också en komplexitet där relationer av över- och underordning ryms. Den ovan nämnda feminineringen motsägs av den ambivalens den tycks medföra bland pojkarna. Samtidigt som de är måna om att lyckas med sina studier och att se bra ut, tenderar de att vilja tonar ner detta engagemang. Det tycks vara något de inte fullt ut vill kännas vid. Flera uttrycker sig i termer av att inte "bry sig", vilket kan tydas som en önskan att det helst inte ska se ut som om de anstränger sig (jfr Jackson, 2002). Denna slags tillbakalutade hållning omtalas ofta av studiens flickor och pojkar som något positivt. Medan pojkars aktiviteter och relationer lyfts fram som enkla och okomplicerade, framställs flickors som både problematiska och styrda av konventioner. Hyllandet av det "manliga" och avståndstagandet från det

”kvinnliga” befäster den rådande könsordningen och kan möjligen också ses som tecken på en ökad maskulinisering i skolan (jfr Sandell, 2007).

I Åkerbyklassen går att urskilja två kamratgrupperingar som till stor del förkroppsligar normerna för ideal femininitet respektive maskulinitet och uppvisar den breddade repertoar som beskrivits ovan. Gruppen med de dominerande flickorna kan ses som representanter för den ”nya” flicka som under senare år omnämnts inom forskningen, dvs. (medelklass)flickor som agerar säkert, framåt och tar för sig (Walkerline m.fl., 2001; Öhrn, 2002). På motsvarande sätt skulle gruppen med de sportiga pojkarna möjligen kunna ses som representanter för en ”ny” slags pojke i skolan. Dessa pojkar (även de medelklass) uppvisar i flera avseende en socialt inriktad och flexibel maskulinitet där könsöverskridande relationer ingår. De tar avstånd från bråk, skolk och rökning och betonar i stället mognad och studieinriktning. De hyllar fotbollskunnande och fysisk styrka samtidigt som de också uppvisar tydligt intresse för utseende och mode. Här går att göra kopplingar till den metrosexuella maskulinitet som lyfts fram under senare år och som ofta förknippas med vissa internationella fotbollsstjärnor. Här visas tydligt hur maskulinitetsideal på global nivå avspeglas på lokal nivå (jfr Connell & Messerschmidt, 2005). Huruvida de nämnda pojkarna representerar en ”ny” pojke i skolan vill jag låta vara osagt. Kanske är det, i linje med Öhrns (2002) förda resonemang om den nya flickan, inte ett nytt mönster utan något som även funnits tidigare, men som inte uppmärksammats i forskningen. I takt med ett förändrat samhällsklimat, där behovet av att kunna marknadsföra sig och uppvisa studiekvalifikationer ökar, är det tänkbart att denna form av maskulinitet kommer att bli ett allt vanligare inslag i skolan.

Maskulinitet och prestation

I studien visas att normerna för att få status bland kamraterna ligger väl i linje med de förväntningar som ställs på eleverna från skolans håll. För att bli populär bland lärarna handlar det, enligt elevernas beskrivningar, om att vara duktig, socialt kompetent, verbal och framåt. Analysen visar också att de flickor och pojkar som i både Åkerby- och Stenstaklassen tillskrivs högt anseende av kamrater och lärare också hör till den kategori som lyckas bäst betygsmässigt. Detta skiljer sig något från tidigare studier som ofta fäst uppmärksamhet på hur framförallt konstruktioner av maskulinitet kan komma i konflikt med att vara en studieinriktad elev (Berge & Forsberg, 2006; Epstein, 1998; Frosh m.fl., 2002). I min studie framträder inte denna antipluggkultur (annat än i vissa pojkars beskrivningar av hur de varit *förut*, då de var yngre och barnsliga). För eleverna i

studien förknippas stökigt antiskolbeteende ofta med omognad. I och med ökad ålder och det annalkande gymnasiet har medvetenheten om skolans och betygens roll för framtiden skärpts. Även om det naturligtvis finns vissa elever i de klasser jag mött som är mindre studiemotiverade än andra, är det ingen av dessa som visar öppen protest eller antiskolattityd. Hos vissa pojkar framträder dock den ambivalens inför en alltför tydlig studieorientering som nämnts ovan. De tenderar att tona ner sitt pluggande inför kamraterna för att därigenom framstå som fria i relation till andras förväntningar. Det är således en till synes ansträngningsfri prestation som eftersträvas.

Framförallt har antipluggkultur och bråk ofta kommit att förknippas med pojkar med arbetar- eller invandrarbakgrund (t.ex. Jonsson, 2007; Mac an Ghail, 1994; Trondman, 1999). I min studie framträder snarare de motsatta mönstren. De elever som uttrycker tydligast betygsfokusering och skolambitioner är de tre ”invandrarpojarna” i Stenstaklassen, medan de mest tysta och tillbakadragna i båda klasserna till stor del utgörs av lågpresterande pojkar med ”svensk” arbetarbakgrund. Här visas således avvikelser från etablerade föreställningar både vad det gäller kön, etnicitet och social bakgrund.

Betoning av individen

Elevernas beskrivningar av ideal femininitet och maskulinitet ger sammantaget en bild av en stark, självständig och synlig individ. Analysen visar också att positionen i kamratgruppen är avhängigt om man är ”rätt” som person. Här spelar individens tillgång till olika kapitalformer in. Den som har gott ekonomiskt kapital har lättare att införskaffa rätt kläder och prylar, den med gott kulturellt kapital kan antas ha lättare att läsa av skolans olika koder, den med kapital i form av en välformad kropp eller tilltalande yttre har större förutsättningar att konstruera vissa former av femininitet och maskulinitet. Socialt kapital i form av exempelvis nätverk och släktnamn visar sig ha särskild betydelse för kamratstatusen på framförallt den ena skolan.

I många av elevernas och lärarnas utsagor framträder en individualiseringsdiskurs, där ansvaret för sociala och studiemässiga framgångar och misslyckanden läggs på den enskilde individen (jfr Dovemark, 2004; Osbeck, 2006). Denna diskurs innebär att den position man får i klassen till stora delar ses som självvald. Väljer man till exempel att inte vara i cafeteria på rasterna eller gå på vissa fester på helgerna så lär man inte heller känna folk. På motsvarande sätt minskar chanserna att bli populär bland kamraterna eller lyckas i studierna om

man inte tar för sig utan är tyst och tillbakadragen. Man kan här närmast tala om en slags ”skyll dig själv-diskurs” (jfr t.ex. Bauman, 2002; Dovemark, 2004; Osbeck, 2006; Phoenix, 2005). Flera av eleverna påpekar också att skillnader och likheter mellan flickor och pojkar egentligen inte handlar om könstillhörighet utan om individuella egenskaper. Missförhållanden som i grunden beror på strukturell ojämlikhet läggs på så vis på individuell nivå.

De individualistiska strömningarna ligger väl i linje med dagens tänkande, där mycket handlar om att kunna sälja sig själv. Bauman (2002) menar exempelvis att det kollektiva tänkandet allt mer släpps till förmån för ett individualistiskt. I min studie visas att pojkars skolarbete i högre grad än flickors drivs som individuella projekt. Flera av pojkarna uttrycker att de behöver arbeta enskilt för att kunna prestera väl. Inom den kollektiva kamratgruppen är det nämligen svårare att fokusera och få något gjort. Bland flickorna märks denna strategi mindre tydligt. Bland dem framstår det som mer vanligt att samarbeta om uppgifterna (jfr Jakobsson, 2000).

Betoning av mognad

I analysen av elevers och lärares tal framträder, tillsammans med den ovan nämnda individualiseringsdiskursen, också en tydlig mognadsdiskurs. Flickor som grupp förknippas då vanligen med mognad, medan pojkarna beskrivs som omogna. Detta bidrar till att skapa skillnad mellan könen, men också mellan olika femininiteter och maskuliniteter. Ett större personligt ansvar läggs på flickorna, samtidigt som pojkarna närmast infantiliseras och fråntas ansvar. Analysen visar att talet om pojkars omognad i vissa fall fungerar som ett slags försvar då de betar sig illa, vilket tyder på en slags för givet tagen förståelse av ”pojkar är pojkar” (Epstein, 1998; Robinson, 2005). Flickorna förväntas vara de som sköter sig och även de som reglerar pojkarnas beteende, exempelvis genom sin klädsel. Genom att leva upp till förväntningarna på mognad riskerar flickorna samtidigt att bli sedda som tråkiga och alltför anpassliga. I och med att vissa handlingar, som exempelvis sexuella kränkningar, hänvisas till elevers individuella mognad riskerar maktaspekter på en strukturell nivå att inte bli uppmärksammade. Eftersom mognadsdiskursen också innefattar förståelsen av att vissa förhållanden kan förändras med tiden och därmed löser sig av sig själva, riskerar problem att inte blir tagna på allvar. Skolans roll blir på så vis diffus.

Eleverna hänvisar ofta till ökad ålder eller mognad då de förklarar förändringar i eget eller andras beteenden. I Åkerbyklassen hänvisas exempelvis ett tystare och

lugnare klassrumsklimat till ökad mognad, medan Stenstaklassen på omvänt sätt förklarar en ökad frispråkighet och framåtanda med mognad. Båda klasserna tycks på olika sätt ha närmat sig ett centralt mognadsideal, vilket till stor del verkar handla om en avkodning och anpassning till skolans krav och förväntningar. I elevernas utsagor refereras emellertid förändringarna inte till någon anpassning eller yttre påverkan utan till en individuell mental mognadsprocess. Att framförallt pojkarna motiverar en ökad studieinriktning på detta sätt kan möjligen ses som ett led i deras ovan nämnda strävan efter att framstå som självständiga och fria.

Könsblandade grupper som stöd för heteronorm och positionering

Tidigare studier har visat hur ungdomar ofta har basen i den egna könsgruppen. Exempelvis har beskrivits hur pojkar bygger maktpositioner i homosociala grupper, medan flickor söker styrka genom nätverksbyggande med andra flickor (Öhrn, 1998). I min studie visas även hur elever av båda könen kan positionera sig genom överskridande relationer, så kallad crossing (jfr Thorne, 1993). För de populära grupperna i Åkerbyklassen blir nätverkandet ett gemensamt projekt som upprätthåller och förstärker gruppmedlemmarnas ställning. Vetskapen om att man har gruppens stöd ger trygghet och säkerhet att agera och driva frågor i olika sammanhang. Även om flickorna och pojkarna i gruppen poängterar att det handlar om nära vänskap förekommer hela tiden ett slags heterosexuellt spel dem emellan. Detta signalerar mognad, erfarenhet och attraktivitet, vilket kan ses som stöd för heteronormen. Samtidigt finns det också mycket som talar för att den könsblandade gruppen även bidrar till att utmana normen. I sitt agerande överskrider de gränser, vilket tycks öppna upp för nya relationsmönster även bland andra i klassen. Som jag ser det bidrar de populära grupperna i Åkerbyklassen i vissa avseenden till att stabilisera könsordningen och i andra till att underminera och dekonstruera den. Samtidigt som det går att se hur flickorna och pojkarna i den könsblandade gruppen på flera sätt liknar varandra i uttrycksätt är båda parter också måna om att markera sin könstillhörighet. Detta gör de genom att betona vissa utseendemässiga särdrag med hjälp av symboler som klädsel, smink, frisyrier etc. Här kan relateras till forskning som visar att det är viktigt för den som träder in på det andra könets arena att markera både sin heterosexualitet och könsidentitet (Andreasson, 2005; Annfelt, 2002; Warkander, 2004).

Könsöverskridande relationer visas även bland gruppen elever med utländsk bakgrund i Stenstaklassen. Här handlar det dock, som jag ser det, inte om att flickor och pojkar söker sig till varandra för att befästa en redan hög position, utan snarare för att skapa trygghet och minska en utsatt position. Båda de nämnda exemplen på crossing visar hur såväl social status som etnicitet ibland blir väl så utslagsgivande som könstillhörighet då elever etablerar kamratrelationer.

Lärare som medskapare av kön

Connell (1996) beskriver skolan som en arena och agent i elevernas könsskapande processer. Beträffande skolans agentskap har jag i min studie fokuserat på hur lärarna i mötet med eleverna stödjer, alternativt motverkar, vissa former av femininiteter och maskuliniteter i klassrummet. Analysen visar att det ofta är vid tillfällen då läraren släpper sin formella undervisarroll och för in samtalen på ett mer personligt plan, som könsstereotyper och heteronormativa antaganden förmedlas och förstärks. Det kan ses som försök från lärarens sida att skapa en kamratlig relation till eleverna i klassrummet. Observationsdata tyder på att detta ofta sker spontant och oreflekterat från lärarnas sida, som ett avbrott i den ordinarie och mer strikta verksamheten. Den humoristiska och kamratliga tonen bidrar till att inslagen trivialiseras och inte uppmärksammas. I analysen visas hur lärare med utgångspunkt i sig själva understödjer en könsregim där särhållandet mellan könen och den asymmetriska maktrelationen framträder tydligt. I den skämtsamma jargongen förmedlas bilder av kvinnor som fysiskt och tekniskt underlägsna män, betydelsen av en muskulös kropp, betoningen av mognad och ett heterosexuellt intresse (jfr Francis & Skelton, 2001).

Under de nämnda klassrumsobservationerna var det sällan jag noterade någon märkbar reaktion, vare sig positiv eller negativ, från elevernas sida. Bristen på respons tyder möjligen på att eleverna ser lärarnas uttalanden som naturliga inslag i skolans vardagliga diskurs och därmed inte något de reagerar över (Paechter, 1998). Det kan också vara ett uttryck för att eleverna inte vill protestera mot sina lärare. Det skämtsamma inslaget kan även anknytas till hur eleverna resonerar kring förekomsten av kränkningar på skolan rent allmänt. De flesta uttrycker att det bara är på skoj och inget att ta på allvar. Så länge det inte är illa menat kan det passera.

Lokala könsregimer

I avhandlingen visas att det finns likheter i hur kön framträder i de båda klasserna, men också att det finns skillnader. Det är därför av intresse att studera hur olika könskonstruktioner går att relatera till de lokala könsregimerna. Finns det något i de specifika lokala kontexterna som kan förklara varför vissa mönster framträder i den ena klassen, men inte i den andra? Även om eleverna i de båda klasserna uttrycker sig på likartat sätt angående generella föreställningar om kön och angående popularitetsnormer, skiljer det sig åt hur dessa tar sig uttryck i den dagliga praktiken. Detta bekräftar Connells teori om att könsrelationer kan uppvisa variationer på lokal nivå, men att de ändå tenderar att uppvisa en slags familjelikhet och överensstämma med varandra på regional nivå (Connell & Messerschmidt, 2005).

Vid en jämförelse mellan de båda klasserna är det speciellt några teman jag vill lyfta som skiljer dem åt och som möjligen skulle kunna förklaras av de skilda villkoren på respektive skola. Åkerbyklassens minglande relationsmönster och Stenstaklassens strikta uppdelning i öar kan, enligt min tolkning, relateras till graden av *kännedom* eleverna har om varandra. I landsbygdsklassen känner eleverna varandra väl, de bor nära varandra och stöter ofta på varandra på fritiden. Flera har också föräldrar som är rotade på orten och känner varandra. På så vis kan sociala nätverk och släktskap inverka på elevers statuspositioner i skolan. Könsregimen i Åkerbyklassen byggs således till stor del upp kring den sociala tydlighet som finns och här framstår den sociala rangordningen mellan olika kamratgrupper som tydlig och oomtvistad.

I Stenstaklassen visas snarast det omvända mönstret. Eleverna tycks här till stor del *sakna* personlig kännedom om varandra, de bor i olika stadsdelar, träffas sällan på fritiden och kommunicerar inte heller speciellt mycket med varandra i skolan. Detta tycks skapa en osäkerhet bland eleverna, vilken tar sig uttryck i form av ett tyst avståndstagande och distansering. Denna bygger till stor del på de föreställningar eleverna tidigt skapade om varandra då de började i sjuan. Den uppdelning som kommer till uttryck i klassrummet kan också relateras till en segregerad omgivning i stort, där det får betydelse vilken stadsdel man kommer ifrån eller vilken etnisk bakgrund man har. Eleverna återkommer ofta i sina utsagor till hur olika man är i klassen och hur olika intressen man har. De femininiteter och maskuliniteter som framträder i klassen är således i hög grad konstruerade utifrån olikheter, där stereotypa föreställningar utgör viktiga inslag i ett vi och dom-skapande. I och med den sparsamma kommunikationen i klassen

framträder elevernas inbördes relationer tydligare i deras tal än i den observerade praktiken.

Könsregimen i Åkerbyklassen bygger sammanfattningsvis på en betoning av synlighet, kropp, sociala nätverk, prestationer och heteronormativitet. Framförallt kretsar mycket i klassen kring den tydligt uttalade sportagendan. De flesta, såväl flickor som pojkar, spelar eller har spelat fotboll och har därigenom ett gemensamt intresse att samlas kring. Sport hör till en av de starkast maskuliniserande strömvirvlarna i skolan, menar Connell (1996). Såväl pojkar som flickor dras in i denna strömvirvel och måste på ett eller annat sätt förhålla sig till den. I Åkerbyklassen avspeglas detta i en tydlig tävlingsinriktad kultur, där traditionellt manligt definierade egenskaper som framåtanda, synlighet och prestationer värderas högt. Lärarna på skolan är med och understödjer könsregimen i klassen genom att exempelvis återkoppla till aktuella sportresultat eller att använda olika tävlingsinslag i undervisningen. Här framträder konstruktioner av en dominerande maskulinitet och olika former av femininiteter och maskuliniteter som aktivt understödjer denna (Connell, 1999). Regimen i Åkerbyklassen pekar på så vis på tendenser till en ökande maskulinisering i skolan.

Könsregimen i Stenstaklassen är mer svårfångad eftersom kommunikationen mellan eleverna är så knapp. I analysen framträder dock en regim som sammanfattningsvis bygger på en betoning av mognad, segregation, plats, etnicitet, slutenhet och uppdelning. Till skillnad från Åkerbyklassen där etnisk bakgrund framstår som tämligen osynlig som differentieringsgrund utgör den en ytterst central aspekt i Stenstaklassen. Från både elevs och lärares sida syns en etnifiering, där specifika särdrag förknippas med tillhörigheten som ”svensk” eller ”invandrare”. Båda grupperna spelar symboliska roller för varandra i skapandet av femininiteter och maskuliniteter. Connell (1999) använder här termerna marginalisering och auktorisering för att beskriva dessa maktrelationer. Den svenska majoritetskulturen framstår som tydlig normerande, vilket bland annat visas i beskrivningen av hur de blonda flickorna positionerar sig i relation till föreställningar om ”invandrarflickor”. Det visar sig också i de framgångsriktade pojkarnas närmande av den ”svenska” normen då de försöker ta sig ur en marginaliserad position. Regimen i Stenstaklassen visar på så vis på tendenser till en svenskifiering i skolan.

Förändring, men till vilket pris?

Enligt Connell och Messerschmidt (2005) är det framförallt i underordnade och marginaliserade gruppers agentskap som möjligheter till förändringar av den rådande könsordningen finns. I just detta avseende blir gruppen med de dominerande flickorna i Åkerbyklassen och de framgångsinriktade ”invandrarpojkar” i Stenstaklassen särskilt intressanta. Båda representerar två strukturellt underordnade grupper som var för sig uppvisar exempel på framgångssagor vilka skulle kunna ses som utmaningar mot traditionella mönster i skolan.

Bland de dominerande flickorna är det tydligt att närmandet till manliga domäner blir ett sätt att nå status. De umgås med pojkar, de relaterar sig mot deras sätt att vara och deltar i deras aktiviteter. Samtidigt som de lierar sig med pojkarna utmanar de dem också. Trots sin starka position i klassen framkommer i intervjuerna med flickorna hur de närmast glorifierar manligt definierade egenskaper och aktiviteter, samtidigt som de talar nedsättande om sådana som de förknippar med flickor/kvinnor. De intar på så vis en underordnad position i förhållande till pojkarna och understödjer deras dominans. Flickornas individuella framgång kan sägas ske till priset av att de disidentifierar sig med den egna könsgruppens situation och sätt att vara. Även om de kan positionera sig individuellt bidrar de inte till att förändra statusen för kategorin flickor i stort. Snarare bidrar de i sitt tal till att gruppen hålls kvar i underordningen. Vad som vid en första anblick kan ses som en utmaning av den rådande könsordningen kan vid en närmare analys snarare tolkas som inordning och förstärkning av densamma (se även Reay, 2001).

Motsvarande mönster uppvisar de framgångsinriktade ”invandrarpojkar” i Stenstaklassen. De kan utifrån ett etniskt perspektiv ses som marginaliserade. Pojkarna framgångssaga handlar om hur de övergivit en tidigare destruktiv levnadsbana till förmån för en skolinriktad sådan. Pojkarna hänvisar sin förändrade hållning till insikt och ökad mognad. Analysen visar hur pojkarna försöker ta sig ur en marginaliserad position i skolan genom att på olika sätt auktorisera sig som den gode eleven. Berättandet om sin tidigare tid som bråkstakar gör det möjligt för dem att uppvisa en tuff och erfaren maskulinitet och samtidigt agera som skolorienterade. För att lyckas och passa in i skolsystemet har de till viss del lämnat ett kollektivistiskt synsätt till förmån för ett mer individualistiskt. Det som de tidigare såg som rasism tillskriver de nu i högre grad individuellt ansvar och relaterar till ”invandrarelevs” eget beteende. De tar också avstånd från den egna stadsdelen och talar nedsättande om dem som bor

där. De uppvisar också en större tolerans gentemot det ”svenska”, vilket bland annat visas genom att de i vissa fall närmast glorifierar de svenska kamraterna. Detta inkluderar för pojkarnas del att de till viss del försöker tona ner sin ”invandraridentitet” samtidigt som de närmar sig den ”svenska” medelklassnorm som råder i skolan. ”Invandrapojkarna” fungerar i detta avseende understödjande till hegemonisk maskulinitet.

De båda gruppernas framgångssagor uppvisar likartade mönster även om de sker i olika kontexter. Här går att återknyta till den ”familjelikhet” Connell och Messerschmidt (2005) talar om. De dominerande flickorna och de framgångsriktade ”invandrapojkarna” använder likartade resurser och strategier för att ta sig ur strukturellt underordnade positioner och lyckas på skolarenan. Båda kan sägas ha sin bas i stödet från familj och den egna kamratgruppen. Framgångarna bygger samtidigt på stereotypifiering och avståndstagande från de ”egna” sociala kategorierna och ett närmande till, och understödjande av, en manlig, svensk, medelklassnorm. Detta bidrar till att de två grupperna, trots sina framgångar, i vissa avseenden kan sägas bli kvar i underordningen. Även om de individuellt lyckats skapa sig goda positioner verkar det inte bidra till någon förändring för det egna sociala kollektivet i stort. Den förändringspotential Connell och Messerschmidt (2005) talar om blir därmed motsägelsefull. Samtidigt som båda grupperna utmanar traditionella mönster är de också med och bär upp dem. Avståndstagande från vissa feminiteter respektive maskuliniteter innebär inte att de avvisar sin egen tillhörighet i kategorin ”flicka” respektive ”invandrare”. De uttrycker snarare stolthet över denna och över sitt eget sätt att vara. Avståndstagandet gäller snarare *vissa* uttrycksformer som förknippas med de kategorier de tillhör. Resonemanget indikerar i så fall att vissa former av feminitet och maskulinitet, dvs. de starka och framgångsrika, vinner mark på bekostnad av andra och bidrar till att skillnaderna *inom* könskategorierna ökar.

Avslutningsvis...

Avslutningsvis skulle jag vilja återkoppla till den inledande metaforen om skolan som myrstack och min fundering om hur det kommer sig att könsskillnader alltjämt tenderar att kvarstå i skolan, trots ett uttalat uppdrag att motverka dem. Jag konstaterar där att myrorna/elevorna inte springer planlöst omkring utan det finns en logik i deras handlingsmönster. I min studie av hur feminiteter och maskuliniteter framträder bland ungdomar i skolan tycker jag mig kunna skönja delar av denna logik. Konstruktioner av kön sker inte slumpmässigt utan sker

alltid i relation till något. Elever formas i sina relationer till kamrater, lärare och rådande normer på ett logiskt sätt.

När jag påbörjade mina fältstudier i myrstacken/skolan hade jag förväntningar om att kunna urskilja tydliga könskonstruerande processer, framförallt i normbrott och konflikter av olika slag. Under den aktuella perioden fördes inom såväl forskning som media en intensiv debatt om skolan som en konfliktfylld plats där bråk, tristess och sexuella trakasserier ingick i den vardagliga bilden. Denna bild bekräftades dock inte i mitt möte med vare sig Stensta- eller Åkerbyskolan. De båda klasser jag studerat framstod snarare som lugna och tämligen konfliktfria och såväl elever som lärare uttryckte sig på det hela taget positivt om sin skoltillvaro. De könsskapande processerna jag kom att studera var således inte så tydliga och direkta som jag förväntat mig. Det var i stället i de alldagliga och ofta kamratliga handlingarna och samtalen som variationer av femininiteter och maskuliniteter framträdde. Troligen är det så att det är just i dessa vardagliga relationer som könsskapandet i skolan sker starkast och mest öppet, men också mest osynligt, eftersom det ingår i det förgivet tagna.

SUMMARY

Introduction and background

This thesis presents a study of gender relations in school. It focuses on how girls and boys in grade 9 experience their daily life in school and how they position themselves in relation to each other, the teachers and to existing norms. The over-riding purpose of the study is to explore the range of femininities and masculinities that emerge in school. The concept *emerge* is used to define how different ways of expressing gender surface either in the daily practice or in the spoken discourse. The thesis also aims to examine local variations in gender patterns in two school classes.¹⁰¹

The study takes as its starting point a recent research overview of gender patterns in school (Öhrn, 2002), which stresses the need for studies focusing on changing gender formations in the classroom context. In recent decades, ways of teaching, friendships and language usage in Swedish school have changed, which indicate that the meanings of gender in educational settings may also be changing. The research overview also underlines the importance of studying how gender patterns vary in relation to local contexts as well as how gender interacts with other social categories such as class and ethnicity. The ambition of this thesis is, by means observations and interviews in two secondary school classes, to acquire more knowledge about these areas.

Theoretical framework

For the project, gender is seen as a social construction and humans as actively "doing gender". The theoretical framework used was developed by R.W. Connell. Connell (1987) defines the historically constructed pattern of gender relations between men and women as the *gender order*. This implies the separation

¹⁰¹ The project is one of four local projects in a large research programme, *Changing Sex/Gender Orders in Schools and Education. Policy, Perspectives and Practice*, involving collaboration between educational researchers at Borås University College, Göteborg University, Malmö University and Umeå University. My project is financed by Borås University College and The Swedish National Agency for Education.

between men and women and the male dominance over women. The power relations could, however, differ in various contexts and institutions. When analysing gender relations at a local level, Connell (1987) talks about *gender regimes*. In these, there are intersecting structures of power relations, divisions of labour, patterns of emotions and symbolization that together create institutional definitions of masculinities and femininities. In this thesis, two different school classes are defined as gender regimes.

Connell's theoretical framework is mainly applied to studies of masculinities, but it can also be used for analyses of femininities. Central in the theoretical framework is the existence of multiple forms of masculinities and femininities. They are constructed in relation to each other in a hierarchical order. Connell (2001a) identifies the positions of masculinities as *hegemonic*, *participating* and *subordinated*, arguing that they emerge as more or less dominant in different contexts. The terms are not fixed character types but, instead, configurations of practice generated in particular situations in a changing structure of relationships. Hegemonic masculinity is the form of masculinity that is culturally dominant in a given setting. It defines the normative standards of masculinity and is structured in relation to various subordinated masculinities as well as in relation to women. It is the successful claim to authority, more than direct violence, that is the mark of hegemony. Connell (1987) argues that there is no hegemonic femininity. Instead, women's global subordination to men provides a basis for the differentiation of femininities. The culturally dominant form of femininity, defined around compliance, thus supporting hegemonic masculinities, is called *emphasised femininity*. It defines the normative standard of femininity. Connell stresses that gender is understood as having different meanings for various social groups, and thus needs to be analysed in relation to social class and ethnicity (2001). The terms *marginalization* and *authorization* are used to refer to the relations between the masculinities in dominant and subordinated classes or ethnic groups.

School is seen as an institution that actively contributes to the construction of different femininities and masculinities, both as an institutional agent of the formation processes and as the setting in which they take place (Connell, 1996). Pupils (girls as well as boys) and teachers (women as well as men) are all involved in perpetuating dominant gender constructions in classrooms. Gender regimes differ between schools, though within limits set by the broader culture and the constraints of the local education systems. Different school practices produce

various understandings of gender. Connell (1996) argues that adult control in school is enforced by a disciplinary system that often becomes a focus of masculinity formation. Also the curriculum divisions, in particular “boys' subjects”, and sports are described as strongly masculinising practices. Connell maintains that pupils are “taking up the offer” in different ways. In some circumstances rule breaking becomes central to the doing of gender, in other circumstances, more adaptable forms of masculinity and femininity emerge.

Connell (1996) points out the particular importance of informal peer cultures for the development of gender relations in school. Young people often mark peer group affiliation by adopting a certain style or jargon. Specific places, contexts and persons involved are crucial for assigning status in groups. There is a “contextual fluidity” of what it means to be masculine or feminine in school (Mac an Gaill, 1994). In their everyday life in school, girls and boys use both *borderwork* and *crossing* when positioning themselves in relation to each other (Thorne, 1993).

Research overview

The research overview presents empirical studies of different aspects of gender constructions in school. The studies presented focus on both pupils' own agency in the gender constructing processes as well as the teachers' roles as co-constructors.

Since gender is constructed in relation to other people, it is relevant to study social hierarchies among young people. What is categorised as masculine and feminine in different groups cannot be predicted. Depending on existing norms, individuals assume different positions in the gender hierarchy. Markers of status often mentioned by schoolboys are toughness, prowess in sports, competition-orientation and (hetero-)sexual interests (Connell, 1996; Frosh et al., 2002; Fundberg, 2003; Osbeck et al., 2003; Phoenix, 2004). Often, these masculinities are described as antithetical to scholastic achievements. Among the girls, becoming a ‘swot’ seems to be more expected and acceptable and norms point more to being adaptable, good looking and attractive (e.g. Frosh et al., 2002; Osbeck, et al., 2003). While boys commonly position themselves in terms of toughness, girls often position themselves around sexuality. This is often used in intersection between social background and ethnicity (Andersson, 2003; Forsberg, 2003, 2005). The norms about appearance seem to be of great

importance in peer culture. Girls are more restricted by the bodily norms, but studies indicate a growing interest in appearance also among boys and men (Jacobsson, 1998; Nordberg, 2004b; Warkander, 2004). Some studies discuss a new form of masculinity called the metrosexual man (Mendel-Enk, 2004; Warkander, 2004). The norms and boundaries between the genders are carefully guarded by the group, especially among the boys (Mac an Ghail, 1994). Violations and "jokes" are often used to safeguard the norms and unity of the group, but also as a way of demarcating limits for keeping out other groups. Homophobia, sexual harassment and sexist jargon are vehicles for doing this (Lahelma, 2002; Menchel & Witkowska, 2003; Osbeck et al., 2003; Svahn, 1999). In order to respond to and resist such actions, social networks and friends are vital (Berggren, 2001; Gordon m.fl., 2000; Hey, 1997).

Pupils develop different coping strategies to handle the expectations of teachers and the norms in their peer groups (Mac an Ghail, 1994). Some pupils develop pro-school attitudes, others anti-school. Most pupils take middle positions as "knifeedgers" (Woods, 1990). In their study among black boys in London, Frosh et al. (2002) found that the most popular masculinity was pervasively constructed as antithetical to schoolwork (see also Epstein, 1998). Studies show that some boys construct aggressive and anti-school cultures as a protest against school (Jackson, 2002; Mac an Ghail, 1994; Trondman, 1999; Willis, 1983). Other boys succeed in balancing study achievement with sporting prowess. Girls are more likely to be positioned as conforming to the school ethos (or at least playing the classroom game), and schoolwork is often defined as feminine. For many middleclass girls succeeding in school is seen as a "healthy normality" (Walkerdine et al., 2001, p. 164). Walkerdine argues that this rationality intensifies the pressure on girls to be everything, both clever and good-looking. In Swedish research, this school rationality has been defined as the "New Girl" (Öhrn, 2002). But femininities and masculinities in school are also seen as varying between settings. For instance, girls have been found to challenge authority, whereas boys comply (e.g. Öhrn, 1998). Some girls use their femininity to protest against boys and male teachers (Epstein, 1997; Mac an Ghail, 1994). Jackson (2006) defines a ladett culture that protests against the conventional school girl.

Through daily interactions with their pupils, teachers' different usage of language, acting and teaching styles promote different kinds of masculinities and femininities (Mac an Ghail, 1994). Teachers tend to have conceptions of 'active

masculinity' and 'passive femininity' in the classroom and these images work to inform teachers' classroom interactions with each group. Teachers often explain boys' interruptive behaviours as being due to immaturity while girls are expected to be more mature (Allard, 2004). Gordon (2006) holds that teachers expect girls to be more still in space, their bodies are supposed to be more contained and their voices quieter. Girls who deviate from this and disrupt, misbehave or challenge authority are often seen as deviant discipline problems, while the same behaviour exhibited by boys is more likely to be ignored or, on occasion, even praised (cf. Jackson, 2006; Lahelma & Öhrn, 2003). This indicates a discourse of "boys will be boys" where sexual aggression tends to be seen as a normal part of male development, while girls' exposed position is seen as a "normal part of being a girl" (Robinson, 2006). Teachers sometimes excuse sexual harassment by claiming that it is provoked by the girls themselves or by describing it as a flirting behaviour from boys. Jones & Myhill (2004) argue that teachers construct achievement differently depending on gender. Girls' achievements are often seen as resulting from adaptation and 'hard work' and are rated lower than those of boys. The teachers perceive underachieving boys as having the capacity to do better, but are just poorly motivated. Francis & Skelton (2001) observed teachers perpetuating a heterosexual norm in the classroom in order to construct their own gender identity. Some teachers maintained control in the classroom by showing up pupils and regulating their behaviour with comments on how to behave as girls and boys in 'appropriate' ways (cf. Gannerud, 1999; Lundgren, 2000; Mac an Ghaill, 1994). As demonstrated by e.g. Mac an Ghaill (1988), different groups of 'immigrants' and pupils from different backgrounds are expected to act and achieve differently in school, which influences the kind of femininities and masculinities likely to develop. Studies show that teachers see boys as individuals and girls as a collective (Woods, 1990; Öhrn, 1990).

Methods

Constructions of gender might be related to the local area/community where the school is situated and where the students live. The study focuses on two schools chosen from contrasting areas; one from a rural area and one from a town, both representing different sets of social structures and social/ethnic relations. Åkerbyskolan is ethnically homogenous, located in a rural community with barely 20,000 inhabitants. Stenstaskolan is situated in a town with a population of 100,000 in an ethnically diverse district and approximately 30 percent of its pupils have ethnic origins other than Swedish. From each school, one 9th grade

class was selected for the study. In all, 42 pupils (19 girls and 23 boys) and their teachers participated in the study. The duration of the fieldwork period at each school was approximately one month and took place in 2003-2004.

The research methods used are observations and interviews. Observations in the selected classes were conducted during lessons and breaks. The purpose was to observe interactions, peer relations and relations with teachers, with an overall focus on gender processes. Also, the pupils and teachers' views were elicited in conjunction with the observations. In all, approximately 35 lessons were observed in each class. Field notes were produced during the observation period. These were made continuously and written out in full as soon after the recording sessions as possible.

Data production also included interviews with pupils in single-sex groups. The interviews focused on specific incidents that had been observed during fieldwork as well as common themes concerning pupils' individual experiences and conceptions of gender in school. For the purpose of researching positions and hierarchies among femininities and masculinities, questions about popularity were considered to be useful. Here, methods from international empirical research (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002) have provided important points of departure. By studying the pupils' definitions of popularity, I was able to map accepted and dominant norms for girls and boys in school. The interviews varied in length, 40-60 minutes. In all, 21 interviews were conducted tape-recorded and transcribed. In addition, one teacher who met the pupils often and regularly was informally interviewed at the end of the fieldwork.

Analysis of the data was a continual process parallel with the production of the data. Hammersley & Atkinson (1995) argue that analysis begins from the point of the first field note and continuously into the writing-up process (see also Beach, 1997). Analysing the various themes with respect to gender, but also in relation to social and ethnical background, was of particular interest. Furthermore, the different gender regimes in the two classes were related to the local school and the local area (rural/urban) from where the pupils came.

Pupils' perspectives on their daily life in school

The themes discussed in this chapter explore boys' and girls' perspectives on their schooling, first, from an individual point of view and second, in conceptions of gendered relations (e.g. the categories girls and boys). The results show most of the pupils, of both sexes, maintain positive attitudes towards their schoolmates, school and their teachers. They are also found to be fairly school oriented. The analysis shows gender construction processes are fluid and flexible. Various forms of masculinities and femininities emerge depending on contexts, situations and the persons involved. The analysis indicates that the pupils have stereotyped and dichotomous conceptions of boys' and girls' at a symbolic level (gender order). They describe boys in general as disturbing, fussy and childish, while girls are seen as more silent, mature and well behaved. At the individual level (gender regime), when talking about the daily practice, the features are described as more flexible and variable. The conceptions of differences at a general level and similarities at the individual level do not seem to be a logical problem. The boys or girls who deviate from the stereotypes tend to be seen as deviations rather than changing the conceptions. Some pupils also maintain that differences or similarities are connected to individual differences rather than gender.

The data also indicate that teachers through their use of language, teaching styles and daily interactions with pupils promote different kinds of masculinities and femininities in classroom. This is often done in a friendly and humorous way as a strategy to establish a positive atmosphere in classroom. The teachers describe stereotyped conceptions of gender, where girls are generally associated with maturity while boys are seen as immature. Pupils who do not fulfil the expectations in a 'correct' way tend to be seen as problematic. One of the teachers expresses, for example, concern about some silent and timid boys in the class, who do not exhibit the expected 'laddish' behaviour. The teacher says he often does some friendly "boxing and fighting" to make some contact with them. This kind of male 'alliance' may improve the solidarity among men/boys, and at the same time exclude the girls (c.f. Bird, 1996; Connell, 1996; Francis & Skelton, 2001). The results also indicate some teachers tend to individualize the existence of sexual harassment in school. They suggest that sexism is due to pupils' individual maturity and intelligence. Since girls are expected to be mature, they are obliged to regulate their way of dressing in order to avoid being the object of derogatory labelling (cf. Skeggs, 1994). This also establishes the hetero-

sexual norm, that ‘boys will be boys’ and that sexual aggression can be seen as a normal part of male development and sexual relationships.

Ideal femininity and masculinity

This chapter focuses on the pupils’ definitions of norms in school for becoming a popular boy or girl at the local school. The definitions ideal femininity and ideal masculinity are used to describe the most valuable and normative form of femininity and masculinity. The general markers of status mentioned by pupils were analysed in a thematic way. The themes were defined as: *Having a good-looking appearance: Having a well-trained body and being sporty. Social relations. Maturity. Study attainment. Family name.* The analysis of the pupils’ definitions of popular and valued forms of femininity and masculinity implicates a strong and confident individual, successful in both social relations and study attainment. Popular girls, as well as popular boys, were characterised as good-looking, socially extrovert, self-confident, sporty and mature persons with large social networks. The norms mentioned were generally applicable to both boys and girls, although emphasis and combinations of norms might differ somewhat. For example, prowess in sports was stressed more for boys, but could also contribute to popularity for girls. The reverse was mentioned about appearance, where working with one’s appearance was more accepted among girls but was also acceptable for boys if they balanced it with more macho activities such as e.g. football. The results also stress the importance of balancing the different aspects in correct ways, neither too much nor too little. Popularity is also connected to who you are and “whose” you are, which might be seen as depending on different forms of cultural, social and economic capital (Bourdieu, 1997). They also stress the importance of the strong individual. According to the interviews, failures and successes in school are seen as the individual’s own responsibility and a matter of free choice. This might be seen to imply that it is up to yourself whether you are accepted or not in school. Issues of equality thus become individualised to some degree (cf. Dovemark, 2004).

The gender regime in Åkerbyklassen

This chapter focuses on the gender regime in Åkerbyklassen in the rural school. The class can be characterised as ‘open and talkative’. Since the pupils live in the same area, they know each other well. Sports seem to be highly valued both at school and in the local area as a whole. Additionally, this class can be defined as

extremely ‘sporty’ since a majority of the boys and girls are engaged in different sports, in particular playing football for the local club. There appears to be a strict hierarchical order among the peer groupings in the rural class, seemingly related to competitiveness and ‘sportiness’. Teachers were also seen as perpetuating the competitive agenda in the class. Since visibility is an important aspect, bodily capital and appearance are central to acquiring social status in peer groups. At the school, there were also some indications that family name, status and social connections (which were well known to others in the area) were particularly important for the construction of gender.

In the chapter, I focus particularly on three peer groupings in the class. The *dominant girls*, the *sporty boys* and the *ordinary girls*.¹⁰² They all take on different positions in class. The dominant girls and the sporty boys embody most of the aspects of popularity that are defined in the previous chapter. The relationships between girls and boys in the top set seem to confirm their mutual success in school, thus establishing highly valued femininities and masculinities. This is an alliance that seems to reinforce and strengthen the prestige and status of both parties in the class. This might indicate that, in this particular case, status – sticking with other popular groups – is more important than gender. The friendly ‘flirting’ between the girls and the boys in the top set might be seen as an act of confirmation of success in the ‘heterosexual market’, which in turn helps them to establish a strong position in class. This kind of cross-gender networking is described as an enjoyable way of “getting much closer to each other” which also gives them strength to speak up and speak their mind in class. Judging from the observations, it might be that the dominating girls and the sporty boys have broadened their repertoire and in some way look like each other. At the same time, they both stress individual ‘female’ and ‘male’ features, respectively, of physical appearance and emphasise heterosexual interests (c.f. Andreasson, 2005; Annfelt, 2002).

The dominant girls might be compared to the proposed New Girl in Nordic research, appearing both self-confident and academically well integrated (Öhrn, 2002). While literature on PE and gender often shows ‘sporty girls’ as being viewed as not adjusting to a ‘proper’ femininity (Paechter and Head, 1996), these girls’ apparently strong position actually seems related to their skills in traditional

¹⁰² The groups are defined in accordance with how they characterize themselves and are described by others.

male sports. They take pride in and exploit their interests and prowess in sports and describe themselves as very competitive. The dominant girls state that they prefer to join the group of sporty boys. At the same time, they denigrate girls' activities and relations. What at a first glance might be seen as challenging the gender order could be seen as perpetuating it.

The ordinary girls position themselves as either subordinated or participating. They characterise themselves as ordinary. In the classroom, they assume a very modest position, but in the interviews they emerge as more active and critical. They develop an internal jargon outside school with which they position themselves. The position of these girls is very much based on their friendship in the group, which functions as the key for inclusion and exclusion (cf. Hey, 1997).

The gender regime in Stenstaklassen

This chapter focuses on the gender regime in Stenstaklassen in the urban school. The class can be described as highly fragmented, silent and 'closed'. The pupils come from different parts of town and even though they have been schoolmates for three years, the different peer groupings hardly seem to know each other. This might be seen as reflecting a segregated area in general. Due to the minimum of communication, the pupils in the class find it difficult to define the meanings of status in class or to regard any one group as clearly more popular than the others. The pupils position themselves discursively in relation to the general conceptions they have of each other.

The urban school is ethnically diverse and the pupils in the class are apparently divided into "Swedes" and "immigrants".¹⁰³ Ethnicity was found to be highly relevant to the constructions of various femininities and masculinities in the class (cf. Mac an Ghaill, 1994). When talking about the immigrant boys, the ethnic Swedish pupils in class seemingly construct them as 'others' (cf. Paechter, 1998; Ålund, 1997), judging them as "thinking in a different way than we do" and stating that "they are different from us". This might be described as an ethnifying process (Andersson, 2003). The immigrant boys, on the other hand, accuse the ethnic Swedish pupils in the class – in particular the boys – of being "chickens who don't have the guts to speak up for themselves". They stress the

¹⁰³ I use the terms 'immigrant' and 'Swedes' since these are the words used by the pupils themselves.

importance of having the courage to stand up for oneself and declare one's opinions – qualities they largely associate with their own immigrant origins.

In the chapter, I focus particularly on three peer groupings in the class. The *blonde girls*, the *silent boys* and the *future-oriented boys*. They all take up different positions in class. The blonde girls construct themselves as Swedish and blondes in contrast to conceptions of different forms of immigrant femininities. They also position themselves as mature in relation to the boys in the class, who they construct as "nerds" since they do not meet their expectations of ideal masculinity. The silent boys assume a subordinated position, where they construct an internal jargon where they laugh together and make practical jokes. They also construct themselves in relation to the immigrant boys in the class.

The group of future-oriented immigrant boys describes a kind of success journey towards pro-school identities that seems largely to rest on their previous experiences and reputation as troublemakers. This background makes it possible for them to include values of achievement and schooling without being relegated (by friends) to the inferior position of swot. Their change is portrayed as one of development and maturity, and a way of paying back to their parents what they have sacrificed for them, not as one of accommodation to school expectations or demands. While building on their previous anti-school identities, the boys also emphasise their changed position vis-à-vis the norms prevailing in their local neighbourhood. Their success implies a distancing from the kind of actions and relationships prevailing in their area where they live. In a way, they seem to glorify their Swedish classmates. What they previously saw as racism when analysing school is now framed partly as individual responsibility, calling attention to immigrant pupils' own behaviours. The new school oriented identity also seems to result in the boys in part abandoning their former focus on the collective group in favour of a more individualistic view. They are thus also coming closer to the Swedish male majority norm.

Concluding remarks

The thesis shows that gender construction processes are fluid and flexible. Depending on contexts, situations and persons involved, boys and girls assume different positions of masculinities and femininities in the gender hierarchy. The positions also vary between discourses and practices related to the various gender regimes. The regime in the rural class is supported by a sporty agenda,

while the regime in the urban class is very much related to intersections between gender and ethnicity.

The analysis of the pupils' definitions of popular and valued forms of gender, *ideal femininity* and *ideal masculinity*, indicated a strong and confident individual. The popularity aspects mentioned by the pupils are the same for girls and boys, although they may differ somewhat in emphasis and how they are combined. The results indicate that there is pressure on both boys and girls to broaden their gender repertoires and to "be everything". At the same time, the analysis indicates that both girls and boys tend to glorify relations and activities connected with boys, while domains associated with girls are belittled. This might be seen as a masculinising tendency. The emphasis on the strong individual also indicates a discourse of *individualisation*. Judging from both pupils' and teachers' statements, it is very much up to you yourself whether you attain a good position or whether you are recognised or not in school. Successes and failures in the social or educational arena depend on the responsibility of the individual. Issues of equality thus become to some degree individualised (cf. Bauman, 2002; Dovemark, 2004).

Whereas previous research often shows pupils' positions in school to be closely related to their informal homosocial networks, this study shows girls and boys also gain from associating in cross-gender networks. The cross-gender groups function as a support for heteronormativity and positioning. The thesis discusses how these relationships can be seen as both challenging the gender order and establishing it.

In the judgement of both teachers and pupils, there is a perceptible taken-for-granted discourse of *maturity* that associates girls with maturity and boys with immaturity. This both infantilizes the boys and at the same time serves as a kind of protection when they are behaving badly. The girls themselves might even be blamed for provoking the boys with the way they dress (cf. Molloy, 2004). This might be interpreted as meaning that it is up to you yourself as a girl whether you are insulted or not, which implies that harassment becomes to some degree individualised. The results also show how teachers in various ways might be seen as co-constructors of pupil gender identities in school while maintaining gender stereotypes and dichotomies. The observational data showed numerous of episodes where humour was used as a strategy to establish a friendly atmosphere in the classroom (cf. Woods, 1990). During my observations, I found it

noteworthy that the pupils seldom reacted to or made any comments about their teachers' utterances or behaviour. This lack of response might indicate that the pupils regard them as being a natural part of a taken-for-granted discourse in school. Since the power relations in school are seen as normal, they do not attract any attention and consequently remain invisible (cf. Paechter, 1998).

The thesis also shows that success stories told by structurally subordinated groups have come at a cost. The dominant girls' and the future-oriented boys' accomplishments in school show similar processes, but in different contexts. Succeeding and gaining a good position in school seem to imply that they need to adapt to the norms of the dominating group and, at the same time, distance themselves from their "own" groups. What might appear to be challenging traditional gender and ethnic stereotypes, however, goes along with a celebration of Swedish, male, middleclass activities and relations that could strengthen a traditional gender order.

REFERENSER

- Adler, Patricia., & Adler, Peter. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. London: Rutgers University Press.
- Allard, Andrea. C. (2004). Speaking of gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and Education*, 16(3), 349-363.
- Ambjörnsson, Fanny. (2003). ”Kom nu hora så går vi”: Om svar på tal, utmanande beteenden och andra skamstrategier. I T. Johansson & P. Lalander (Red.), *Sexualitetens omvandlingar. Politisk lesbiskhet, unga kristna och machokulturer* (s. 125-149). Uddevalla: Daidalos.
- Ambjörnsson, Fanny. (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Andersson, Hans. (2002). *Snälla pojkar får aldrig kyssa vackra flickor. Manlig genuskonstruktion och det sexuella spelet*. D-uppsats i sociologi. Institutionen för arbetsvetenskap. Luleå tekniska universitet.
- Andersson, Åsa. (2003). *Inte samma lika*. Eslöv: Symposium.
- Andreasson, Jesper. (2003). Brudar, bärs och bögar - maskulinitet och sexualitet i en enkönad miljö. I T. Johansson & P. Lalander (Red.), *Sexualitetens omvandlingar. Politisk lesbiskhet, unga kristna och machokulturer* (s. 25-46). Uddevalla: Daidalos.
- Andreasson, Jesper. (2005). Mellan svett och mascara. Maskulinitet i ett kvinnligt fotbollslag. I T. Johansson (Red.), *Manlighetens omvandlingar. Ungdom, sexualitet och kön i heteronormativitetens gränstrakter* (s. 21-59). Göteborg: Daidalos.
- Annfelt, Trine. (2002). More gender equality - bigger breasts? Battles over gender and the body. *NORA*, 10(3), 127-137.
- Arnesen, Anne Lise. (2003). Constructions of an 'outsider': Contradictions and ambiguities in institutional practices. I D. Beach, T. Gordon & E. Labelma (Red.), *Democratic education. Ethnographic challenges* (s. 52-65). London: Tufnell press.
- Bauman, Zygmunt. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Beach, Dennis. (1997). *Symbolic control and power relay: Learning in higher professional education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Beach, Dennis. (1999). Om demokrati, reproduction och förnyelse av dagens gymnasieskola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(4), 349-365.
- Benjamin, Shereen. (2001). Challenging masculinities: disabilities and achievement in testing times. *Gender and education*, 13(1), 39-55.
- Benjamin, Shereen. (2002). Reproducing traditional femininities? The social relations of 'special education needs' in a girls' comprehensive school. *Gender and education*, 14(3), 281-294.
- Berge, Britt-Marie., & Forsberg, Ulla. (2006). Maskuliniteter på spel: Är konstruktion av kön kontraproduktivt i relation till statens skolpolitiska mål? Bidrag i forskarbilagan till *Könskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* (Rapport 2006:287). Stockholm: Skolverket.
- Berggren, Inger. (2001). *Identitet, kön och klass: Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bird, Sharon. R. (1996). Welcome to the men's club: Homosociality and the maintenance of hegemonic masculinity. *Gender & Society*, 10(2), 120-132.
- Björnsson, Mats. (2005). *Kön och skolframgång: Tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling (Rapport 2005:13). Stockholm: Liber.
- Bliding, Marie. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Bliding, Marie., Holm, Ann-Sofie., & Hägglund, Solveig. (2002). *Kränkande handlingar och informella miljöer. Elevperspektiv på skolans miljöer och sociala klimat*. Stockholm: Fritzes.
- Bourdieu, Pierre. (1997). The forms of Capital. I A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Red.), *Education, Culture, Society* (s. 46-58). NY: Oxford University Press.
- Bäckman, Maria. (2003). *Kön och känsla. Samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Stockholm: Makadam.
- Carli, Barbro. (2004). *The making and breaking of a female culture: The history of Swedish physical education 'in a different voice'*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Carrigan, Tim., Connell, Robert. W., & Lee, John. (1985). Towards a new sociology of masculinity. *Theory and Society*, 14(5), 551-604.
- Coleman, James. S. (1997). Social class in the creation of human capital. I A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A.S. Wells (Red.), *Education, Culture, Society* (s. 80-95). NY: Oxford University Press.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. California: Stanford University Press.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Records*, 98(2), 206-235. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (1999). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- Connell, R. W. (2000). *The men and the boys*. Polity Press.
- Connell, R. W. (2001a). The social organization of masculinity. I S. M. Whitehead & F. J. Barrett (Red.), *The masculinities reader* (s. 30-50). UK: Polity Press.
- Connell, R. W. (2001b). Orosmoment: störande maskuliniteter och skolväsendet. I H. Nordvall & C. A. Lundberg (Red.), *Mannen* (s. 15-34). Tidskriftsföreningen Fronesis.
- Connell, R. W. (2002). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, James. W. (2005). Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Davies, Bronwyn. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Davies, Bronwyn., & Harré, Rom. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43-63.
- de los Reyes, Paulina., & Mulinari, Diana. (2005). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Denzin, Norman. K., & Lincoln, Yvonna. S. (Red.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Second edition. London: Sage Publications.
- Dovemark, Marianne. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfribet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ekstrand, Per. (2005). *"Tarzan och Jane": hur män som sjuksköterskor formar sin identitet*. Uppsala: Acta universitatis Upsaliensis.
- Eliasson, Miriam. A. (2007). *Verbal abuse in school. Constructing gender and age in social interaction*. Stockholm: Karolinska institutet.
- Eliasson, Miriam., & Menchel, Ewa. (2003). *Könsperspektiv på verbal aggression och våld mellan elever i grundskolan*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Epstein, Debbie. (1997). Boyz' own stories: masculinities and sexualities in schools. *Gender and education*, 9(1), 105-115.
- Epstein, Debbie. (1998). Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies'. I D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Red.), *Failing boys? Issues in gender and achievement* (s. 96-108). Buckingham: Open University Press.
- Fahlgren, Siv., & Sawyer, Lena. (2005). Maktrelationer och normaliseringsprocesser i välfärdsstaten. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* (2-3), 95-106.
- Florin, Christina. (2005). Flickorna drar ifrån. Skolframgångar i ett könsperspektiv. *Framtiden*, (3), 4-9.

- Folkesson, Per., Nordberg, Marie., & Smirthwaite, Goldina. (Red.). (2000). *Hegemoni och mansforskning*. Rapport från nordiska workshopen i Karlstad, 19-21 mars 1999. (Arbetsrapport 2000:5). Karlstad Universitet.
- Forsberg, Margareta. (2003). Blondiner och brunetter. I T. Johansson & P. Lalander (Red.), *Sexualitetens omvandlingar. Politisk lesbiskhet, unga kristna och machokulturer* (s. 69-93). Uddevalla: Daidalos.
- Forsberg, Margareta. (2005). *Brunetter och Blondiner: Om ungdom och sexualitet i det mångkulturella Sverige*. Göteborgs Universitet: Institutionen för socialt arbete.
- Forsberg, Ulla. (2002). *Är det någon "könsordning" i skolan? Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och etniskt heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6*. Umeå Universitet: Pedagogiska institutionen.
- Francis, Becky., & Skelton, Christine. (2001). Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom. *Sex Education*, 1(1), 9-19.
- Frosh, Stephen., Phoenix, Ann., & Pattman, Rob. (2002). *Young masculinities. Understanding boys in contemporary society*. NY: Palgrave.
- Fundberg, Jesper. (2003). *Kom igen gubbar*. Stockholm: Carlsson.
- Furlong, F.J., & Edwards, A.D. (1986). Language in classroom interaction: theory and data. I M. Hammersley (Red.), *Controversies in classroom research* (s. 51-61). Philadelphia: Open University Press.
- Gannerud, Eva. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gitz-Johansen, Thomas. (2003). Representations of ethnicity: How teachers speak about ethnic minority students. I D. Beach, T. Gordon, & E. Lahelma (Red.), *Democratic education. Ethnographic challenges* (s. 66-79). London: Tufnell Press.
- Gordon, Tuula. (2006). Girls in education: citizenship, agency and emotions. *Gender and Education* 18(1), 1-15.
- Gordon, Tuula., & Holland, Janet. (2003). Nation space. The construction of citizenship and difference in school. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (Red.), *Democratic education. Ethnographic challenges* (s. 24-38). London: Tufnell press.
- Gordon, Tuula., Holland, Janet., & Lahelma, Elina. (2000). Friends or foes? Interpreting relations between girls in school. I G. Walford & C. Hudson (Red.), *Gender and sexualities in educational ethnography* (s. 7-25). Amsterdam: Elsevier.
- Gordon, Tuula., & Lahelma, Elina. (1996). 'School is like an ants' nest': spatiality and embodiment in schools. *Gender and education*, 8(3), 301-310.
- Gothlin, Eva. (1999). *Kön eller genus*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Gruber, Sabine. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköpings Universitet: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Göteborgsposten. (2007-08-18). Operation manlig fåfånga. Bilagan Två dagar, s. 4-12.
- Halberstam, Judith. (1998). *Female masculinity*. London: Duke University Press
- Hammarén, Nils. (2001). Machomän och mjukisar. Om "invandrarkillar" och sexualitet. I O. Sernhede & T. Johansson (Red.), *Identitetens omvandlingar. Black metal, magdans och bemblöshet* (s. 235-268). Göteborg: Daidalos.
- Hammarén, Nils. (2003). Horror, Players och de Andra. Killar och sexualitet i det nya Sverige. I T. Johansson & P. Lalander (Red.), *Sexualitetens omvandlingar. Politisk lesbiskhet, unga kristna och machokulturer* (s. 95-124). Uddevalla: Daidalos.
- Hammarén, Nils. (2005). "Välkommen till förorten - om du vågar". Territorialitet och manlighet. I T. Johansson (Red.), *Manlighetens omvandlingar. Ungdom, sexualitet och kön i heteronormativitetens gränstrakter* (s. 183-208). Göteborg: Daidalos.
- Hammersley, Martyn., & Atkinson, Paul. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. London & New York: Routledge.
- Harré, Rom., & van Langenhove, Luk. (1999). *Positioning theory*. GB: Blackwell Publishers.

- Hasselberg, Ylva., Müller, Leos., & Stenlås, Niklas. (2002). Åter till historiens nätverk. I H. Gunneriusson (Red.), *Sociala nätverk och fält* (s. 7-31). Uppsala Universitet.
- Hey, Valerie. (1997). *The company she keeps. An ethnography of girl's friendship*. Philadelphia: Open University Press.
- Hill, Margret. (2001). Om vikten att få sig ett gott skratt: Ett elevperspektiv. *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning* (s. 15-31). Stockholm: Skolverket.
- Hirdman, Anja. (2001). *Tilltalande bilder. Genus, sexualitet och publiksyn i Veckorevyn och Fib aktuellt*. Stockholm: Atlas.
- Hirdman Yvonne. (2001). *Genus - om det stabilas föränderliga former*. Lund: Liber.
- Holfve-Sabel. Mary-Anne. (2006). *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holm, Ann-Sofie. (2005). "Vi killar har mer vid sidan om". Maskuliniteter, femininiteter och studieresultat. *Didaktisk Tidskrift*, 15(1-2), 27-40.
- Holm, Ann-Sofie., & Öhrn, Elisabet. (2007). *Crossing boundaries. Complexities and drawbacks to gendered success stories*. I M. Carlson, A. Rabo & F. Gök (Red.), *Education in 'Multicultural' Societies. Turkish and Swedish perspectives* (s. 181-195). Swedish research institute in Istanbul.
- Hällgren, Camilla. (2005). 'Working harder to be the same': everyday racism among young men and women in Sweden. *Race, Ethnicity and Education*, 8(3), 319-342.
- Jackson, Carolyn. (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and education*, 14(1), 37-51.
- Jackson, Carolyn. (2006). 'Wild' girls? An exploration of 'ladette' cultures in secondary schools. *Gender and education*, 18(4), 339-360.
- Jacobson, Maja. (1998). *Gör kläderna mannen? Om maskulinitet och femininitet i unga mäns bruk av kläder, smycken och dofter*. Stockholm: Carlssons.
- Jakobsson, Ann-Katrin. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jeffner, Stina. (1997). "Liksom våldtäkt, typ". *Om betydelsen av kön och heterosexualitet för ungdomars förståelse av våldtäkt*. Uppsala Universitet.
- Johansson, Tomas. (2001). Den hårda kroppen - Ett oinfriat löfte? I O. Sernhede & T. Johansson (Red.), *Identitetens omvandlingar. Black metal, magdans och hemlöshet* (s. 413-426). Göteborg: Daidalos.
- Jones, Susan., & Myhill, Debra. (2004). Seeing things differently; teachers' constructions of underachievement. *Gender and Education*, 16(4), 531-546.
- Jonsson, Rickard. (2007). *Blatte betyder kompis: Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Karlsson, Ingrid. (2003). *Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsuppehållande, gränsuppluckrande och gränsöverskeridande*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap.
- Kehily, Mary Jane., & Nayak, Anoop. (1997). 'Lads and Laughter': humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and education*, 9(1), 69-87.
- Kinney, David. A. (1993). From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education*. 66(1), 21-40.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsinterjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahelma, Elina. (2002). Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 14(3), 295-306.
- Lahelma, Elina., & Öhrn, Elisabet. (2003). 'Strong nordic women' in the making? Gender policies and classroom practices. I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma. (Red.), *Democratic education. Ethnographic challenges* (s. 39-51). London: Tufnell press.
- Larsson, Håkan (2001). *Iscensättningen av kön i idrott. En nutidshistoria om idrottsmannen och idrottskvinnan*. Lärarhögskolan Stockholm: HLS förlag.
- Larsson, Håkan. (2004). Skolidrotten befäster traditionell genusordning. *Kritisk Utbildningstidskrift, KRUT*, 1(113), 61-78.

- Larsson, Staffan. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Lincoln, Yvonna. S., & Guba, Egon. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Red.), *Handbook of qualitative research*. (s. 163-189). London: Sage Publications.
- Lindblad, Sverker., & Sahlström, Fritiof. (1999). Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 73-92.
- Lipman-Blumen, Jean. (1976). Toward a homosocial theory of sex roles: an explanation of the sex segregation of social institutions. *Signs: Journal of women in culture and society*, 1(3), 15-31.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidsbarnet Lpo 94*. (SKOLFS 2006:23). Stockholm: Fritzes Förlag.
- Lundgren, Anna Sofia. (2000). *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Eslöv: Symposium.
- Lundgren, Eva., & Sörensdotter, Renita. (2004). *Ungdomar och genusnormer på skolans arena*. Falun: Dalarnas forskningsråd.
- Lykke, Nina. (2003). Intersektionalitet - ett användbart begrepp för genusforskningen. I *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (1), 47-56.
- Lödén, Hans. (2005). "Jag är på pappret svensk, men..." *Kritiska händelser, identitet och politiskt engagemang hos gymnasister i Sverige*. (Rapport 2005:36). Karlstad University Studies.
- Mac an Ghaill, Máirtín. (1988). *Young gifted and black. Student-teacher relations in the schooling of black youth*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mac an Ghaill, Máirtín. (1989). Beyond the white norm: the use of qualitative methods in the study of black youths' schooling in England. *Qualitative Studies in Education*, (3), 175-189.
- Mac an Ghaill, Máirtín. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Menchel, Ewa., & Witkowska, Eva. (2002). *Allvar eller på skämt? En nationell undersökning av språkbruk och sexuella beteenden bland gymnasieelever*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Mendel-Enk, Stephan. (2004). *Med uppenbar känsla för stil- ett reportage om manlighet*. Stockholm: Atlas.
- Merten, Don. E. (1997). The meaning of meanness: Popularity, competition, and conflict among junior high school girls. *Sociology of Education*, 70(3), 175-191.
- Molina, Irene. (2005). Koloniala kartografier av nation och förort. I P. de los Reyes & L. Martinsson (Red.), *Olikhetens paradigm - intersektionella perspektiv på o(jäm)liktetsskapande* (s. 99-121). Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla. (2004). Sexualiserat våld kallas för kärleksfullt intresse. I K. Nordenfalk (Red.), *Etik i princip & praktik* (s. 121-135). Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet.
- Nordberg, Marie. (2004a). "Kvinnlig maskulinitet" och "manlig femininitet". En möjlighet att överskrida könsdikotomin? *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (1-2), 47-65.
- Nordberg, Marie. (2004b). *Det hänger på håret - maskulinitet, femininitet, mode och konsumtion* (CFK-rapport 2004:02c). Göteborgs Universitet: Handelshögskolan.
- Nordberg, Marie. (2005). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Arkipelag.
- Nordenstam, Kerstin. (2003). *Genusperspektiv på språk*. Stockholm: Högskoleverket.
- Nygren, Göran. (2007). *Framgångsrika elever i en framgångsrik klass. Resursstarka barns strategier för skolarbetet och framtiden*. Forum för skolan. Uppsala Universitet.
- Osbeck, Christina. (2006). *Kränkningens livsförståelse. En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad University Studies.
- Osbeck, Christina., Holm, Ann-Sofie., & Wernersson, Inga. (2003). *Kränkningar i skolan. Förekomst, former och sammanhang*. Göteborg: Värdegrunden.
- Paechter, Carrie. (1998). *Educating the other. Gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Paechter, Carrie. (2003). Power, bodies and identity: how different forms of physical education construct varying masculinities and femininities in secondary schools. *Sex education*, 3(1), 47-59.

- Paechter, Carrie. (2006a). Reconceptualising the gendered body: learning and constructing masculinities and femininities in school. *Gender and Education*, 18(2), 121-135.
- Paechter, Carrie. (2006b). Masculine femininities/feminine masculinities: power, identities and gender. *Gender and Education*, 18(3), 253-263.
- Paechter, Carrie., & Head, John. (1996). Gender, identity, status and the body: life in a marginal subject. *Gender and Education*, 8(1), 21-30.
- Parker, Andrew. (1996). The construction of masculinity within boys' physical education. *Gender and education*, 8(2), 141-157.
- Pattman, Rob., Frosh, Stephen., & Phoenix, Ann. (2005). Constructing and experiencing boyhoods in research in London. *Gender and education*, 17(5), 555-561.
- Pettersson, Monika. (2007). *Att genusrapport på säker eller minerad mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Phoenix, Ann. (2004) Using informal pedagogy to oppress themselves and each other. Critical pedagogy, schooling and 11-14 year old London boys. *Nordisk Pedagogik*, 24(1), 19-38.
- Phoenix, Ann. (2005). Neoliberalism and masculinity. Racialisation and the contradictions of schooling for 11-14- years-old. *Youth and society*, 36(2), 227-246.
- Reay, Diane. (2001). 'Spice girls', 'Nice girls', 'Girlies', and 'Tomboys': gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and education*, 13(2), 153-166.
- Reimers, Eva. (2005). 'En av vår tids martyrer' - Fadime Sahindal som mediehändelse. I P de los Reyes & L. Martinsson (Red.), *Olikhetens paradig - intersektionella perspektiv på (o)jämlikhets-skapande* (s. 141-159). Lund: Studentlitteratur.
- Reuterberg, Sven-Eric., & Svensson, Allan. (1998). *Vem väljer vad i gymnasieskolan?* (Rapport 1998:06). Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik.
- Riddell, Sheila. (1989). Exploiting the exploited? The ethics of feminist educational research. I R.G. Burgess (Red.), *The Ethics of Educational Research* (s. 77-99). London: Falmer Press.
- Robinson, Kerry. H. (2005). Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: issues of identity, power and popularity in secondary schools. *Gender and education*, 17(1), 19-37.
- Sandell, Anna. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö Högskola.
- Seidler, Victor. (2004). Des/orienterade maskuliniteter. Kroppar, känslor och rädsla. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (1-2), 11-26.
- Sernhede, Ove. (2002). *Alie-Nation is my nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfronts förlag.
- Skeggs, Beverly. (1999). *Att bli respektabel: Konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007). *Attityder till skolan 2006. Elever och lärare i grund- och gymnasieskolan*. Skolverket. <http://www.skolverket.se/content/1/c4/91/22/attityder.pdf>
- Svahn, Margareta. (1999). *Den liderliga kvinnan och den omanlige mannen. Skällsord, stereotyper och könskonstruktioner*. Stockholm: Carlssons.
- Svensson, Allan. (1999). *Socialgruppsbegreppet - sett ur den pedagogiska forskningens synvinkel (IPD-rapport 1999:05)*. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Söderström, Åsa. (2006). "Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid". *Om elevansvar i det högmoderna sambället*. Karlstad University Studies.
- Tallberg Broman, Ingegerd. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, Ingegerd., Rubinstein Reich, Lena., & Hägerström, Jeanette. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Skolverket: Fritzes.
- Thorne, Barrie. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. UK: Open University Press.
- Thurén, Britt-Marie. (1996). Om styrka, räckvidd och hierarki samt andra genusteoretiska begrepp. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (3-4), 69-85.
- Trondman, Mats. (Red.). (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Utbildningsdepartementet. (2004). *Könsskillnader i utbildningsresultat. Fakta, mönster och perspektiv.* (Rapport 2004:7). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-sambällsvetenskaplig forskning.* Vetenskapsrådet: Elanders Gotab.
- von Brömssen, Kerstin. (2007). Reflections on pupils' talk about religion in Sweden. I M. Carlson, A. Rabo & F. Gök (Red.), *Education in 'Multicultural' Societies. Turkish and Swedish perspectives* (s. 141-159). Swedish research institute in Istanbul.
- Walkerdine, Valerie. (1990). *Schoolgirls fiction.* N.Y.: Verso.
- Walkerdine, Valerie., Lucey, Helen., & Melody, June. (2001). *Growing up girl. Psychosocial explorations of gender and class.* UK: Palgrave.
- Warkander, Philip. (2004). "Jag vill att det ska synas att jag bryr mig" – unga män om sina klädstilar (CFK-rapport 2004:02b). Göteborgs Universitet: Handelshögskolan.
- Warrington, Molly., & Younger, Michael. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and education*, 12(4), 493-508.
- Wegerup, Jennifer. (2005). *Damelvan. Pionjäreorna, dramatiken och guldåren. Ett porträtt av svensk damfotboll.* Stockholm: Forum.
- Weiner, Gaby., & Berge, Britt-Marie. (2001). *Kön och kunskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Wernersson, Inga. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, Inga. (1988). *Olika kön samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation.* Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, Inga. (2006a). *Genusperspektiv på pedagogik.* Stockholm: Högskoleverket.
- Wernersson, Inga. (2006b). *Könsskillnader i skolprestationer. En text som kartlägger de olika ideologiska förändringarna som inträffat under de senaste åren. Bidrag i forskarbilagan till Könskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* (Rapport 2006:287). Stockholm: Skolverket.
- West, Candace., & Zimmerman, Don. H. (1987). Doing gender. *Gender and society*, 1(2), 125-151.
- Willis, Paul. (1983). *Fostran till lönearbete.* Göteborg: Röda bokförlaget.
- Winther Jörgensen, Marianne., & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod.* Lund: Studentlitteratur.
- Woods, Peter. (1990). *The happiest days? How pupils cope with school.* Basingstoke: Falmer Press.
- Young, Marion. (2000). *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa.* Stockholm: Atlas.
- Ziehe, Thomas. (1994). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet.* Stockholm: Symposium.
- Ålund, Alexandra. (1997). *Multikultiu ungdom. Kön, etnicitet, identitet.* Lund: Studentlitteratur.
- Öhrn, Elisabet. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och interjustudie av högstadielärares lärarkontakter.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, Elisabet. (1997). *Elevers inflytande i klassrummet. En explorativ studie av könsmönster i årskurs nio.* (IPD-rapport 1997:05). Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik.
- Öhrn, Elisabet. (1998). Gender and power in school: On girl's open resistance. *Social psychology of education*, 1, 341-357.
- Öhrn, Elisabet. (2000). Changing patterns? Reflections on contemporary Swedish research and debate on gender and education. *NORA – Nordic Journal of Women's Studies*, 8,(3), 128-136.
- Öhrn, Elisabet. (2001). Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling? *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 319-328.
- Öhrn, Elisabet. (2002). *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan.* Stockholm: Skolverket.
- Öhrn, Elisabet. (2005). *Att göra skillnad. En studie av ungdomar som politiska aktörer i skolans vardag* (IPD-rapport 2005:7). Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Internetkällor

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Metrosexualitet>

http://www.h.scb.se/kommunfakta/k_frame.htm

http://www.scb.se/gemensamma_filer/_Dokument/SEI-AGGR.pdf

http://www.scb.se/statistik/OV/OV0904/2004A01/OV0904_2004A01_BR_27.pdf

<http://www.skolverket.se/sb/d/1637/a/7852;jsessionid=62508E9151CEFDAAC7197EEE810114D0#paragraphAnchor2>

(Mail till rektor)

BILAGA 1

Hej!

Vi talades vid per telefon förra veckan och jag lovade då att maila över lite mer information om min studie.

Jag heter Ann-Sofie Holm och är doktorand vid Göteborgs Universitet. Nästa läsår har jag för avsikt att besöka ett par olika skolor för att samla information till en undersökning om ungdomars skolvardag på högstadiet. Det jag framförallt är intresserad av att studera är hur flickors och pojkers identiteter utvecklas i skolan och om det skett någon förändring under senare år. Studien kommer att ingå som en del i ett större forskningsprojekt som heter *"Förändrade köns/genusordningar i skola och utbildning. Policy, perspektiv, praktik"*, och sker i samarbete mellan Göteborgs Universitet, Högskolan i Borås, Umeå Universitet samt Malmö högskola. Projektet finansieras bl.a. av Utbildningsvetenskapliga kommittén. Projektansvarig och handledare för "min" delstudie är docent Elisabet Öhrn, Högskolan i Borås.

I telefonsamtalet förde jag fram frågan om det på X-skolan i X (ort) skulle kunna finnas intresse att låta mig komma och besöka en grupp/klass elever i år 9 under några veckor i höst (vår). Tanken är att jag ska följa eleverna under deras lektioner, raster etc. samt intervjua dem under denna period. Ställer ni på skolan er positiva till detta planerar jag att i början på hösten (våren) informera er närmare om undersökningen samt diskutera när det passar er bäst att jag kommer. Jag skulle då också vilja få hjälp att utse en klass/grupp elever om ca 20-25 elever som kan vara aktuell att följa. Jag kommer i god tid att informera eleverna om min närvaro samt skicka ett brev till deras föräldrar. Elevernas medverkan är naturligtvis frivillig och all information kommer att behandlas på sådant sätt att enskilda inte kan identifieras.

Jag återkommer om någon vecka för att höra hur ni ställer er.

Med förhoppningar om ett intressant samarbete i höst! (vår)

Mvh

Ann-Sofie Holm

Hör av dig om du har frågor eller vill få ytterligare information!

Tel. 033/164332



HÖGSKOLAN I BORÅS

Till lärare i år 9X

Hej!

Jag heter Ann-Sofie Holm och är doktorand vid Högskolan i Borås. Under detta läsår besöker jag ett par olika skolor för att samla information till en undersökning om hur flickors och pojkars skolvardag ser ut i år 9. Särskilt intressant är att studera i vad mån den skiljer sig från vad vi vet från äldre undersökningar. Studien ingår som en del i ett större forskningsprojekt som heter "Förändrade köns/genusordningar i skola och utbildning. Policy, perspektiv, praktik" och sker i samarbete mellan Göteborgs Universitet, Högskolan i Borås, Umeå Universitet samt Malmö högskola. Projektet finansieras bl.a. av Utbildningsvetenskapliga kommittén. Projektansvarig och handledare för "min" delstudie är docent Elisabet Öhrn, Göteborgs Universitet.

Under hösten (våren), från vecka X och några veckor framöver, kommer jag att besöka klass X på X-skolan. Tanken är att jag först ska följa klassen under deras lektioner och raster under ett par veckor och göra observationer. Jag kommer inte att gripa in i verksamheten på något sätt. Därefter kommer jag att intervjua eleverna två och två. Varje intervju beräknas ta ungefär en lektion. Lämplig tidpunkt för intervjuerna bestäms i samråd med berörda lärare och elever.

Innan studien påbörjas kommer jag att informera eleverna och skicka ett informationsbrev till deras föräldrar. Jag kommer också att informera om att enskilda elever har rätt att inte delta. All information kommer att behandlas på sådant sätt att enskilda personer inte kan identifieras. I rapporteringen kommer det inte att framgå vilken ort, skola eller vilka personer som medverkat.

Rektor på skolan har givit sitt tillstånd till att jag kommer. Jag hoppas även att ni lärare ställer er välvilliga till min närvaro på skolan och i klass X. Om ni har några frågor eller vill diskutera något rörande undersökningen är ni välkomna att kontakta mig.

Med förhoppningar om ett gott samarbete

Ann-Sofie Holm

(Tel. 033/164332)



HÖGSKOLAN I BORÅS

Information till föräldrar i klass 9X

Hej!

Jag heter Ann-Sofie Holm och är doktorand vid Högskolan i Borås. Under detta läsår besöker jag ett par skolor för att samla information till en undersökning om elever i år 9. Undersökningen handlar om hur flickor och pojkar har det i sin skolvardag, i klassrum och på raster. Studier av det här slaget är ganska ovanliga i Sverige och vi vet inte så mycket om hur flickors och pojkars skolvardag ser ut. Min förhoppning är att den här undersökningen skall ge oss mer kunskap.

En av de klasser jag ska besöka är klass X på X-skolan. Jag kommer att vara i klassen från vecka X och en tid framöver. Under de första veckorna sitter jag med under lektionerna och ser vad som händer. Därefter intervjuar jag eleverna. Enskilda elever som inte vill delta har rätt att säga nej. All information kommer att behandlas på sådant sätt att enskilda personer inte kan identifieras. I rapporteringen kommer det inte att framgå vilken ort, skola eller vilka elever som medverkat.

Skolan har givit sitt samtycke till undersökningen. Om du som förälder har några frågor eller något som du vill diskutera rörande undersökningen är du välkommen att ringa mig.

Med vänliga hälsningar

Ann-Sofie Holm

(Tel. 033/164332)

Studien ingår som en del i ett större forskningsprojekt som heter "Förändrade köns/genusordningar i skola och utbildning. Policy, perspektiv, praktik" och sker i samarbete mellan Göteborgs Universitet, Högskolan i Borås, Umeå Universitet samt Malmö högskola. Projektet finansieras bl.a. av Utbildningsvetenskapliga kommittén. Projektansvarig och handledare för "min" delstudie är docent Elisabet Öhrn, Göteborgs Universitet.

Frågeområden

Allmänt

Berätta något om dig själv.

Hur trivs du i skolan? Hur är det i klassen?

Hur är språkbruket på skolan? I klassen? Kränkningar?

Kamratgrupper

Den egna gruppen.

Vad gör att just ni håller ihop? (Vad har ni gemensamt? Vad talar ni om?)

Har ni hållit ihop länge? (Umgås ni även på fritiden? Fritidsintressen? Boende? etc)

Hur ”fast” är gruppen? (flexibel, osämja, tillåts andra ”komma in” etc.) Skulle ni vilja ingå i ngn annan grupp?

Är man annorlunda ensam jämfört med i grupp?

Är det annorlunda att vara med flickor än med pojkar? (Hur?) Är flickor och pojkar olika? (På vilket sätt?)

Andra grupper.

Hur upplevs stämningen i klassen?(Vad skulle hända för att det inte skulle vara så?)

Finns det fler grupper i klassen? (Vilka? Hur är de?)

Vad är utmärkande för er egen grupp? Hur tror ni att eran grupp beskrivs av andra?

Hur fungerar den egna gruppen relativt andra grupper? (Statushierarki? Konflikter? Kränkningar?)

Blandar de olika grupperna sig? (Hur?)

Finns det elever som inte ”hör hemma” i någon grupp? (Hur är de?)

(Finns det andra grupperingar på skolan? Vilka? Inställningen till dem?)

Popularitet

Bland elever

Vad gör en flicka populär bland eleverna i klassen? (På skolan?)

Vad gör en pojke populär bland eleverna i klassen? (På skolan?)

Vem/vilka av flickorna/pojkar i klassen hör till de populära?

Vad bidrar till att man inte blir populär i klassen? (På skolan?)

Bland lärare

Vad gör en flicka populär bland lärarna?

Vad gör en pojke populär bland lärarna?

Vem/vilka av flickorna/pojkar i klassen hör till de populära bland lärarna?

Vad bidrar till att man som elev inte blir populär bland lärarna?

Skiljer sig detta åt mellan olika (manliga/kvinnliga) lärare? I olika ämnen? (Hur?)

Kön (Jämställdhet?)

Beter sig flickor och pojkar lika/olika i klassrummet? (Märks några fler än andra?)

Behandlas flickor och pojkar på samma sätt av lärarna på skolan? (Lyssnar till, ger frågan till, låter bestämma ? etc. Märks skillnad mellan olika lärare? ämnen?)

Spelar det någon roll om man är flicka eller pojke för hur man har det i skolan?

Tror du att du skulle ha det annorlunda om du var av motsatt kön?

Pluggar du mycket? (Inställningen till detta? Betyg? Vilken betydelse har betygspressen?)

Vad tänker du välja för program på gymnasiet? (Koppla här vidare för att fånga upp elevens sociala bakgrund; föräldrarnas yrke och utbildningsbakgrund). (Bor eleven tillsammans med båda föräldrarna?)

Inflytande

Är det vissa som kan påverka/bestämma mer än andra i klassen? (Vilka? När?

Vad? Varför?)

Lyssnar lärare mer på vissa i klassen? (Vilka? När? Vad? Varför?)

Vad gör du om du tycker att något inte är bra på en lektion? (Hur gör andra?)

Tycker du att du har möjlighet att påverka saker och ting i undervisningen? (När? Vad? Hur?)

Om jag ställt dessa frågor för ett år sedan (när ni gick i åttan). Hade dina/era svar sett annorlunda ut då?

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.
19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.
39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Elevalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarerfarenheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hågglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.
56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievalet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.
76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadiееlevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskolläro-utbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.
92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

94. *Ingrid Pramling*: Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.
100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfارande. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On *mole* and *amount of substance*. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerens betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.
108. *Björn Mårdén*: Rektorsers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Biörn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.
110. *Elisabeth Hesslefors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.
126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.
134. *Glen Helmstad*: Understandings of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.
142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdares och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.
158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp. 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet. Gbg 2001. Pp. 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp. 225.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp. 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp. 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp. 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp. 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp. 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp. 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp. 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Gbg 2001. Pp. 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp. 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldgrund. Gbg 2001. Pp. 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp. 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp. 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp. 134.
174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp. 230.
175. *Kari Søndena*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning. Gbg 2002. Pp. 213.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp. 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp. 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp. 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp. 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp. 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp. 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp. 306.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp. 306.
184. *Ingrid Sanderoth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp. 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp. 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp. 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp. 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp. 313.
189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
 200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
 201. *Kerstin von Brömssen*: Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
 202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
 203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.
 204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar. Gbg 2003. Pp. 208.
 205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
 206. *Kristina Ahlberg*: Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
 207. *Jonas Ivarsson*: Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
 208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
 209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
 210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
 211. *Jonas Linderöth*: Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
 212. *Anita Wallin*: Evolutionsteori i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004 Pp. 308.
 213. *Eva Hjärne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
 214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns
- (cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.

215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITiS Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.
219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga π . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp 160.
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT. Gbg 2005. Pp 220.
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.
233. *Ulrika Wolff*: Characteristics and varieties of poor readers. Gbg 2005. Pp 206.
234. *Cecilia Nielsen*: Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Gbg 2005. Pp 312.
235. *Berith Hedberg*: Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence. Gbg 2005. Pp 126.
236. *Monica Rosén, Eva Myrberg & Jan-Eric Gustafsson*: Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Gbg 2005. Pp 343.
237. *Ingrid Henning Loeb*: Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor. Gbg 2006. Pp 274.
238. *Niklas Pramling*: Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent. Gbg 2006. Pp 289.
239. *Konstantin Kougioumtzis*: Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland. Gbg 2006. Pp 296.
240. *Sten Båth*: Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsupdrag. Gbg 2006. Pp 280.
241. *Eva Myrberg*: Fristående skolor i Sverige -Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga. Gbg 2006. Pp 185.
242. *Mary-Anne Holfve-Sabel*: Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6. Gbg 2006. Pp 152.
243. *Caroline Berggren*: Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives. Gbg 2006. Pp 162.
244. *Cristina Thornell & Carl Olivestam*: Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena. Gbg 2006. Pp 392.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

245. *Arvid Treekrem*: Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer. Gbg 2006. Pp 382.
246. *Eva Gannerud & Karin Rönnerman*: Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv. Gbg 2006. Pp 188.
247. *Johannes Lunneblad*: Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Gbg 2006. Pp 228.
248. *Lisa Asp-Onsjö*: Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun. Gbg 2006. Pp 252.
249. *Eva Johansson & Ingrid Pramling Samuelsson*: Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola. Gbg 2006. Pp 221.
250. *Inger Björneloo*: Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning. Gbg 2006. Pp 194.
251. *Eva Johansson*: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar. Gbg 2006. Pp 250.
252. *Monica Petersson*: Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv. Gbg 2007. Pp 223.
253. *Ingela Olsson*: Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare. Gbg 2007. Pp 266.
254. *Helena Pedersen*: The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education. Gbg 2007. Pp 281.
255. *Elin Eriksen Ødegaard*: Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger. Gbg 2007. Pp 246.
256. *Anna Klerfelt*: Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik. Gbg 2007. Pp 220.
257. *Peter Erlandson*: Docile bodies and imaginary minds: on Schön's *reflection-in-action*. Gbg 2007 Pp 120.
258. *Sonja Sheridan och Pia Williams*: Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium. Gbg 2007. Pp 204.
259. *Ingela Andreasson*: Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Gbg 2007. Pp 221.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam, Ingrid Pramling Samuelsson

260. *Ann-Sofie-Holm*: Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9. Gbg 2008. Pp 231.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,
Sweden.

ISBN 978-91-7346-610-3

(cont.)