



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Men måste det vara ett problem?

Könsdiskurser i pedagogers tal om elever i förskoleklass och skolår 1-2.

Marika Sanaksenaho

”Barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling/Skapande verksamhet för yngre åldrar/Didaktik inom läs- och skrivinlärning, Matematik för yngre åldrar/Mångkulturell pedagogik”

Handledare: Anette Hellman

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: VT08-2611-001

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Men måste det vara ett problem? Könsdiskurser i pedagogers tal om elever i förskoleklass och skolår 1-2.

Författare: Marika Sanaksenaho

Termin och år: VT 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Anette Hellman

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: VT08-2611-001

Nyckelord: kön, genus, sexualitet, heteronormativitet, jämställdhet, skola, förskoleklass, fritidshem, pedagog, diskursanalys

Sammanfattning:

Syftet med examensarbetet var att undersöka pedagogers *tal*, det vill säga språkliga utsagor, om sina elever. Det tal som fokuserades var det som rör kön, genus och sexualitet. Jag var intresserad av att identifiera de diskurser som aktualiserades i talet och de positioner som gjordes tillgängliga för eleverna i pedagogernas tal. De undersökningsfrågor jag ställde var vilka diskurser som kämpade om legitimitet i pedagogernas tal, på vilket sätt den diskursiva kampen fördes samt vilka subjektpositioner som tillskrevs eleverna inom de rådande diskurserna. Jag gjorde en kvalitativ fallstudie där jag studerade fem pedagogers och en rektors tal med hjälp av observation, samt intervju. Sammanlagt har jag ett fältmaterial bestående av 52 sidors textutskrift av transkriberat tal och anteckningar. Analysen har gjorts med hjälp av poststrukturell feministisk teori. Jag använde diskursanalys som teori och metod samt utgick ifrån att dekonstruera begreppen kön, genus och sexualitet i förståelsen av det studerade. Det resultat jag kom fram till är att talet om eleverna skedde inom två hegemoniska diskurser. Dels kämpade en särartsdiskurs och dels kämpade en genusmedveten diskurs om fixering i talet. De positioner som gjordes möjliga inom dessa diskurser visade på viss rörlighet och öppenhet men skedde som jag tolkar det, könat. Det vill säga, femininitet kopplades i första hand samman med elever som kategoriserades som flickor medan maskulinitet i första hand kopplades till de elever som kategoriserades som pojkar. Jag menar att det är angeläget att skapa en diskussion om hur diskurser verkar begränsande i vår förståelse men också för vilka möjligheter det finns till motstånd och öppningar då elever positioneras som subjekt. Läroplansuppdraget är formulerat så att skolan skall motverka traditionella könsmonster. Utifrån en poststrukturell feministisk uppfattning verkar en polarisering mellan kvinnligt och manligt hindrande då uppdraget skall uppnås vilket jag menar har betydelse för den pedagogiska diskussionen och praktiken.

Förord

En sommar fylld av lika stora delar lust som ångest är till ända...

Jag beviljades att genomföra examensarbetet på egen hand då jag inledningsvis hade tänkt söka in till forskarutbildning med texten. Att vara ensam med tankar om teorier och tillvägagångssätt visade sig vara praktiskt, utmanande och lustfyllt. Jag arbetade i min egen takt och jag har kunnat rikta fokus åt de håll som lockat mig. Jag har själv bestämt över vad, när och hur. Men det har också varit mer problematiskt än jag kunnat ana. Många gånger har jag saknat en skrivpartner att bolla idéer med. Arbetet med sammanställningen har ofta blivit liggande och jag har haft svårt att motivera mig in i den aktiva processen. Då har min handledare Anette Hellman funnits där med goda råd och en osviklig tro på det jag velat göra. Mina vänner har också bidragit med utmanande frågor och stöttande uppmuntringar. Jag vill tacka Annsophie Anulf och Catrin Damberg för att ni tagit er tid att läsa delar av arbetet, er respons har varit värdefull! Jag tillägnar er, Camia Pettersson och James Hall detta arbete som tack för all kärlek på vägen. Ett stort tack också till er pedagoger som så generöst lät mig följa med er i er verksamhet och därmed möjliggjorde examensarbetet.

Göteborg den 27 augusti 2008

Marika Sanaksenaho

1. Inledning	6
2. Teoretiska utgångspunkter	8
2.1 Diskursanalys	8
2.1.1 Diskurs, språk och hegemoni	9
2.1.1.1 Diskurs	9
2.1.1.2 Språk	9
2.1.1.3 Hegemoni	10
2.1.2 Identitet, subjekt och subjektspostion	10
2.1.2.1 Identitet	10
2.1.2.2 Subjekt och subjektspostion	11
2.2 Dekonstruktion av kön, genus och sexualitet	11
2.2.1 Normer och normativitet	11
2.2.1.1 Heteronormativitet och sexualitet	12
2.2.2 Kön och genus	12
2.2.2.1 Ogörligt att dra gränser	13
2.2.3 Performativitet	14
2.3 Tidigare forskning och perspektiv	14
2.3.1 Tal om flickor och pojkar som två kategorier	15
2.3.2 Tal om könsöverskridanden och komplexitet inom könsgrupper liksom inom subjekten	15
2.4 Sammanfattning av de teoretiska utgångspunkterna	16
3. Syfte och undersökningsfrågor	17
3.1 Syfte	17
3.2 Undersökningsfrågor	17
4. Metod	18
4.1 Vetenskaplig ansats och mitt förhållningssätt	18
4.2 Undersökningsgruppen och deras verksamhet	19
4.3 Materialinsamling, bearbetning och analys	19
4.3.1 Deltagande observation	20
4.3.1.1 Genomförande av deltagande observation	20
4.3.2 Kvalitativa intervjuer	21
4.3.2.1 Genomförande av kvalitativa intervjuer	21
4.3.3 Bearbetning, analys och tolkning av material	21
4.4 Studiens tillförlitlighet	22
4.4.1 Reliabilitet	22
4.4.2 Validitet	22
4.4.3 Generaliserbarhet	23
4.5 Etiska överväganden	23
4.5.1 Information och samtycke	23
4.5.2 Konfidentialitet och nyttjande	24
5. Resultat	25
5.1 Två elevkategorier - diskursiva förhandlingar i talet	25
5.1.1 "vi har ju en problematik som vi inte kan göra något åt"	25
5.1.2 "men måste det vara ett problem?"	26
5.1.3 "man ska jobba ihop dom"	27
5.1.4 särartsdiskurs återupprätthålls med hjälp av auktoriteter	27
5.1.5 "inte generalisera"	28
5.1.6 "snarare så att vi ska stärka dom då!"	28
5.1.7 "det e ju ändå så att pojkar tar en väldigt stor plats"	29

5.1.8 "det har ju gjorts forskning på det"	29
5.1.9 Sammanfattning	30
5.2 De tillskrivna subjektspositionerna	30
5.2.1 De subjektspositioner som sammankopplas med feminint genus	31
5.2.1.1 Diskursen om de näbbiga intrigmakerskorna	31
5.2.1.2 Diskursen om den utsatta minoritetsgruppen flickor	32
5.2.1.3 Diskurser om hur opraktiska och utmanande kläder gör tjejerna utsatta	33
5.2.1.4 Diskursen om de sportiga och starka tjejerna	35
5.2.1.5 Sammanfattning	35
5.2.2 De subjektspositioner som sammankopplas med maskulint genus	35
5.2.2.1 Diskursen om de utåtagerande pojkar – "den stereotypa manligheten"	35
5.2.2.2 Diskursen om de snälla, duktiga och otroliga pojkarna – "den reflexiva manligheten"	36
5.2.2.3 Pojkar som i grund och botten är goa, men som det går lite för fort för ibland	37
5.2.2.4 Diskursen om pojkar som behöver lära sig att samarbeta och känna empati	38
5.2.2.5 Sammanfattning	39
6. Diskussion	40
6.1 Examensarbetets huvudresultat	40
6.2 Den reproducerade binariteten – motverkar jämställdhet	40
6.3 Läroplansuppdraget – inte helt oproblematiskt	41
6.4 Fortsatt forskning	41
Referenser	42

1. Inledning

Har du någon gång känt att det nästan värker i kroppen då någon ifrågasätter det mest självklara som finns? Då kan det vara läge att ta ett djupt andetag nu...

Allt sedan jag klev in i universitetets korridorer har jag som lärarstudent fostrats till att se på världen med en kritisk blick. Mitt förhållningssätt som lärare och intellektuell har kommit att handla om att försöka synliggöra det som anses naturligt och sant och ifrågasätta det som oreflekterat tas för givet. I det professionella uppdraget som lärare blir det för mig fruktbart att se hur kunskap och lärande sker i sociala processer, diskursivt och att verkligheten, så som vi uppfattar den, därmed är socialt konstruerad. Förändringsdimensionen öppnar upp dörrar som annars, med en essentialistisk¹ utgångspunkt skulle förbli låsta. Att i föreliggande examensarbete utforska diskursanalys som teori och metod ger mig ett verktyg i strävan att dekonstruera ”sanningar” och därmed förhoppningsvis verka inkännande och nyskapande i förhållande till elevers lärande och utveckling. Pedagogikforskaren Inger Assarsson menar att diskursanalys är ett gott verktyg då ”den mångfacetterade verksamhet, som skolan utgör, behöver ett analysredskap, som kan fånga hur komplexiteten gestaltas och omgestaltas i det praxisnära talet i den meningsskapande processen” (Assarsson, 2007:77).

Anledningen till att jag hamnade på lärarutbildningen är i första hand mitt intresse för jämställdhet. Genom att som vikarie ha halkat in i förskolans värld fann jag ett forum att verka handgripligt i. För att bättre förstå en del av den verksamhet jag skall arbeta i vill jag i mitt examensarbete kartlägga betydelsebärande diskurser i förhållande till kön, genus och sexualitet i några pedagogers tal om sina elever. Jag är nyfiken på hur dessa pedagoger beskriver och därmed synliggör sina elever.

De pedagoger jag följt förväntas i sitt uppdrag bära upp innehållet i Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006). Jag tar därför utgångspunkt i det citat som skänker legitimitet till syftet i mitt examensarbete och som samtidigt ringar in arbetets avgränsning.

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

Min tolkning av texten är att skolan har som uppdrag att motverka vad jag uppfattar som genusifierade stereotyper. Alla elever skall som jag förstår uppdraget, bemötas könsneutralt och därmed erbjudas och uppmuntras till en bred undervisning.

Lpo 94 lyfter upp ”jämställdhet mellan kvinnor och män” som ett av vårt samhälles grundläggande värden som skolan har till uppgift att förmedla (Utbildningsdepartementet, 2006:3). Citatet är, som jag skall visa på i det här examensarbetet, inte helt oproblematiskt. Den poststrukturella filosofen och feministen Judith Butler, vars teorier utgör grund för arbetets diskussioner, ifrågasätter själva begreppet kvinna-man som sådant. Enligt

¹ Inom den poststrukturalistiska teoribildningen ifrågasätts synen på identiteter som inneboende oföränderliga essenser. Idén om en inre kärna av sanning förkastas därmed (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

etnologen Marie Nordberg (2005a) blir det svårt att uppnå jämställdhet så länge vi använder en heteronormativ indelning, det vill säga, behåller förståelsen av att det finns två av naturen givna kön.

Examensarbetets disposition tar utgångspunkt i de teorier som analysen görs med hjälp av. Vidare går jag igenom den tidigare forskning som finns i anslutning till det valda innehållet, vilket leder fram till min egen roll i fältet och syftet med examensarbetet. Därefter redovisas metod och sedan resultatanalys. Avslutningsvis ges en slutdiskussion där arbetets viktigaste resultat ytterligare problematiseras och knyts till didaktiska konsekvenser för lärare, elever och lärarutbildning samt funderingar om behovet i fortsatt forskning.

2. Teoretiska utgångspunkter

Härmed introduceras den teoretiska grund som examensarbetet vilar på. Jag skriver in min egen förståelse som *poststrukturellt feministisk* (Gemzöe, 2005:132; Lenz Taguchi, 2004; Nordberg, 2005a:22). Poststrukturalismen är en teoribildning som växt fram som ett svar på strukturalismens² förkärlek för strukturer och allomfattande sanningar. Sanningar som man inom det poststrukturella perspektivet reagerat emot då man menar att dessa är omöjliga att finna (Giddens, 2007). Teorier som gör anspråk på universalitet ses på som totalitära och förtryckande och anses vara uttryck för den rådande politiska diskursen (Gemzöe, 2005).

Istället vill man inom poststrukturalismen framhålla det oändliga antalet historier och kunskaper som verkar i den mångfaldiga och kaotiska värld vi lever i (Giddens, 2007). Feminism blir med poststrukturalistiska glasögon ett projekt inom vilket man vill dekonstruera och undergräva idén om *kvinnan* som en universell kategori (Gemzöe, 2005). Som jag fördjupar mig i längre fram menar Butler (2007) att då kategorierna kvinna³ och man naturaliseras som genusbegrepp upprätthålls också manlig hegemoni liksom en normerande heterosexualitet.

Dekonstruktion är vad poststrukturalism, och som jag snart skall visa, diskursanalys till stor del handlar om enligt Marianne Winther Jørgensen & Louise Phillips (2000). I följande avsnitt kommer de begrepp som ligger till grund för analysen att närmare behandlas.

2.1 Diskursanalys

Socialpsykologen Vivien Burr skriver om socialkonstruktionism⁴ och ställer upp fyra premisser som också ringar in vad diskursanalys handlar om (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

1. Diskursanalys handlar först och främst om att inta en kritisk hållning till vedertagna "sanningar". Vår förståelse av och kunskap om världen är och förblir subjektiv. Verkligheten så som vi känner den är således konstruerad, den tillskrivs mening diskursivt via de kategorier vi skapar med hjälp av språket.
2. Diskursanalysen synliggör också hur våra föreställningar skapas och verkar i en historisk och rumslig kontext. Hur vi uppfattar världen och vilka representationer vi tillskriver mening är därmed föränderligt i tid och rum. Utifrån detta synsätt finns det heller ingen inre essens i våra identiteter, det finns inget äkta och fast. Identiteter skapas och återskapas diskursivt i sociala sammanhang.

² Samhället anses inom denna teoribildning kunna ramas in i och förstås utifrån generella mönster. Via rationalitet och logik skulle vetenskapen kunna studera det sociala livet objektivt i jakten på sanning (Giddens, 2007).

³ Psykologerna Ylva Elvin-Novak och Heléne Thomsson (2003) menar att kön har med makt att göra, och därför ordnar de ord som *han* och *hon*, liksom *kvinnor* och *män* i bokstavsordning. Så gör även jag i föreliggande text.

⁴ Socialkonstruktionism är en del av poststrukturalismen och är en beteckning för en grupp teorier som framhåller hur det sociala livet konstrueras kontextuellt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

3. Liksom identiteter skapas i sociala sammanhang är de processer i vilka vi skapar kunskap också sociala. I interaktion med andra kämpar vi om definitionsmakt och utformar gemensamma sanningar.
4. Dessa sanningar är som sagt ombytliga i tid och rum, i en viss kontext framstår vissa sätt att vara på som mer naturliga medan andra sätt inte ens går att tänka sig och än mindre att agera ut. Följaktligen får diskursen konsekvenser även rent materiellt.

Diskursanalys handlar alltså om att med hjälp av en kritisk blick *dekonstruera* och synliggöra de konstruktioner av verkligheten vi omger oss med. Konstruktioner som då de upprepats otaliga gånger börjar framstå som naturliga och självklara för oss. Uppfattningar som naturaliseras och tas för givna verkar också normativt⁵ och utestänger därmed ett visst sätt att tänka, tala och vara (Winther Jørgenssen & Phillips, 2000).

En kritik som riktats mot den diskursanalytiska teorin och det poststrukturella perspektivet i stort är dess framhållande av kunskap och identiteter som kontingenta. Vetenskapen har traditionellt sett varit ute efter att söka mönster och fasta strukturer, så om allt flyter och är föränderligt, vad kan vi då säga rent vetenskapligt? Men Winther Jørgenssen & Phillips (2000) menar att man inom detta perspektiv ser hur avsaknaden av essenser gör saker och ting *i princip föränderligt*. Det finns möjlighet till förändring, fast processerna är trögflytande och normer hjälper till att motarbeta potentiella förändringar genom att naturalisera vår förståelse av vissa begrepp och praktiker inom de rådande diskurserna (Winther Jørgenssen & Phillips, 2000).

2.1.1 Diskurs, språk och hegemoni

De delar av diskursteorin som jag låtit mig inspireras av presenteras i detta avsnitt. De politiska teoretikerna Ernesto Laclau och Chantal Mouffe (Winther Jørgenssen & Phillips, 2000) formulerar i sin *diskursteori* en rad begrepp som jag finner användbara för analysen av mitt fältmaterial.

2.1.1.1 Diskurs

Diskurs kan enkelt beskrivas som en *betydelsefixering* inom ett visst område. Diskurs kan också beskrivas som ett språkligt regelverk. Som ett visst slags mönster som innebär en begränsning för hur vi strukturerar språket och därmed också hur vi förstår världen (Winther Jørgenssen & Phillips, 2000).

2.1.1.2 Språk

Språket är en viktig del i förståelsen av begreppet diskurs. Språket får betydelse då det gör det möjligt för oss att förstå och tänka om världen. Språket beskriver inte bara världen, utan *skapar* också världen så som vi känner den. Då vi talar, blir det vi talar om också till. Det betyder inte att det inte finns en värld av materia, det gör det, men vi kan aldrig göra den meningsfull annat än via de diskurser vi disponerar (Winther Jørgenssen & Phillips, 2000).

Laclau & Mouffe (Winther Jørgenssen & Phillips, 2000) talar om tecken, element, moment och artikulation. Med *tecken* menas ”socialt överenskomna representationer av bestämda saker eller fenomen” (Assarson, 2007:81). Alla tecken är egentligen *element* då de i princip är

⁵ Se vidare förklaring av begreppet norm under rubrik 2.2.1

föränderliga. *Moment* kan beskrivas som fixerade tecken, eller element som för stunden låsts fast betydelsemässigt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Språket ses också liksom allt annat bära på en inneboende instabilitet. Således kan tecken som tidigare, eller i en viss diskurs komma att få en ny betydelse då det uttrycks på alternativa sätt i andra sammanhang. Det är de omgärdande tecknen som gör ett visst tecken meningsfullt, då det placeras i en viss kontext, detta sker genom *artikulation* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Även om språket anses instabilt kan vad som helst inte betyda allt, det finns ramar för vad som kan uppfattas som meningsfullt i en viss diskurs (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Butler skriver att ”när man talar, talar man ett språk som redan är talat, även om man talar det på ett sätt som det inte riktigt talats förut” (Butler, 2006:83). Så fort vi talar eller agerar öppnar vi således för förändring, vi kommer att förskjuta meningsinnehållet, om än mer eller mindre märkbart (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Pedagogikforskaren Rickard Jonsson (2007:50) jämför i sin avhandling ”Blatte betyder kompis” hur liknande tal och tecken, i det här fallet ett burleskt språkbruk, får olika betydelse i skilda kontexter. Som exempel tar han upp hur olika språket uppfattas då det uttrycks mellan gymnasietjejerna på Barn och fritidsprogrammet i socialantropologen Fanny Ambjörnssons (2004) studie ”I en klass för sig”, eller då de uttrycks av högstadiekillarna i Jonssons (2007) egen studie. Jonsson stödjer sitt resonemang på genusteori signerad Butler, som visar på att språk och handling *föregår* subjektet (Jonsson, 2007). Att positioneras som invandrarkille gör att ett sexistiskt tal uppfattas kränkande medan det bland de nämnda gymnasietjejerna får en mer skämtsam och gemytlig framtoning (Jonsson, 2007).

2.1.1.3 Hegemoni

Hegemoni betyder övervälde (SAOL, 1999). Hegemoni kan beskrivas som den praktik som vid ett visst tillfälle fixeras som sann och därmed verkar normativt i betydelsebildningen. En diskurs kan dock aldrig etableras totalt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Då olika diskurser konkurrerar om herravälde och definitionsrätten av olika begrepp förs en *hegemonisk kamp* genom att man mellan diskurserna positionerar sig mot varandra och tydliggör gränser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Den diskurs som mer eller mindre tillfälligt etableras och kan göra anspråk på ”sanning” är också den hegemoniska och därmed rådande diskursen. Hegemonin tvingas vi alla att förhålla oss till, detta sker genom bekräftande och upprepning eller då vi försöker göra motstånd mot den genom att föra fram alternativa tolkningar och handlingar. Motdiskursen, den som utmanar hegemonin och verkar för dekonstruktion och upplösning kallas här för den *antagonistiska* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Jag ansluter mig till Nordbergs (2005a) sätt att använda hegemonibegreppet då hon i sin avhandling ”Jämställdhetens spjutspets?” identifierat hur två skilda hegemoniska maskulinitetsdiskurser samexisterar och konkurrerar i en svensk kontext där jämställdhetsdiskursen är stark. Dessa hegemonier verkar dels utmanande och dels understödjande för varandras dominans (Nordberg, 2005a).

2.1.2 Identitet, subjekt och subjektsposition

2.1.2.1 Identitet

Identitet handlar om identifikation, att inta en diskursivt erbjuden subjektsposition. Identitet skall ses som något flytande och diskursivt föränderligt. Vi kan ta flera olika identiteter i besittning och i en viss kontext kan en av våra identiteter anses krocka med en annan identitet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Identiteten är samtidigt individuell som kollektiv då

en individ kan kännas igen som en flicka, men också som en del av gruppen flickor enligt Laclau & Mouffe (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

2.1.2.2 Subjekt och subjektspostion

Subjekt blir till via diskurs, via vad filosofen Althusser kallade för en *interpellationsprocess* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Detta sker genom att subjektet positioneras, känns igen som, och svarar på ett visst anrop som också är knutet till vissa bestämda förväntningar på subjektet. Det sker till exempel då en person reagerar på tilltalet "lärare", då har personen också interPELLERATS till läraridentiteten som är en viss sorts position, som kräver en viss sorts uppträdande. Subjektspostion kan därmed ses som en individs sociala position och diskursen anger vilka positioner som är möjliga och inte möjlig att inta (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Butler (1997) omformulerar Althusserns syn på interpellation och menar att subjektet själv inte måste vara medveten om den positionering som tillskrivs denne.

The subject need not always turn around in order to be constituted as a subject, and the discourse that inaugurates the subject need not take the form of a voice at all (Butler, 1997:31).

Jag ansluter mig till den Butlerska förståelsen av begreppet och menar därmed att en interpellationsprocess äger rum då pedagogerna i min studie talar om och därmed subjektspostionerar eleverna, trots att eleverna inte är närvarande och kan svara på det tal som äger rum (Butler, 2007).

Eftersom flera diskurser kan konkurrera, kan en individ talas till (eller från) flera subjektspostioner samtidigt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Winther Jørgensen & Phillips (2000) exemplifierar med att samma person kan identifiera sig som både kristen, feminist och arbetare. Dessa positioner kan också bli motstridiga som till exempel då individen skall gå och rösta. Det kan uppstå en konflikt rörande vilken position man skall låta sig interPELLERAS av. Detta förhållande kallar Althusser för att subjektet blir *överdeterminerat* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Enligt Laclau och Mouffe är subjektet alltid överdeterminerat då diskurserna är obestämbara. På så sätt finns det också alltid möjlighet till motstånd och förskjutning i positioneringen för individen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

2.2 Dekonstruktion av kön, genus och sexualitet

"Innan vi kan överskrida behöver vi synliggöra vad det är som skall överskridas" skriver Hillevi Lenz Taguchi (2004:21) och ringar därmed in syftet med följande avsnitt där begreppen kön, genus och sexualitet problematiseras och utmanas.

2.2.1 Normer och normativitet

Jag har tidigare talat om normer och normativitet som en förklaring till hur diskurser verkar tvingande och exkluderande. Butler (2006) skriver att normers uteslutande funktion också verkar i det dolda.

En norm verkar inom sociala praktiker som den outtalade *normaliseringsstandarden*. [...] Normer [...] när de verkar som den normaliserande principen i sociala praktiker, blir de vanligen outtalade, svåra att uppfatta, och de syns tydligast och mest dramatiskt i effekterna de skapar (Butler, 2006:59).

Normer skapas ständigt i relation till något annat och styr vad vi kan förstå och uppfatta som begripligt. Som Butler (2006) skriver fungerar en norm inte bara som en slags osynlig mall som vi förväntas leva efter, vi tvingas oavsett hur vi lever alltid förhålla oss till den.

Normen styr begriplighet. [...] Frågan vad det innebär att vara utanför normen, uppställer en paradox för tänkandet, för om normen gör det sociala fältet begripligt och normaliserar det åt oss, då definieras detta att vara utanför normen i någon mening fortfarande i relation till den” (Butler, 2006:59).

De hegemoniska diskurserna formar därmed vår förståelse och släpper därmed inte taget om oss, på så sätt verkar de också tvingande liksom begränsande. Men, varje gång en norm repeteras, sker en liten förskjutning. Genom att fånga dessa kan vi också utmana och förändra normaliteten (Butler, 2006).

2.2.1.1 Heteronormativitet och sexualitet

Då normativitet fungerar styrande, handlar således heteronormativitet om en förväntad heterosexualitet (Butler, 2006, 2007). Butler (1993:238) menar att ”the real forms of masculinity and femininity” för genus skapas inom ramen för en heterosexuell matris. Sexualitet skall i sammanhanget inte förstås som könsumgänge, utan som de föreställningar och den *maktordning* som reglerar genus (Jmf Ambjörnsson, 2004). Sexualitet skall här också förstås som något socialt konstruerat. Att utgå ifrån och normalisera heterosexualiteten osynliggör enligt Butler (2006, 2007) andra sexualiteter och skapar dessutom och understödjer normativt genus. Olikheterna vi skapar mellan de två könskategorierna och begäret som byggs upp där i mellan fungerar enligt Butler normativt (2007).

Butlers mål är ett feministiskt projekt då hon söker dekonstruera och undergräva just det naturaliserade ”genusbegrepp som stöder manlig hegemoni och heterosexistisk makt” (Butler 2007:88). Med heterosexistisk makt menas den normativa heterosexualitet och det förväntade begäret mellan kvinnor och män. En makt som föder vissa *genusspecifika praktiker* (Butler 2007). Det vill säga, där feminint genus ses som en effekt av ett kvinnligt kön, liksom maskulinitet som något som självklart följer de kroppar vi beskriver med ordet man. Det är således inte heterosexualiteten i sig, utan *heterosexismen*, diskriminerandet av andra sexualiteter som Butler vänder sig emot (2006, 2007). Liksom att heterosexualiteten naturaliserats så och tas för given, ja förväntas. Det Butler vill visa med dekonstruktionen är att de kategorier vi skapat och förhåller oss till idag verkar fastlåsende och diskriminerande, och de kan bara verka inom en *heterosexuell förståelseram*. Utanför den blir kön inte längre intressant (Butler, 2006, 2007).

2.2.2 Kön och genus

Butler (1993, 2007) kritiserar uppdelningen mellan kön och genus som beskrivningar av biologi och kultur. Vi har i den rådande diskursen lärt oss att tala om *genus* som något kulturellt skapat. Men då det kulturella gjorts till en motsats till det som vi uppfattat som av naturen givet, det vill säga *könet*, har vi enligt Butler gått vilse (2007). Hon menar istället att kön inte kan förstås som något biologiskt och orubbligt inre, då det i själva verket också är konstruerat. Att behålla en uppdelning mellan begreppen kön och genus är därmed olyckligt då det reproducerar tanken om att det skulle finnas två naturliga kön som dessutom bär på skilda egenskaper (Butler, 2007).

En förståelse av genus som antingen feminint och maskulint är enligt Butler (2006) normativ.

Genus är det maskineri genom vilket skapandet och normaliserandet av maskulin och feminin sker tillsammans med de hormonella, kromosommässiga, psykiska, och performativa mellanformer genus antar. [...] Om man förutsätter att genus alltid och uteslutande betyder matrisen för det "maskulina" och det "feminina" missar man det avgörande faktum att skapandet av denna sammanhängande binaritet är vilkorad, att det har ett pris. De genuspermutationer som inte passar i binariteten är lika mycket del av genus som de mest normativa instanserna är (Butler, 2006:60).

Butler (2006) menar att vi bör hålla ordet genus frånskilt från femininitet – maskulinitet som binärt, det vill säga som något antingen eller. Istället vill hon visa på begreppets förmåga att röra sig bortom och därmed möjliggöra en upplösning av detta regulativa tänkande.

Genus är mekanismen genom vilken föreställningar om maskulint och feminint skapas och naturaliseras, men genus kan mycket väl vara maskineriet som dekonstruerar och avnaturaliserar sådana begrepp (Butler, 2006:60).

I förordet till återutgivningen av *Genustrubbel* år 1999 (2007) skriver Butler att det trubbel hon ville och vill ställa till med, syftar till att öppna upp för fler möjliga genusformer. Det handlar alltså inte om ett Utopia i vilket nya genussyttringar ges förhöjd status, det skulle enligt Butler bara leda till fortsatt maktobalans. Vi kan inte skapa oss bortanför diskurserna, och det är just det som är kärnan i resonemanget. Butler vill visa "hur vissa kulturella genusformer intar 'det verkligas' position och genom denna fyndiga självnaturalisering befäster och vidgar sin hegemoni" (Butler 2007:87).

2.2.2.1 Ogörligt att dra gränser

Butler (2006) resonerar kring våra kroppar och hormoner, och menar att könskategorierna man och kvinna aldrig en gång för alla går att avgränsa. Man kan se det som ett kontinuum, från det maskulinaste till det femininaste, mellan individer med mycket testosteron till individer med mycket östrogen. Om man delar in populationen i detta kontinuum blir det tydligt hur skillnaderna mellan de kulturellt skapade könskategorierna kvinna och man är mindre än inom kategorierna. Därtill föds det också barn med obestämbara kroppar (intersex), som inte passar in i någon av, eller i båda dessa konstruerade kategorier samtidigt. Dessa barn ger prov på att kategorierna inte är tillräckliga eller ens nödvändiga enligt Butler (2006). Men för att bevara kategorierna har samhället valt att utföra anatomiska könskorrigeringar på dessa individer, ofta i kombination med hormonella behandlingar. För att nå detta chimärt naturaliserade tillstånd och eftersträvad "harmoni" måste alltså artificiella verktyg till. Så starkt vilar idén om könets betydelse för den sociala identiteten (Butler, 2006).

Butler (2006) menar att så länge vi existerar mellan normerna är vi också ifrågasatta som människor och oigenkännliga. För att över huvudtaget kunna beskrivas som en person måste vissa sociala normer vara uppfyllda och dessutom uttryckas. "Identitet" går inte att förstå om vi inte också talar om "genus".

Själva det kriteriet efter vilket vi bedömer om en person är en genusifierad varelse, ett kriterium som uppställer motsägelsefritt genus som en förutsättning för mänsklighet, är inte bara det som, med rätt eller orätt, styr det mänskligas igenkännbarhet, utan påverkar också sätten som vi känner eller inte känner igen oss själva på (2006:74).

Otaliga gånger har det i litteraturen synliggjorts med exempel från studier där spädbarns kön dolts, hur stressade personerna runt om barnet blir, hur viktigt de anser det vara att ta reda på

barnets könsdelar, för att utifrån det positionera barnet som flicka eller pojke, med vissa bestämda förväntningar knutna till de olika positionerna (se t.ex. Elvin-Novak & Thomsson, 2003). På samma sätt skvallrar den första frågan som ofta ställs efter en förlossning ”vad blev det?”, om vikten för oss att kunna placera barnet som könad individ i världen (Elvin-Novak & Thomsson, 2003).

Det jag velat visa i föregående resonemang är att det nödvändigtvis inte skulle behöva vara så att kön förstås som ett antingen eller. Liksom att det är problematiskt att se på kön och genus som åtskilda i två tvingande och normativa kategorier som dessutom är hierarkiskt ordnade. I föreliggande examensarbete är det mer fruktbart hur själva skapandet av dessa kategorier sker genom det som Butler (2006, 2007) kallar för performativitet.

2.2.3 Performativitet

Performativitet skall uppfattas som ett ständigt görande, en performance. Ingen identitet eller inget subjekt kan enligt Butler (1993, 2007) föregå det sociala livet. Således argumenterar Butler (1993, 2007) för att manlighet och kvinnlighet inte går att finna som några inre essenser, utan blir istället till i vårt könade handlande. ”Genus är [...] en bräcklig identitet som med tiden har upprättats i ett yttre rum genom en stiliserad upprepning av handlingar” (Butler, 2007:219). Genom att upprepa vissa sätt att vara på, genustypiska sätt, som kan beskrivas som ritualiserade menar Butler (2007) att kön materialiseras. Därför kan kön sägas vara en effekt av genus.

Upprepning är ett begrepp som bör tas fasta på. Det räcker nämligen inte att visa på eller tala om genus på ett visst sätt bara en gång, utan det performativa måste ständigt skapas på nytt. Det är också därför performativiteten är så central, via de performativa handlingarna eller talakterna (åter)erövrar vi eller subjektspositioneras vi av andra in i mer eller mindre önskade identitetskategorier. Med vårt sätt att tala, klä oss, röra oss, val av aktiviteter skapar vi oss och blir synliggjorda på ett visst sätt (1993, 2007). Femininitet och maskulinitet ses alltså som historiskt och kontextuellt situerat och därmed också som föränderligt. Identiteter kan aldrig avgöras slutgiltigt enligt Butler (2006). Vi organiserar och iscensätter våra kroppar utifrån de könsmarkörer som rådande normer, eller reglerande diskurser begränsar oss till, men historiskt sett materialiserar sig kroppen, liksom kön på skilda sätt, då det ständigt sker en förskjutning i varje ny iscensättning eller performance. I och med dessa små förskjutningar öppnas också möjligheten till motstånd gentemot det hegemoniska (Butler, 2007).

2.3 Tidigare forskning och perspektiv

Den forskning som gjorts inom området genus, jämställdhet och skola kan i stora drag sorteras in i två fält med skilda utgångspunkter. Dels har man inom den svenska skolforskningen, utgått från flickor och pojkar som två binära kategorier och fokuserat på skillnader i till exempel skolprestationer och kommunikationsmöjligheter (Jmf Odelfors, 1996; Wernersson, 1988; Öhrn, 1990). Dels finns det från Australiensiskt håll, men också i Sverige poststrukturell genusforskning där könsuppdelningen istället utmanas och problematiseras (Jmf Ambjörnsson, 2004; Davies, 2003; Hellman, 2005; Jonsson, 2007; Nordberg, 2005b; Walkerdine, 1990). Det som är utmärkande för samtliga undersökningar är att de i första hand är inriktade på studiet av barn och elevers eget identitetsskapande.

2.3.1 Tal om flickor och pojkar som två kategorier

Redan på slutet av 1980-talet kom klassrumsundersökningar där bland andra Wernersson (1988) konstaterade att lärare hade olika förväntningar på sina elever i förhållande till kön. Då det till exempel handlade om lydnad var lärarna mindre överseende med flickor som tog sig friheter än med pojkar som gjorde det (Wernersson, 1988). Som en reaktion på den framväxande genusmedvetenheten i den svenska skolan och förskolan utformades en ny jämställdhetspedagogik (Lenz Taguchi, 2004:92). Många stats- och EU-finansierade projekt startades och det som pedagogerna i projekten observerade, bland annat genom att filma sin egen praktik, var hur de notoriskt bemötte flickor och pojkar på olika sätt (Lenz Taguchi, 2004:92). Det utmärkande för den pedagogik som därefter arbetades fram var av *kompensatorisk* karaktär. Barn och elever delades in i två kategorier, i vilka alla som ingick förväntades ha gemensamma behov. Flickor skulle nu erbjudas det som man ansåg att de tidigare fått lida brist på, de skulle till exempel få möjlighet att ta plats både i det verbala och fysiska rummet och pojkar fick istället möjlighet till att utveckla sitt språk samt tala om känslor. På så sätt menade man att barnen skulle bli mer jämlika vilket också uppföljningar visat på (Lenz Taguchi, 2004:92).

2.3.2 Tal om könsöverskridanden och komplexitet inom könsgupper liksom inom subjekten

Davis (2003) lyfter fram att då vi i den västerländska kontextens diskursiva praktiker lever med två skilda kategorier av kön, formas dels våra kroppar men också språket för att beskriva dessa två sorter. Davies (2003) hävdar att de barn som föds också växer upp i sammanhang där indelningen, eller binariteten femininitet-maskulinitet redan på förhand är inbyggt.

Kön är en del av den sociala strukturen [...] Människor kan inte bortse ifrån den sociala strukturen. De kan välja att följa eller att förändra strukturen, men de måste alltid vara medvetna om att den begränsar vad en individ eller grupp kan göra (Davies, 2003:26).

I samvaro med andra lär sig barn om hur man framgångsrikt positionerar sig som flicka eller pojke, vad är ok, och vad är inte ok, och i kombination med vad.

Nordberg diskuterar i artikeln ”Det hotande och lockande feminina – om pojkar, femininitet och genuspedagogik” hur man med utgångspunkt i Butlers anti-essentiella syn på kön kan finna nya och mer mångfacetterade sätt att vara på (Nordberg, 2005b:141). Hellman (2005) liksom (Nordberg, 2005b) menar att det är ett viktigt pedagogiskt uppdrag att öppna upp för och synliggöra mångfald och könsöverskridande positioneringar. Samtidigt, menar Nordberg (2005a) är det viktigt att syna hegemoniska positioneringar som annars ofta verkar i det dolda. Nordberg (2005a) har i sin forskning identifierat två hegemoniska maskulinitetsideal. Det ena kallar hon för *det stereotypa manlighetskonceptet* vilket är hegemoniskt så till vida att maskulinitet mäts utifrån detta ideal, men männen i hennes avhandling tar också avstånd ifrån det. Den framställs som en ickeautentisk identitet som är fördomsfull, sexistisk, homofobisk osv. Den kopplas i Nordbergs (2005a) studie samman med konservatism, landsbygd och arbetarklassidentitet. Nordberg (2005a) finner också en mothegegoni som både understödjer och utmanar den stereotypa manliga könsformeringen. Hon kallar den för *den reflexiva manligheten*, vilken hon menar verkar mer osynligt än talet om det stereotypa manlighetskonceptet. Nordberg (2005a) poängterar dock att det är just så performativiteten verkar (Jmf Butler, 2007). Genom att idealet normaliseras och verkar autentisk och naturligt gott osynliggörs det faktum att hegemonin är lika exkluderande, könad, sexualiserad och så

vidare. Just detta koncept menar Nordberg (2005a) vilar på ett förgivettagande om manlig, vit, svensk, heterosexuell medelklassnorm.

Nordberg har tillsammans med Saar och Hellman försökt dekonstruera bilden av ”den normativa pojken” då de menar att det stereotypa manlighetskonceptet vunnit hegemoni i talet om pojkar i förskola, skola och maskulinitetsforskningen i den västerländska och svenska debatten (Nordberg, Saar & Hellman, 2006). I den refererade debatten repeteras en maskulinitet som kopplas samman med brist på empati samt våldsamt och högljutt beteende. Talet sker enligt författarna inom en heteronormativ diskurs och har blivit så normaliserat att det styr både lärare och forskares blickar, vilket gör att de alternativa maskulinitetsbeskrivningarna osynliggörs och uteblir (Nordberg, Saar & Hellman, 2006; jmf Butler, 2007).

2.4 Sammanfattning av de teoretiska utgångspunkterna

I det här avsnittet har jag presenterat den teoretiska förståelse som examensarbetet vilar på. Jag använder poststrukturell feministisk teori där *genus* förstås som den tankematrix som inom den rådande hegemoniska diskursen normaliserar föreställningen om *två kön* (Butler, 2007). Butler (2007) menar att då vi gör två köns kategorier, då skapar vi också i samma stund de kön liksom de skillnader som indelningen säger sig vara en beskrivning av. Att tala om genus som en konstruktion, en effekt av ett visst biologiskt och naturligt kön är enligt Butler således ett misstag. Hon menar istället att genus är orsak till det vi söker i bilden av det kön vi så länge och hårt har arbetat för att naturalisera. Det är nämligen fullt möjligt att koppla maskulina attribut till ett kvinnligt kön eller genus, liksom det är möjligt att koppla ett feminint attribut till ett manligt kön eller genus. Det finns inget determinerande där i mellan, utan processen sker med hjälp av *performativiteten* (Butler, 2007). Det är med den utgångspunkten Butler (2006, 2007) förhåller sig kritisk till en världsbild där blott två kön ges existens. Om vi istället lyfter blicken och skådar kritiskt på de varelser vi har omkring oss ser vi att mångfalden är större än den reducerande och normativa beskrivningen gör gällande. Enligt Butler (2006, 2007) finns det inte någon naturlig grund för kön och sexualitet, utan dessa identiteter skapas inom diskursiva gränser. Vi kan inte ställa oss utanför dessa gränser utan vi blir meningsfulla och begripliga skapelser först genom diskurserna (Jmf Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det ges dock alltid möjlighet till *motstånd* då varje ny upprepning innebär en förskjutning. Diskursanalysen ger oss verktyg för att synliggöra dels de hegemoniska diskurser som råder, men dels också de antagonistiska öppningar som ges (Jmf Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

3. Syfte och undersökningsfrågor

3.1 Syfte

I föreliggande examensarbete undersöker jag en grupp pedagogers tal, det vill säga språkliga utsagor, om sina elever. Talet analyseras i förhållande till kön genus och sexualitet, vilket kopplas till det politiska uppdraget som påbjuder jämställdhet. Syftet är att undersöka vilka diskurser som kämpar i talet, samt att identifiera vilka subjektpositioner som möjliggörs i pedagogernas diskursiva tal.

3.2 Undersökningsfrågor

Vilka diskurser aktualiseras i pedagogernas tal om eleverna?

På vilka sätt sker den diskursiva kampen?

Vilka subjektpositioner tillskrivs eleverna inom rådande diskurser?

4. Metod

Den vetenskapliga analysen för examensarbetet är som jag längre fram skall beskriva mer ingående *kvalitativ* till sin karaktär (Stukát, 2005; Svensson & Starrin, 1996). Jag har valt att göra en *fallstudie* i syfte att utröna innebörden i de diskurser som visar sig i de studerade pedagogernas sätt att tala om sina gemensamma elever (Jmf Merriam, 1994). För att skapa mig en förståelse för det studerade fältet har jag delvis följt pedagogerna som *deltagande observatör* i deras arbetsvardag och dels gjort *kvalitativa intervjuer* med dem (Jmf Kvale, 1997; Svensson & Starrin, 1996).

4.1 Vetenskaplig ansats och mitt förhållningssätt

Examensarbetets vetenskapliga ansats är *kvalitativ* (Jmf Kvale, 1997). Stukát (2005) menar att ett kvalitativt angreppssätt för resultattolkning inte handlar om att förklara, eller göra generaliseringar och förutsägelser. Istället handlar det om att tolka och försöka förstå det unika material som samlats in för att därefter eventuellt kunna relatera det till liknande sammanhang (Stukát, 2005). Stake (1995) menar också att vi i det exklusiva materialet kan finna uppslag för fortsatt forskning.

Merriam definierar fallstudien som ”en undersökning av en specifik företeelse” (Merriam, 1994:24). Genom att avgränsa ett område kan man enligt Merriam (1994) också fördjupa sig i detta och öka sin förståelse om det unika fallet. Att göra en fallstudie är därmed förenlighet med det poststrukturalistiska perspektivet som ifrågasätter de ”stora sanningarna” och är kritiskt till anspråk på generaliserbarhet (Jmf Giddens, 2007). Det centrala i fallstudier, liksom i mitt examensarbete är själva viljan att förstå (Stake, 1995). Den diskursanalys jag gör skall därmed inte uppfattas som mer än just en tolkning, min tolkning, som jag gjort med hjälp av de verktyg jag förfogar. Med dessa verktyg lyfter jag upp och pekar på några intressanta diskurser som de studerade pedagogerna ger uttryck för, då jag menar att diskussionen är utvecklande för mitt eget stundande lärarpdrag (Jmf Stake, 1995).

Mitt vetenskapliga förhållningssätt utgår från ett *poststrukturellt feministiskt perspektiv* (Jmf Gemzöe, 2005; Lenz Taguchi 2004; Nordberg, 2005a). Lenz Taguchi (2004) skriver följande om sitt möte med feministiskt poststrukturella texter.

[Texterna] erbjöd mig ett synliggörande av hur motstridiga föreställningar om vad manligt och kvinnligt är; om vad ett barn, ett liv, ett arbete, framgång, lycka och frihet är i specifika lokala sammanhang. De erbjöd mig möjlighet att försöka förstå hur det kan uppstå interna konflikter inom mig mellan olika motstridigt kulturellt inlärda behov, som alla tycks äga ett slags giltighet” (2004:150).

På samma sätt har processen fungerat för mig då jag brottats med mina egna djupt rotade och många gånger begränsande föreställningar om femininitet och maskulinitet samtidigt som jag utifrån den poststrukturella hållningen velat dekonstruera begreppen. Den teoretiska förståelseramen har styrt min blick under tiden i fält och vid min analys av det studerade talet. Till exempel så tar jag inte uppdelningen av två uteslutande köns kategorier för sann, vilket fört med sig att jag försökt hitta skiftningar, komplexitet och motsägelser i de positioner som tillskrivs eleverna i talet.

4.2 Undersökningsgruppen och deras verksamhet

Stukát (2005) skriver om valet av undersökningsgrupp och menar att då generaliserbarheten inte är lika central i kvalitativa studier, som i kvantitativa är tanken om representativitet inte heller lika angelägen. Jag har följt ett arbetslag med fem pedagoger och en rektor som undersökningsgrupp för examensarbetet. Jag hade sedan två år tillbaka viss kännedom om arbetslaget då jag då och då kommit i kontakt med dem av olika anledningar. Bland annat eftersom rektor och en av pedagogerna varit delaktiga i flera jämställdhetsprojekt. Jag ansåg det som en tillgång för analysen att redan vara bekant med de berörda pedagogerna, då det innebar en mer direkt tillgång till deras gemenskap och därmed till deras tal om eleverna (Jmf Henriksson & Månsson, 1996).

Dessa pedagoger verkar i en integrerad skolklass år 1-2, förskoleklass och fritidshem, med sammanlagt cirka 40 elever i åldrarna 6-8 år. Två av pedagogerna, är utbildade förskollärare och arbetar båda heltid närmast förskoleklassen. Närmast klassen arbetar två lärare samt ett elevstöd. På eftermiddagarna arbetar alla pedagoger förutom en av lärarna också på fritidshemmet. Då samtliga yrkeskategorier har en pedagogisk funktion och då jag inte identifierat någon större skillnad i hur individerna resonerar gör jag heller ingen fortsatt skillnad i analysen, utan benämner alla som ”pedagoger” (Jmf Assarson, 2007). I materialet finns också skolans rektor presenterad då hon också deltog och dokumenterats vid såväl informella som formella möten under min tid i fält.

De elever som nämns av pedagogerna bär fingerade namn. Pedagogerna själva valde egna fingerade namn som jag ursprungligen använde i texten. Jag har senare valt att byta ut dessa namn för att ytterligare avidentifiera individerna också inför varandra så långt det är möjligt. Samma person kan få olika namn vid skilda tillfällen i texten (Jmf Ambjörnsson, 2004). Då skolans rektor är delaktig i talet har jag dock valt att låta hennes position förbli synlig eftersom hon har en särställning i sammanhanget och hon kallas därför för ”rektor” (Jmf Neumann, 2003:105).

En stor del av det tal som uttrycktes pedagogerna mellan rörde praktiska frågor, då de till exempel talade om uppdelningen av arbetssysslor. De planerade också verksamheten tillsammans och diskuterade då till exempel temadagars innehåll. I mer informella sammanhang pratades det om växter, natur, fågelliv och privata erfarenheter och anekdoter. Då mitt syfte är inriktat på ett visst tal, är det dock uteslutande talet om elever som återges och analyseras i föreliggande text. Jag anser det även relevant att nämna att arbetslaget beskrev sin arbetsbelastning under den här perioden som tung. Föräldrar ställde enligt dem höga krav och elevgruppen var ofta orolig. En stor del av det tal som rörde eleverna var därför kopplat till den problematik som handlade om att elever lämnade skolan och att de elever som beskrevs som utåtagerande spred skräck med sitt agerande både bland elever, föräldrar och bland pedagogerna själva.

4.3 Materialinsamling, bearbetning och analys

För att möjliggöra diskursanalys av pedagogers tal ägnade jag mig till att börja med att spendera sammanlagt cirka två veckor ute i fält under en månads tid för att i olika sammanhang fånga det tal som pedagogerna uttryckte. Detta gjorde jag som vad som närmast kan beskrivas som *deltagande observatör* i den verksamhet som utgör de valda pedagogernas vardag. Jag gjorde sedan också en enskild *intervju* med rektorn och en gruppintervju med arbetslaget. Merriam (1994) liksom Henriksson & Månsson (Svensson & Starrin (red.), 1996) menar att det är av godo att kombinera flera olika forskningsmetoder, så kallad *triangulering* av data för att på så sätt bemöta en methods svagare sidor med hjälp av en annan methods

styrkor. Utifrån det diskursanalytiska perspektivet förväntade jag mig att få en större uppdelning i resultatet beroende av i vilken kontext talet yttrades, vilket är en annan viktig anledning till valet av triangulering som metod. Resultatet visar dock inte på någon sådan skillnad. I resultatanalysen redovisas därför intervjuer och observationsanteckningar blandat som belysande exempel på det som diskuteras, snarare än som exempel på hur talet gestaltades i en viss kontext.

4.3.1 Deltagande observation

Merriam (1994) skriver att deltagande observationer kanske är den viktigaste metoden av alla i en fallstudie. Deltagande observation är också vad som karaktäriserar etnografiska studier (Johansson & Svedner, 2006). Dessa studier pågår ofta under en längre tid, inte sällan under flera år, och forskaren samlar enligt Johansson & Svedner (2006) sin etnografi i form av dagboksanteckningar genom deltagande i den studerade praktiken. Då examensarbetet och mina fältstudier ägt rum inom en mycket begränsad tidsrymd är det inte tal om etnografi i ordets rätta bemärkelse. Mitt förhållningssätt som deltagande observatör kan dock beskrivas som etnografiskt inspirerat (Jmf Johansson & Svedner, 2006).

Henriksson & Månsson (Svensson & Starrin, 1996) menar att syftet med deltagande observation är att se verkligheten på liknande sätt som de studerade individerna. Målet är därmed att synliggöra den aktuella praktiken *inifrån*, vilket betyder att forskaren så långt det är möjligt bör ta sig in i och delta i den studerade gruppen. Merriam (1994) menar dock att det finns grader i deltagande och beskriver fyra positioner att inta som forskare som varierar i närhet till det studerade fältet. Min roll under tiden i fältet kan utifrån Merriams vokabulär beskrivas som "Observatör – deltagare" (Merriam, 1994: 106). Min funktion som observatör var känd för arbetslaget och min delaktighet i gruppen var sekundär i förhållande till mitt uppdrag att samla information. På så sätt menar Merriam (1994) att kvalitén på och mängden information var beroende av informanternas vilja att dela med sig.

Enligt Merriam (1994) vilar utmaningen i att som deltagande observatör förhålla sig både till rollen som "insider" och "outsider", det vill säga, man skall både kunna skapa en förståelse för det fält man studerar, men också kunna beskriva det för utomstående.

4.3.1.1 Genomförande av deltagande observation

Min ursprungliga ambition var att förse varje pedagog med en mp3-spelare runt halsen, för att på bästa möjliga sätt fånga allt deras tal under de dagar jag gästade dem. Det var dock en idé jag snabbt reviderade. Till och med mitt anteckningsblock fick ofta ligga i skåpet och vänta. Redan i anteckningarna från första dagen finns problematiken med.

1:1 Majken menar att det känns hämmande att bli inspelad, och Christina skojar om att jag ska ta med deras särpräglade dialekter i transkriptionerna. Vi kommer överens om att jag skall spela in dem idag och att vi sedan utvärderar hur det känns.

Det vanligaste tillvägagångssättet blev istället att fylla fickorna med post-it-lappar fullklottrade med konversationer som jag gick undan och skrev ner så snart tillfälle gavs. Detta skedde oftast då en konversation avbröts och splittrades upp på grund av att annat kom i vägen för pedagogernas samtal (Jmf Johansson & Svedner, 2006:62; Merriam, 1994:111).

Merriam (1994) föreslår att fältanteckningarna kan innehålla information om tid, liksom plats och vilka deltagare som vistats i det aktuella rummet, hon menar också att en formulering av

observationens syfte bör finnas med. Mina anteckningar utgick alltid från syftesformuleringen (Jmf rubrik 3.1) och kunde se ut på följande sätt.

1:2 Stina reagerar på eleven Robin då hon rör sig snabbt fram och tillbaka i rummet vid framdukningen av lunchen som idag sker inne på avdelningen istället för i matsalen då vi varit på teater och är sena till bordet. ”Han stressar ihjäl mig den mannen, [imiterar honom] smör! smör!”.

Förståelsen jag fick genom att följa pedagogerna under deras arbetsdag hjälpte också till att bygga en bakgrundsbild, som visade sig vara värdefull då jag formulerade riktlinjer och ostrukturerade frågor inför och under intervjuerna (Jmf Merriam, 1994). Jag kunde på så sätt knyta an till händelser som inträffat tidigare. Dessutom skulle jag inte heller ha fått samma svar i intervjuerna om jag inte varit där först, vilket framträder i ordväxlingen mellan mig och pedagogen Mette under gruppintervjun.

1:3 Mette: [...] men dom är ju alltid pigga på att vara med med en gång!
Marika: mm, aa, det var häromdan som det var några barn som inte ville vara med
[...]
Mette: a, just det, det var nästan första gången som det har inträffat ja!

4.3.2 Kvalitativa intervjuer

Kvale (1997) menar att intervjun, sett ur ett poststrukturellt perspektiv kan beskrivas som ett *samtal* där fokus ligger på diskurser och aktörernas meningsskapande. Den kunskap som formas äger rum i en viss kontext, med hjälp av språket i det samtal som individerna i relationen för (Kvale, 1997). Starrin & Renck (Svensson & Starrin (red.), 1996) poängterar att intervjuaren själv är medskapare till resultatet av interaktionen. De beskriver intervjun som en *språklig händelse*. En språklig händelse skall enligt Starrin & Renck (Svensson & Starrin (red.), 1996) uppfattas som en uppsättning sociala relationer som kan se ut på olika sätt, men som följer vissa scheman och därmed föder vissa förväntningar hos deltagarna.

4.3.2.1 Genomförande av kvalitativa intervjuer

I slutet av perioden i fält gjorde jag en gruppintervju med arbetslaget, samt en enskild intervju med rektorn på skolan. Johansson & Svedner (2006) menar att en intervju kan gå fel på två sätt. Dels kan informanterna fara med osanning, vilket de menar att man som intervjuare kan försöka stävja genom information liksom genom att skapa en trygg miljö. Det är trots allt så att informanterna förväntas leverera personliga ställningstaganden. Dessutom menar Johansson & Svedner (2006) att det i intervjusituationen finns en risk för att intervjuaren själv påverkar informanternas svar genom att låta egna förväntningar och åsikter skina igenom. Jag menar att då jag under arbetslagets kvällsplanering (Jmf rubrik 5.1.2) ifrågasatte det som jag menar tyst togs för givet i samtalet, visade jag i samma ögonblick också pedagogerna var jag själv stod i frågan. Exemplet blir därmed belysande för just denna problematik Johansson & Svedner (2006) talar om. Jag återkommer till resonemanget i stycket 4.4.2.

4.3.3 Bearbetning, analys och tolkning av material

På kvällarna och ibland även mellan två dagar i fält, skrev jag rent mina anteckningar, samt transkriberade eventuella ljudinspelningar som gjorts under dagen. Johansson & Svedner

(2006) skriver att pauser, röstlägen, avbrutna meningar och så vidare är av vikt i förståelsen av ett samtal och föreslår därmed att ljudinspelningar skall transkriberas ordagrant, vilket jag också gjort. Sammanlagt består det inspelade samtalen och intervjuerna av 41 sidor transkriberad text. De fältanteckningar jag gjorde har renskrivits och utgör 11 sidor text. Då jag satt vid datorn och skrev rent dessa texter antecknade jag ofta även frågor som jag om tillfälle gavs tog upp med pedagogerna nästkommande dag. På så sätt återknöt jag till mitt syfte och kunde hålla den skärpa som krävdes under tiden ute i fält.

Då jag avslutat fältstudierna startade det långa arbetet med att identifiera allt det sagda. Utifrån examensarbetets syfte (Jmf rubrik 3.1) letade jag efter en komplexitet, jag uppmärksammade såväl upprepningar som motsägelser och normbrott i pedagogernas tal. Jag var uppmärksam på hur jag uppfattade det som att pedagogerna positionerade eleverna som subjekt. Utifrån de teoretiska utgångspunkter jag valt för examensarbetet sökte jag urskilja vilka diskurser som blandades och låg till grund för det tal som uttrycktes. Jag använde därmed diskursanalys som metod för analysen av materialet (Jmf Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

4.4 Studiens tillförlitlighet

I det nästkommande diskuterar jag den kvalitativa studiens och examensarbetets reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Wolcott (Henriksson & Månsson, 1996:37) menar att rädslan för en motsägelsefull beskrivning av det kvalitativt studerade får oss att "fastna" i diskussioner om validitet och reliabilitet. Enligt Wolcott (Henriksson & Månsson, 1996) är verkligheten komplex och omöjlig att fånga, själva försöket att strukturera upp verkligheten innebär en förvanskning av den.

4.4.1 Reliabilitet

Kvale (1997) anser att fördelen med just kvalitativa intervjuer är deras öppenhet. Intervjuaren har enligt Johansson & Svedner (2006) endast frågeområdet bestämt. Syftet är att i dialog med de intervjuade söka så uttömmande svar som möjligt om det specifika ämnet.

Mitt förhållningssätt är som jag tidigare redogjort för, poststrukturellt förankrat, då jag ansluter mig till den vetenskapliga ansats som beskriver en forskares förståelse för och beskrivning av sitt forskningsobjekt aldrig kan vara objektiv (Lenz Taguch, 2004).

I mötet med pedagogerna närmade jag mig snarare deras tal subjektivt. Det betyder att tolkade deras tal utifrån de erfarenheter jag hade med mig och som skapat de värderingar jag bar och bär på. Jag slogs många gånger under mina fältobservationer av att jag själv fastnade i språket och strukturerna och därför också fann mig leta könsstereotypa mönster trots att jag också ville synliggöra diskursiva normbrott (Jmf Lenz Taguch, 2004: 150).

4.4.2 Validitet

För att säkerställa studiens tillförlitligheten bör forskaren detaljerat beskriva både det fält som studerats samt de metoder som använts för att fånga detta fält (Henriksson & Månsson, 1996). Dessutom är det betydelsefullt att också föra tillbaka det skrivna materialet till informanterna. På så sätt kan de bedöma tillförlitligheten av det återgivna liksom av de tolkningar forskaren gjort, vilket i sin tur bidrar till en fördjupad förståelse (Henriksson & Månsson, 1996). Jag har skickat obearbetade utskrift från de tillfällen som återges i den här texten till det berörda

arbetslaget. Dessvärre har responsen uteblivit och jag kan på så sätt endast förlita mig på min egen tolkning.

Validitet handlar om huruvida instrumenten mäter det som avses (Stukát, 2005). Då pedagogerna och jag samtalande under vår gruppintervju satte en av pedagogerna ord på en problematik jag anser vara värd att diskutera.

- 1:4 Marika: men om jag kopplar det här tillbaka till läroplansuppdraget, hur tänker ni då?
Sofia: men det är väl lite det här att vi ska bemöta barnen lika oavsett om det är en flicka eller pojke
[...]
Christina: mm! det tänker jag mycket på
Therese: ja'a!
Lina: mmh!
Christina: [ler, vänder sig till mig] och framförallt när du har vart här!

Christina menar att hon förändrar sitt sätt att tänka då jag vistats i deras verksamhet. På så sätt har jag med min närvaro påverkat och förändrat den verklighet jag velat fånga, vilket är viktigt att hålla i minnet i läsningen av resultatet. Speciellt på ett ställe blev min påverkan som jag tolkar det extra synlig, då rektorn under kvällsplaneringen gör ett diskursivt skifte i sitt tal om eleverna efter att jag ifrågasatt det som tidigare hållits för sant (Jmf rubrik 5.1.2). Eftersom det sett ur ett poststrukturellt perspektiv inte finns någon sanning att söka blir vändningen intressant. Istället för att ifrågasätta mitt agerande och se det som problematiskt anser jag det vara berikande att kunna tolka rektorn och pedagogernas reaktion.

4.4.3 Generaliserbarhet

Som jag tidigare tagit upp riktar den kvalitativa studien in sig framförallt på att förstå ett specifikt fall i en specifik kontext (Stake, 1995; Stukát, 2005). Generaliserbarhet är därmed inget som jag gör anspråk på.

4.5 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet har gett ut ett dokument som behandlar forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning. Fyra huvudkrav presenteras i form av informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Jag återger innebörden av kraven i korthet och gör så i relation till den betydelse dessa krav haft för genomförandet av min studie.

4.5.1 Information och samtycke

Kvale (2007:104) tar upp etiska riktlinjer att förhålla sig till i en kvalitativ intervjuundersökning. Han bakar samman information och samtycke under rubriken *informerat samtycke*. Kraven handlar om att informanterna i en studie har rätt att informeras om undersökningens syfte, om upplägget och om eventuella risker med att delta. De skall också informeras om att de när som helst har rätt att dra sig ur undersökningen. Just den informationen gav jag mina informanter vid ankomsten första dagen i fältet. Jag berättade att min undersökning handlade om genus och jämställdhet, och att det var deras resonemang jag var där för att dokumentera. Kvale (2007) menar att det inte alltid är så lätt att balansera

kravet om information med värdet i att utelämna detaljerad information om undersökningens syfte i avsikt att höja studiens validitet. Som jag diskuterar under rubrik 4.4.2 så ger en av mina informanter uttryck för att min närvaro förändrar hennes sätt att tänka och agera, vilket alltså kan ses som en konsekvens av det etiska dilemma rörande information.

4.5.2 Konfidentialitet och nyttjande

Konfidentialitetskravet handlar enligt Kvale (2007) om att informanterna skall säkras anonymitet, det vill säga, privata data skall avidentifieras. Jag valde som jag tidigare redovisat, att inledningsvis låta pedagogerna välja egna fingerade namn. Eftersom pedagogerna arbetar på en större skola, och min undersökning var känd på skolan, har jag valt att ytterligare förändra namnen och dessutom ibland låta namnen byta plats på informanterna. Jag har vidare också valt att inte presentera pedagogernas ålder eller utbildningsnivå eller andra utmärkande karaktärsdrag för att på så sätt dels säkra anonymiteten, men också för att fokusera det diskursiva talet framför person (Jmf Assarson, 2007). De mp3-inspelningar som gjorts med pedagogerna har efter transkribering till text raderats.

Nyttjandekravet berör enligt Vetenskapsrådet hur den insamlade informationen används. Den information jag skaffat mig om informanterna får endast användas i forskningssyfte och därmed inte i kommersiellt eller annat ovetenskapligt syfte.

5. Resultat

I det här avsnittet redovisas belysande delar av det empiriska resultatet i relation till undersökningsfrågorna och jag har valt att ge analysen i direkt anknytning till det återgivna talet. Först vill jag föra in läsaren i det studerade fältet genom att ge en ramberättelse ur vilken jag sedan drar upp linjer för det återstående resultatet. De rubriker som föregår fältanteckningar eller citat ska fungera illustrerande för innehållet, det kan antingen bestå av ett citat ur texten eller som en summering av innehållet.

5.1 *Två elevkategorier - diskursiva förhandlingar i talet*

Resultatanalysen startar med en passage ur den första fältinspelningen jag gjorde, då den är representativ för det diskursiva talet och den problematik arbetslaget var involverad i under den här perioden. Det blir här, enligt min mening, tydligt hur kampen om hegemoni gör sig gällande i vad som kan beskrivas som ett böljande samtal. Komplexiteten och de diskursiva skiftena framkommer dels då pedagogerna sinsemellan talar med olika diskursiva utgångspunkter, men också då en och samma person flyttar sin förståelse mellan en diskurs till en annan. Beroende av hur kontexten förändras, och beroende ur vilken diskurs pedagogerna ser på sitt uppdrag, får det som jag ser det konsekvenser för hur de identifierar och vill hantera den förestående situationen med eleverna.

5.1.1 "vi har ju en problematik som vi inte kan göra något åt"

Hela arbetslaget, det vill säga fem pedagoger och rektor har i det följande samlats under en kvällsplanering för att diskutera två olika förslag till gruppindelning för elevgruppen till hösten. Det är föräldramöte på gång och målet är nu att enas om ett av förslagen för att sedan formulera goda argument för den linje arbetslaget tror på. När vi kommer in i samtalet gäller diskussionen det knappa antalet flickor i klassen, och rektorn berättar att en vårdnadshavare ringt och varit orolig för att hennes dotter skall bli ensam tjej kvar i klassen efter sommaren och därför velat veta om det kommer in några nya flickor.

2:1 Rektor: så att vi har ju en problematik som vi inte kan göra något åt o det är ju att det är så få flickor å så många pojkar.

De andra: jaa. mm.

Rektor: det enda jag kunde säga till henne var att vi planerar ikväll, och vi kommer att lägga fram det när ni har föräldramöte, men vi kommer inte dela på de flickorna som går i tvåan idag och vi kommer inte att dela på de flickor som kommer att gå i ettan, alltså dom får ju ligga ihop där när det är så få barn.

[De andra pedagogerna undrar hur många nya 6-åriga flickor respektive pojkar det kommer från de olika förskoleavdelningarna till hösten.]

Rektor: om vi tittar på första alternativet där vi har lagt nio sexåringarna i varje grupp. då kommer det en flicka i den ena gruppen ifrån [avdelning 1] och en flicka [...]. [avdelning 1] hur många är dom? dom är sex stycken plus två pojkar utifrån och en flicka, och [avdelning 2] dom är ju sju eller åtta barn, och så kommer det en flicka till där då. så det är ju jättefå flickor. första alternativet är det sjutton pojkar och åtta flickor, och i grupp två då i grupp B är det arton pojkar och åtta flickor. och alternativ nummer två när vi har alla treorna i samma så är det, det är samma, arton pojkar och åtta flickor då i den ena gruppen och sjutton pojkar och åtta flickor i den andra.

I samtalet blir det tydligt att elever delas in som antingen flickor eller pojkar och att dessa kategorier förstås som uteslutande. Ett exempel på detta är då eleverna räknas, eller då rektorn menar att de inte tänker dela på flickorna utan att de ska ligga ihop och alltså gå i samma grupp.

Med diskursteoretiska verktyg fixeras tecknen ”flicka” och ”pojke” som moment i konversationen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Momenten får sin betydelse genom att de uppfattas som varandras motsatser, flicka är det pojke inte är och vice versa (Jmf Nordberg, 2005b; Nordberg, Saar & Hellman, 2006).

Kategorierna tas för givna som två skilda grupper och eleverna räknas in i antingen den ena eller andra kategorins föreställda gemenskap, då rektorn menar att ”de får ligga ihop”. Nordberg (2005a) menar att då vi upprepar könsstereotyper reduceras skillnader inom kategorierna samtidigt som likheter lyfts upp (Jmf Butler, 2007). Att oproblematiserat kategorisera eleverna utifrån deras kroppars utseenden menar jag är ett uttryck för att en heteronormativ särartsdiskurs är hegemonisk i talet (Jmf Nordberg, 2005a; Nordberg, Saar & Hellman, 2006).

Talet blir här också en performativ handling för att vända sig till Butler (2007) då den historiskt förankrade hegemoniska diskursen om vad det innebär att vara flicka och pojke upprepas, i de förgivettaganden pedagogerna gör.

Då pedagogerna räknar antalet elever knyts tecknen ”få” liksom ”jättefå” i artikulationen till kategorin flickor i kontrast till tecknet ”många” som i sin tur knyts till kategorin ”pojkar”, och betydelsen blir enligt rektorn ett problem de ”inte kan göra något åt”. Nordberg, Saar & Hellman (2006) uppmärksammar oss om hur talet om ”pojkar” fixerats vid en *stereotyp* som till exempel besitter fysisk styrka, hårdhet och som har svårigheter med att visa känslor. Diskursen i vilken detta tal upprepas är enligt författarna vanligt förekommande i skolmiljön och pekar därmed ut ett stort antal pojkar just som problematiskt, då diskursen är bärare av föreställningar om att en maskulin grupp skulle bli mer svårhanterlig än en grupp med fler flickor i (Nordberg, Saar & Hellman, 2006). Det är också så jag läser en av funktionerna bakom gruppindelningen.

5.1.2 ”men måste det vara ett problem?”

Då talet fortsätter inom vad jag uppfattar som en särartsdiskurs får jag i följande utdrag svårt att hålla i mig längre och låta det performativa talet ostört fortsätta (Jmf Butler 2007). Jag bryter därmed in i diskussionen och ifrågasätter det som hittills tagits för givet och hållits för sant i talet.

2:2 Marika: men måste det vara ett problem? eller liksom..

Sofia: nääe?

Marika: är det ett problem för er? eller, eftersom hennes mamma ringer, så är det ju ett problem nånstans liksom,

Stina: det är det ju..

22 Marika: men är det barnen själva som upplever att det är ett problem, alltså kan man hitta kompisar som är av det motsatta könet?

Då jag bryter in i samtalet, tolkar jag det som att jag också utmanar den rådande särartsdiskursen utifrån en antagonistisk genusmedveten diskurs (Jmf. Nordberg 2005a,

Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Jag blottlägger därmed det som tidigare tagits för givet i talet.

Genom att lämna tecknen ”flicka” och ”pojke” talar jag istället om eleverna som en helhet då jag använder det inkluderande talet med hjälp av tecknet ”barn” (Jmf Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Dessutom lyfts elevernas eget aktörskap och definitionsakt och då jag undrar om barnen själva upplever det som diskuteras som ett problem (Jmf Bae, 1996).

Jag talar dock fortfarande underförstått om kategorierna ”flicka” och ”pojke” som uteslutande och binära då jag talar om ”det motsatta könet” (Jmf Butler, 2006, 2007; Nordberg, 2005b; Norberg, Saar & Hellman, 2006). Det som dock förs in i den diskursiva kampen är förhandlingen om huruvida flickor och pojkar kan vara kompisar eller inte. Jag ifrågasätter därmed vad det innebär att kategoriseras som flicka eller pojke. Det vill säga, vilken betydelse skall de tillskrivna könskategorierna få för gruppindelningen och för individerna som placeras in i den ena eller andra kategorin (Jmf Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

5.1.3 ”man ska jobba ihop dom”

Rektorn, som tidigare talat inom en särartsdiskurs, vaknar nu upp och påminns som jag tolkar det, om sin egen roll som genusutbildad liksom om min funktion i samtalet. Jag är ju där för att lyssna på deras tal om elever, och mitt specialintresse är genus och jämställdhet.

2:3 Rektor: det är det jag menar att man ska jobba ihop dom så att dom ska hitta varandra oavsett kön då.

Marika: ja! [med eftertryck]⁶

Intressant är att rektorn vänder helt om i samtalet och direkt går in i en genusmedveten diskurs då hon uttrycker att ”det är det jag menar att man ska jobba ihop dom”. Den nya diskursen fixeras i och med det resoluta talet och med mitt eget jakande såväl som bekräftande svar, som hegemonisk och sann (Jmf Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

5.1.4 särartsdiskurs återupprätthålls med hjälp av auktoriteter

Fixeringen är dock bara tillfällig. Lina och Sofia är som jag förstår det dock inte lika lättflirtade in i genusdiskursen.

2:4 Lina: jag tänker på det elevhälsoteamet sa när jag tog upp eleven Milla, då dom tyckte att jag skulle säga till mamman att byta skola för att hon skulle få fler tjejkompisar.

Sofia: kuratorn var det som nämnde det.

Lina och Sofia vidmakthåller fortfarande särartsdiskursen och menar att de står inför ett reellt problem. Det vill säga att flickor behöver flickor att leka med. De styrker resonemanget med auktoriteters utsagor då de hänvisar till ”elevhälsoteam” och ”kurator”, på så sätt legitimeras åter särartsdiskursen i talet (Jmf Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Då samtalet fortsätter blir vi alla osäkra och avvaktande i våra uttalanden tills rektorn tar upp den genusmedvetna kampen igen och leder vägen för pedagogerna genom att fråga dem ” vad

⁶ Se problematisering under rubrik 4.4.2

är det som säger att flickor och pojkar inte kan vara vänner? är det *det* vi vill.. liksom, ska vi skärma dom från varandra?” Pedagogerna svarar nekande och rektorn föreslår att det blir ett positivt argument att framhålla också på föräldramötet ”att vi jobbar utifrån att barnet ska hitta vänner oavsett kön”. Den genusmedvetna diskursen återetableras därmed (Jmf Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

5.1.5 ”inte generalisera”

Då rektorn förflyttat och fixerat talet inom den genusmedvetna diskursen innebär det också att hon blir medveten om att det är problematiskt att göra generaliseringar. Elevgruppen som under början av samtalet performativt delats upp i antingen feminint eller maskulint kön tar nu form i brokigare gestalt.

2:5 Rektor: för att.. och sedan vet ju vi som ser grupperna att vi har ju flickor här som är lite
Majken: jo
Rektor: komplexa också om man får säga så då.
Sofia: mm!
Majken: och jag tycker inte att man ska..
Rektor: och pojkar som fungerar väldigt lätt och flickor som är lite jobbiga och tvärt om.
De andra: jaa, nää
Rektor: ..inte generalisera..

Genom att uttrycka ett kollektivt ”vi” aspirerar rektorn på att föra den sanna talan och visar för pedagogerna och mig att de delar samma bild av eleverna hon beskriver. Tecken som ”komplexa” markerar den nu genusmedvetna förändringen, liksom talet om elever som är ”tvärt om” den stereotypa bilden av en ”flicka” och ”pojke” (Jmf Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Rektorn förhåller sig dock fortfarande till den normativa bilden trots att hon alltså också visar på att eleverna är mer svårplacerade än användandet av könskategorierna vill påskina. Just den paradox som jag menar att rektorns resonemang utgör ett exempel på, talar Butler (2006) om då hon menar att vi inte kan tala utanför normen utan att också samtidigt relatera till den. Kategorierna flicka och pojke har blivit så normaliserade i vårt sätt att tänka om människor och i det här fallet elever, att det i det närmsta blir obegripligt att tänka bortanför dessa kategorier (Jmf Butler, 2006).

5.1.6 ”snarare så att vi ska stärka dom då!”

Då pedagogerna enats i talet om att det inte är hållbart att göra generaliseringar startar ett arbete med att finna nya fruktbara lösningar. Man vill ändå inte att flickorna ska försvinna från skolan.

2:5 Majken: jojo. och jag tycker inte att man ska uppmuntra det att dom ska fly härifrån!
Unisont: nääe.
Lina: det blir konstigt..
Majken: snarare så att vi ska stärka dom då!
De andra: mm!

Majken: och få dom å integreras.

Jag tolkar att ”dom” i talet är kategorin flickor, de som eventuellt är på väg att lämna klassen. Det blir i pedagogernas tal dessa elever som förändringsarbetet skall riktas mot. Pedagogerna är här överens om att de vill stärka flickorna, till vad jag läser som en förväntad maskulin norm (Jmf Nordberg, 2005a). På samma sätt talar pedagogerna om vikten av att ”få dom att integreras”, och min tolkning är den att det är samma maskulina norm som ”dom” skall integreras in i. Nordberg (2005a) talar om hur begreppen kvinnligt och manligt hierarkiseras och får sin betydelse då de relateras till varandra, och där det maskulina i hennes forskningsresultat också normaliseras. I pedagogernas ovanstående resonemang, får också denna maskulina norm stå fri från ifrågasättanden då den förblir osynlig i talet (Jmf Butler, 2006).

5.1.7 ”det e ju ändå så att pojkar tar en väldigt stor plats”

Mette tar i det följande ton och formulerar sin förståelse för föräldrarnas uttryckta oro, då hon menar att problematiken kvarstår i elevgruppen, en problematik som hon menar är kopplad till könsmissiga skillnader.

2:6 Mette: Men visst förstår man föräldrar att dom undrar för det e ju ändå så att pojkar tar en väldigt stor plats i denna gruppen!

De andra: mm!

Rektor: Ja, och pojkar, det är kanske inte så konstigt att dom gör det för att dom är så många fler!

Lina: mm, aa!

Rektor: alltså dom är ju dubbelt så många!

Mette: Men alltså även om vi inte är så många om vi sitter i små grupper, där vi är en åtta-tio stycken, alltså man får ju locka flickorna och försöka lyfta dom för dom de e inte lätt för dom att göra sig hörda å, [ohörbart]

Rektor: men det är ju en uppgift för oss som är vuxna..

Mette: jo det är ju klart

Rektor: att ge dom den möjligheten

Thomsson (Elvin-Novak & Thomsson, 2003) skriver om hur olika flickor och pojkar lär sig att tro på den egna förmågan och nyttja det i samvaron med andra, där hon menar att flickor generellt sett förfördelas. Det är också mot den genusmedvetna bakgrunden som jag tolkar rektorns svar, då hon tar på sig det pedagogiska ansvaret och menar att lärarna måste agera.

Tecknet ”pojkar” knyts här samman med en aktiv subjektspostion, då de beskrivs som elever som ”tar en väldigt stor plats”. Beskrivningen ges i kontrast till tecknet ”flickor” som knyts till en position i underläge ifrån vilken det ”inte [är] lätt för dom att göra sig hörda”. Här i ligger åter en paradox, då talet förs inom ramen för en genusmedvetenhet, men samtidigt verkar också språket performativt då könsbundna stereotyper repeteras (Jmf Butler, 2007)

5.1.8 ”det har ju gjorts forskning på det”

Då samtalet fortsätter pendlar rektorn mellan att förlägga makt och aktörskap hos eleverna själva, då hon menar att de ”tar” plats, och genom att förlägga makt och aktörskap hos pedagogerna som ”ger” eleverna möjlighet att ta platsen.

2:7 Rektor: och så är det ju såhär att vissa tar plats även om man försöker, att dom inte ska ta så mycket plats då..

De andra: mm

Marika: varför är det så då?

Sofia: jaah!

Rektor: ja! vad handlar det om då? Är det för att vi ger dom den möjligheten att göra det?

[tystnad]

Sofia: pojkarna ja.. aah.. det har ju gjorts forskning på det, att just i klassrummet att pojkarna får ju svara på fler frågor och får ju mer uppmärksamhet

De andra: mm

[tystnad]

Rektor: nu tappade jag tråden, men hur gör vi nu med treorna...

Rektor och pedagoger visar här på hur de via den genusmedvetna diskursen ser sitt eget aktörskap i den påtalade problematiken. Man refererar till klassrumsundersökningar, där det visat sig att både elever och pedagoger är så vana vid att pojkar ges/tar större utrymme i undervisningen att samtliga inblandade upplevt det som obehagligt då antalet svar fördelats lika (Jmf Elvin-Novak & Thomasson, 2003; Paechter, 1998).

5.1.9 Sammanfattning

I den återgivna konversationen tar samtalet utgångspunkt i en särartsdiskurs. Kategorierna flicka och pojke skapas via upprepningen och performativiteten i pedagogernas tal. De binära kategorierna skapas också just som varandras motsatser inom en heteronormativ ordning (Jmf Butler, 2006, 2007; Nordberg, 2005a; Nordberg, Saar & Hellman, 2006). Kategorin flickor förs inom ramen för en särartsdiskurs fram som en grupp elever som behöver andra flickor att leka med, samt passiviseras då de interPELLERAS som en grupp som behöver hjälp med att integreras och styrkas in i en vad jag tolkar som en maskulin norm. Kategorin flickor talas om som en grupp som har svårt att göra sig hörda i relation till den motsatta kategorin pojkar som pedagogerna menar tar stor plats och utrymme (Jmf Nordberg, 2005a; Nordberg, Saar & Hellman, 2006).

Då den antagonistiska genusmedvetna diskursen förs in i samtalet böljar talet fram och tillbaka mellan diskurserna i kamp om hegemoni (Jmf Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Inträdet i den nya diskursen medför att eleverna nu inte längre kan förstås som enbart antingen flickor eller pojkar. Kategorierna består, men föreställningarna om vad det innebär att kategoriseras som flicka eller pojke nyanseras som jag ser det. Man talar till exempel om att inte generalisera och att det finns en könsöverskridande komplexitet i elevgruppen. En komplexitet som jag fördjupar mig i under nästa rubrik, då fler elevkategorier träder fram i pedagogernas tal.

5.2 De tillskrivna subjektspositionerna

I det följande vill jag skissa upp de subjektspositioner som jag fann att pedagogerna tillskrev sina elever i talet om dem, namnen på positionerna är namngivna av mig, eller i enlighet med Nordberg (2005a) och ska inte förstås som mer än *tankestrukturer* att utgå ifrån i diskussionen. Materialet som presenteras är hämtat ur fältanteckningar, informella inspelningar och inspelade intervjuer.

Det finns som jag uppfattar det en mångfald i de positioner subjekten tillskrivs, vilket visar på en rörlighet och öppenhet. Det finns många sätt för eleverna att erkännas. Men som jag tolkar det är positionerna alltid knutna till femininitet eller maskulinitet då de kopplas samman med det upprepade användandet av kategorierna flicka och pojke. Positionerna tillskrivs alltså i stor utsträckning performativt inom en heteronormativ ordning, positionerna tillskrivs därmed *könat* (Jmf Butler, 2007).

Jag har därför också valt att presentera materialet i två delar och diskuterar i den sammanfattande analysen varför jag menar att positionerna också kan ses på som könade.

5.2.1 De subjektspositioner som sammankopplas med feminint genus

I pedagogernas tal om de elever som de kategoriserar som flickor har jag funnit fyra upprepade interpellationer. Det handlar om flickor som betraktas som näbbiga intrigmakerskor samtidigt som de beskrivs som en utsatt minoritetsgrupp i en klass med så många pojkar i. Jag fann också beskrivningar av flickor som ansågs vara utsatta på grund av de opraktiska och sexualiserade mode deras föräldrar klädde dem i. Det fanns också beskrivningar av starka och sportiga flickor.

5.2.1.1 Diskursen om de näbbiga intrigmakerskorna

Den här positionen är en av de första som pedagogerna ger uttryck för och tillskriver några av eleverna. De gör det då de som svar på mitt jämställdhets- och genusfokus väljer att berätta om sin tjejgruppsverksamhet vid min ankomst första dagen.

3:1 Pedagogerna kommer in på att de skapat kill- och tjejgrupper bland eleverna. De talar om tjejbandyn⁷, Lina menar att de velat stärka flickorna eftersom de är i minoritet i klassen. Lina säger att då det hela startade för ett år sedan, så handlade det dels om att flickorna som då gick i F-1:an hade svårt att hävda sig i helklass mot pojkarna som tog så mycket plats, men också för att de var näbbiga mot varandra. Stina menar att det handlat om att stärka flickornas band inom gruppen ”flickor”. Hon menar att det finns mycket intriger mellan dem och att de använder raffinerade metoder mot varandra.

Att identifiera några av eleverna som flickor medför här att pedagogerna också uppmärksammar deras utrymme i skoltillvaron och deras inbördes relationsarbeten som problematiskt. Man menar att de som en minoritetsgrupp behöver synliggöras och stärkas (Jmf rubrik 5.2.1.2). Samtidigt talar pedagogerna om att dessa elever också behöver stötts i sitt bemötande av varandra då tecknen näbbighet, intriger och raffinerade metoder ses på som icke-önskvärd beteende, vilket också går i linje med läroplanens värdegrund (Utbildningsdepartementet, 2006: 3). Men det är enligt Lenz Taguchi (2004) också ett vanligt resonemang inom diskursen att beskriva flickor som tar plats i termer av beskäftighet och stöddighet. Spännande är att man samtidigt vill hålla samman denna konfliktfyllda gruppering, vilket är något som rektorn upprepar då jag intervjuar henne om tankarna bakom arbetet med tjejgruppen. Hon säger att det man ansåg vara problematiskt med flickorna var ”att man inte kunde, trots att man var så få, att man inte kunde vara goa kamrater”. Jag tolkar det som att det bakom detta resonemang vilar genustypiska förväntningar på eleverna, vilket får pedagogerna att aktivt arbeta dem samman (Jmf Butler, 2006).

⁷ En dag i veckan är bandyplanen endast tillgänglig för de elever som kategoriseras som flickor, då är också pedagogerna aktiva deltagare i spelet.

5.2.1.2 Diskursen om den utsatta minoritetsgruppen flickor

Parallellt med talet om näbbighet ser pedagogerna också på flickorna som en utsatt minoritet. De anses ha svårt att hävda sig på grund av att de är så få. Dessa motstridiga diskurser kan ta sig i uttryck som i kommande tal i gruppintervjun.

- 3:2 Majken: nu kanske det låter som att man pratar emot sig när vi nyss sa att det var intriger, men det är flickor som har flyttat alltså, så att det känns som att det är lugnare så, gör det inte det? det är väl inga såna intriger nu? eller?
- [tystnad]
- Christina: det är svårt å veta
- Lina: nu är det bara [skrattar till] två [flickor] kvar

Det är vid tiden för gruppintervjun alltså bara två elever kvar i skolår 1-2 som kategoriseras som flickor och dessa liksom eleverna från förskoleklassen vill både föräldrar och pedagoger positionera samman, som synes då samtalet fortsätter.

- 3:3 Marika: men så det kommer från föräldrarna det här med att flickorna ska hållas samman, eller hur tänker ni om att..
- Annika: framförallt den gruppen som vi har, dom som går i förskoleklassen nu då
- Stina: aa
- Annika: att deras önskemål är ju att flickorna ska få hålla ihop då
- Marika: och vad tänker ni om det då?
- Annika: vi tycker att det är ganska vettigt att låta dom få ha den tryggheten tillsammans med varandra
- Marika: ok
- Annika: för dom blir fem barn kvar plus dom två som går i ettan nu då, då är det blir sju barn, och så blir det åtta flickor i den andra gruppen
- Stina: förskoleklassen
- Annika: då blir det en bra fördelning på flickorna

Flickorna anser man bör hållas samman i en trygg grupp, delvis för att pedagogerna själva tycker att ”det är ganska vettigt”, men också för att föräldrarna tror att det är bra. Räkandet av *antal*, liksom att resonera i termer om ”en bra fördelning på flickorna” sker inom en särartsdiskurs där genusifierade föreställningar om elevernas olikhet råder (Jmf Butler, 2006; Nordberg, 2005a; Nordberg, Saar & Hellman, 2006).

Senare i gruppintervjun argumenterar Christina för det positiva för flickornas del med könsintegrerade klasser, då pojkarna kan lära dem att säga ifrån.

- 3:4 Majken: men jag tror det är bra det är blandat [eftertänksamt]
- [...]
- Christina: men det är ju samma sak, det är ju inte bara med bara flickor i en klass heller
- Marika: Varför e det inte bra, eller vad är det som gör att det inte e bra?
- [paus]
- Christina: jag tror att det sociala, de ee.. signalerna är så olika
- Marika: okej

Christina: mm, så dom lär sig när dom umgås med varandra för livet

Lina: mm

Christina: hur man ska tackla dom här killarna som kanske är lite tuffare när dom kommer upp i tonåren om dom har umgåtts med lite killar så vet dom liksom STOPP! [visar med handen] det här är inte ok, å även.. nu är jag väldigt så för tjejerna då [skrattar]

Marika: vad sa du att?

Christina: nej för tjejerna här då, men jag tror att för deras skull tror jag att det är väldigt bra om dom umgås med killar, dom kan liksom säga STOPP, nu är det bra va, mm

Pojkar som kategori talas här i starkt genustypiska termer, som individer som kan säga ifrån och markera gränser. Underförstått blir de individer som kategoriseras som flickor en grupp som i motsats till pojkarna inte bär på dessa ”signaler” eller förmågor, utan istället behöver öva upp dem i interaktion med pojkar (Jmf Butler 2006; Nordberg, Saar & Hellman, 2006).

Under min tid i fältet återkom jag ofta med undringar till pedagogerna om syftet bakom de könssegregerade gruppformationerna. Då jag intervjuar rektorn enskilt återupprepar hon det performativa talet om minoriteten flickor och tillskriver dem också exklusiva behov, som förklaring till indelningen.

3:5 Rektor: och syftet e ju inte egentligen att skilja dom åt utan syftet är ju att dom ska vara ihop flickor och pojkar. Eehm men jag tror att man som förälder och kanske som pedagog också eehm .. kände det här ooh, men dom är så få det är nog bra att vi gör en flickgrupp så att vi får höra deras synpunkter och tankar

[...]

Rektor: det har dom ju vart så dom har ju vart .. kanske lite under.. inte! jag menar inte understimulerade inte på något sätt, inte alls så, men just det här att i antal har de varit så få så har det funnits en rädsla för att inte dom ska få sina behov tillfredsställda kanske

Marika: mm, vad skulle det vara för några behov då?

Rektor: [tyst]!

Marika: [skrattar till]

Rektor: jaao, vad skulle det kunna vara för behov? Alltså det klassiska som man pratar om är ju ofta det här, vem får tiden i ett klassrum

Rektorn svänger här mellan diskurserna (Jmf Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Hon tar utgångspunkt i en särartsdiskurs där flickor positioneras som en grupp med andra behov än pojkar (Jmf Butler, 2006; Nordberg 2005a; Nordberg, Saar & Hellman 2006). Då jag frågar om vad dessa behov kan tänkas bestå av, liksom att jag skrattar till, tolkar jag det som att rektorn blir medveten om min underliggande kritik till de essentiella utgångspunkterna i resonemanget, som följer den genusmedvetna diskurs jag ofta ger uttryck för. Hon förflyttar därmed behoven utanför flickorna, från att handla om deras speciella ”synpunkter och tankar” till att handla om talutrymmet i klassrummet (Jmf Elvin-Nowak & Thomsson, 2003; Paechter, 1998).

5.2.1.3 Diskurser om hur opraktiska och utmanande kläder gör tjejerna utsatta

Pedagogerna ger under gruppintervjun uttryck för bekymmer och upprördhet över det faktum att föräldrarna klär sina döttrar i vad man anser vara opraktiska och sexuellt utmanande kläder. Jag tolkar det som att pedagogerna menar att föräldrarna på så sätt tvingar in eleverna i stereotypa genus (Jmf Butler, 2006; Davies, 2003).

- 3:6 Annika: nej men det känns ju att det blir ju inte bra för tjejerna då!
Marika: nää
Sofia: om man kommer och inte kan röra sig i skogen och inte kan springa vårruset och man har sånna, höga klackar! det kan ju hindra till sånna aktiviteter då
Annika: och då tänker jag så här, vad har föräldrarna för verklighetsuppfattning om skolan? här talar vi om att då och då har vi, då ee de, då ska vi ut i skogen och då måste man ha praktiska kläder på sig och det är precis som att man kan tror att dom aldrig har vart i skogen!

De opraktiska kläderna hämmar de berörda eleverna från att delta i skolans aktiviteter. Men det är inte bara det som är problematiskt enligt pedagogerna, utan otäckt är också de små klädesplagen som ”åker åt alla håll”.

- 3:7 Annika: men man är ute och leker på gården och ska ha en kjol på sig som är så kort att den täcker knappt någonting eller en liten klänning som åker åt alla håll
Majken: jaa mm
Annika: [upprört] jag tycker det är otrevligt!
Majken: ja, såhär utmanande klädda är vissa barn, och det tycker jag är otäckt!

I den här diskursen sexualiseras eleverna då deras små linnen och korta kjolar enligt pedagogerna blottar allt för mycket hud. I pedagogernas tal tolkar jag det som att då de ser detta, upphör eleverna, eller barnen att vara barn och blir istället könade varelser, sexualiserade kvinnor. Sociologen Beverley Skeggs (1999) skriver om femininitet och respektabilitet som hon kopplar till en fråga om klass i sin etnografiska studie av vita arbetarklasskvinnor i England. Hon menar att vi historiskt sett sammanfogat femininitet till ett vitt överklassideal som innefattar sexuell återhållsamhet och det fordrat respektabla. Genom begreppet ”dam” likställdes det förväntade beteendet med ett visst utseende. Arbetarklasskvinnors relation till femininitet å andra sidan har alltid innefattat vulgaritet och avvikande sexualitet (Skeggs, 1999). Jag menar att pedagogernas förfäran går att förstå inom ramen för detta diskursiva ideal om respektabilitet, där en skyld kropp är det eftersträvansvärda sättet att iscensätta femininitet på.

- 3:8 Annika: på det viset är ju tjejerna mer utsatta än killarna
Majken: aa!
Annika: för dom behöver ju inte trippa runt i dom här skorna och kjolarna och svänga runt på stängerna här och visa halva kroppen

Davies (2003) skriver om hur processen att positionera sig som man eller kvinna inte bara är begreppsmässig, utan hur den också kommer till i fysisk form. Hur den materialiserar sig, med Butlers vokabulär (2007). Davies (2003) pekar på hur vi låter kläder bli de markörer utifrån vilka vi låter omvärlden avläsa barns kön. Hon citerar Jackson, som menar att kläderna inte bara har en symbolisk funktion, utan hur de också lär flickor om innebörden av att vara just flicka. Det hela blir dock problematiskt då ”vi först lär barn att det är oanständigt att visa underkläderna, och sedan klär hälften av dem i kjol – då har vi försatt den hälften i ett svårt läge” (Davies, 2003:29). Det är som jag ser det just denna paradox som pedagogerna ger uttryck för då de talar om flickornas utsatthet.

5.2.1.4 Diskursen om de sportiga och starka tjejerna

I kontrast till de utsatta flickorna målas i gruppintervjun de starka och sportiga flickorna upp som strumpbyxorna till trots ger sig ut i sanden och leker.

- 3:9 Annika: alltså en del utav våra dom bryr ju sig inte, dom är ju helskitiga i sina strumpbyxor å
Majken: [skrockar]
Annika: och så kommer dom, nej men hur ser du ut säger mamman då! åå, framförallt är det mammorna som säger det. åh, vad smutsig du e! [småskrattandes] och då har dom bara varit ute å lekt i sanden!

Dessa positioner lyfts i fler sammanhang, som då jag i klassrummet finner Majken berättandes för Annika om att hon träffat eleven Emma och hennes mormor på ICA efter att Emma fått en ny cykel i födelsedagspresent och cyklat med den hela vägen till badhuset och där simmat ryggsim och sedan cyklat hem igen. Majken berättar att det nog är ”5km till badhuset, så det blir ju en mil sammanlagt, och så simningen dessutom”. ”Det är väl starkt!” säger Majken och ler ett stort och imponerat leende. Här skapas därmed en antagonistisk feminin position till de tidigare sammankopplingarna mellan flickor och utsatthet (Jmf Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Idrottsliga prestationer är en positiv styrka till skillnad från intrigmakeriet enligt pedagogerna och här tilldelas därmed gladeligen utrymme inom ramen för en genusmedveten diskurs (Jmf, Nordberg, 2005a).

I kontrast till ovanstående entusiasm uttrycker Majken, då vi står på ängen och beskådar den organiserade leken som pågår, motsatta kommentarer om liknande aktiviteter. Majken säger med besviken/uppgiven ton ”det är bara de snabba pojkarna som springer hela tiden”. Jag tolkar det som att pojkarnas idrottsliga bedrifter är förväntade och går i linje med den inledande diskussionen om pojkar som tar mycket plats (Jmf 5.1.7). Då de elever som kategoriseras som flickor visar sig i fysisk framkant, ja då är det något positivt som man utifrån en genusmedveten diskurs, men också utifrån ett normaliserat maskulinitetsideal vill lyfta fram som något positivt (Jmf, Nordberg, 2005a).

5.2.1.5 Sammanfattning

Pedagogerna ger med utgångspunkt i de rådande diskurserna uttryck för fyra olika slags positioner i relation till feminint genus. Att beskrivas som ”flicka” innebär också att beskrivas som näbbig och rivaliserande, eller att passiviseras på grund av minoritetsskap eller utmanande och opraktisk klädsel. Som kontrast till dessa positioner med negativa konnotationer finns det antagonistiska talet om den starka sporttjejen, som en både positiv och aktiv position.

5.2.2 De subjektspositioner som sammankopplas med maskulint genus

5.2.2.1 Diskursen om de utåtagerande pojkar – ”den stereotypa manligheten”

I talet som återfinns i mina fältanteckningar, återkommer ofta, för att till och med säga *översvämmas* problematiken kring de två elever som pedagogerna beskriver som utåtagerande och som pojkar. De tecken som pedagogerna knyter an till subjekten stämmer väl överens med det manlighetskoncept som Nordberg kallar ”den stereotypa manligheten” och som utgör en av de två hegemoniska manliga positioneringar och ideal som hon funnit framträdande i sin studie (Nordberg, 2005a, jmf Connell, 2000).

Ett exempel på detta tal är då Lina och Sofia står och pratar i ett tomt klassrum och jag kommer in. De undrar hur det går för mig, om jag får tag i det jag behöver till mitt examensarbete. De förhör sig om ifall det fortfarande handlar om genus. Lina [som tycks vilja hjälpa mig i mitt letande] uppdaterar mig och berättar bekymrat om en incident som skett under gårdagen.

4:1 Det var födelsedagspromenad⁸ för eleven Alfred och Lina satt bredvid eleven Alexander och Christina satt precis bakom honom. Allt var lugnt, Alfred öppnade sitt paket och papperssmulor föll till golvet, en av eleverna hjälpte till att plocka upp pappret och Alexander såg det och hjälpte också till. Och det var ju ok, det var lugnt enligt Lina. Men så i ett ögonblicks verk tog Alexander en pappersbit i elden på ljuset som stod och brann på det lilla bordet i mitten. Det flammade upp en stor låga och det singlar ner sotiga glödande pappersbitar.

Jag frågar Lina hur hon ser på orsakerna till eleven Alexanders beteende. Hon menar att han är impulsstyrd, han har inte koll på sig själv och ser inte sin egen del i det som sker. Han saknar empati enligt henne. Han agerar utifrån impulser som han inte själv kan rå på. Beskrivningarna fungerar genustypiskt och performativt då de här sammankopplas med maskulint genus (Jmf Butler, 2006; 2007). Lina fortsätter att förklara hur hon ser på problematiken.

4:2 Detta är vad jag tror, men jag vet inte, men jag tror att han aldrig fått lära sig gränser från liten ålder. I det föräldrarna skrivit om honom till hans födelsepromenad handlar det om att han gjort coola grejer och hängt med de stora grabbarna hemma på gatan redan från två års ålder. Han får också se på mycket våldsfilm och föräldrarna vill att han ska vara tuffare än han är.

Jag tolkar det som att Lina uttrycker att eleven Alexander inte är bekväm i den *hypermaskulina* mansroll som han förväntas vilja delta i hemifrån. Jag tolkar Linas resonemang som att hon menar att föräldrarna vill positionera Alexander i en stereotyp mansroll, där pojkar ska vara "pojkgiga" och därmed tuffa (Jmf Nordberg, 2005a; Connell, 2000).

5.2.2.2 Diskursen om de snälla, duktiga och otroliga pojkarna – "den reflexiva manligheten"

Då och då under min tid på fältet får pedagogerna något glansigt i blicken och uttrycker näst intill med religiös ton sin glädje över något empatiskt eller duktigt som någon av de elever de kategoriserar som "pojkar" har gjort. Dessa elever lyfts i sitt uttryck som jämställda och rekorderliga. I gruppintervjun får de stort, oproblematiserat och uppskattat utrymme.

4:3 Sofia: jomen även om man ska se till det här traditionella synsättet med flickigt och pojkgigt exempelvis killarna i klassen

Marika: mm

Lina: är ju dom allra duktigaste på att sy exempelvis

Stina: mm

Sofia: ja de e dom! dom är helt otroliga

Lina: dom är helt otroliga på att sy!

Stina: titta på Ludvig som har sytt ostband å..

⁸ I klassen firas elevernas födelsedag inspirerat av Montessori-pedagogik. Elevernas föräldrar har i förhand fått till uppgift att skriva ner händelser ur elevernas liv, något speciellt som hänt under varje levnadsår. Under själva firandet får eleven gå ett varv runt ett brinnande ljus och med en jordglob i handen. Varven symboliserar åren och pedagogen läser för varje varv upp tillhörande text om elevens liv.

Lina: Ludvigs korsstyg! och det är..
 Stina: å fina
 Sofia: å tavlorna dom syr nu å
 Stina: jultavlor å
 Lina: [med eftertryck] jaa!
 Sofia: det är roligt!
 Lina: å även å rita å måla är ju..
 Stina & Sofia: aa, mm
 Christina: å den här påtningen dom håller på med
 Lina: ja!
 Christina: helt otroliga killarna
 [Och så fortsätter samtalet en stund till i samma anda..]

Dessa beskrivningar påminner om det manlighetskoncept som Nordberg (2005a) kallar för den reflexiva manligheten. Talet återfinns här som ett exempel på hur man menar att jämställdheten börjat verka i positiv riktning. Annars är talet om dessa elever i det närmsta osynligt, till skillnad från berättelserna om de elever som positioneras inom ramen för det stereotypa manlighetskonceptet (Jmf Norberg, 2005a). Nordberg (2005a) poängterar dock att det är just så performativitet verkar (Jmf Butler, 2007). Genom att idealet normaliseras och verkar autentisk och naturligt gott osynliggörs det faktum att hegemonin är lika exkluderande, könad, sexualiserad och så vidare. Just detta koncept menar Nordberg (2005a) vilar på ett förgivettagande om manlig, vit, svensk, heterosexuell medelklassnorm.

5.2.2.3 Pojkar som i grund och botten är goa, men som det går lite för fort för ibland

Det finns också ytterligare en position i talet om pojkar, den handlar om pojkar som i grund och botten är goa och fina, men som det går lite för snabbt för ibland, de gör rackartyg, men menar egentligen inget illa.

4:4 Eleven Kajsa hämtar Stina för att eleven Måns puttade gungan på henne och eleven Felix. Då Stina kommer tillbaka berättar hon för mig att Måns tycker om Kajsa så mycket och gärna vill leka med henne och att dom har lekt en hel del det senaste. Men så idag när Kajsa leker med Felix så blir Måns avundsjuk och hade alltså puttade gungan på dom. Han sa själv att dom bett om det, och Stina säger till mig att man inte kan veta vad som är sant. Hon fortsätter ”han är en sån go pojk, men ibland går det lite för snabbt för honom”.

Att eleven Måns agerande enligt Stina är förlåtligt på grund av att han tycker så mycket om eleven Kajsa läser jag som ett uttryck för vad lärarutbildaren och genusforskaren Gunilla Molloy kallar för ”myten om kärleksfullt intresse” (NIKK, 2003:2:21). Hon anser att skolan som institution bidrar till att upprätthålla denna myt där sexuella trakasserier omtolkas som kärleksbevis. Molloy (2003) gör en jämförelse där hon menar att våld mot lärare istället beskrivs som just *våld*, och därmed ofta leder till polisanmälan. Men då våldet riktas mot de elever hon beskriver som unga flickor, ersätts beskrivningen med förklaringar som att ”han är kär i dig”. Myten är enligt Molloy (2003) möjlig så länge lärare fortsätter visa sitt motstånd till att uppfatta skolan som en institution som konstruerar och upprepar normativa genusrelationer.

5.2.2.4 Diskursen om pojkar som behöver lära sig att samarbeta och känna empati

Med jämna mellanrum återkommer pedagogerna till resonemang om att pojkar behöver lära sig samarbete liksom att känna empati. Detta anser man att de skulle kunna göra om det fanns fler flickor i elevgruppen. Då man velat arbeta med att stärka dessa kvalitéer hos pojkarna har man delvis arbetat i killgrupp, men också i könsintegrerade grupper då Mette menar i diskussionen i gruppintervjun att en klass med bara pojkar i skulle vara *onaturlig*.

4:5 Marika: ja, men vad innebär det? att ha en enda pojkklass?

[...]

Mette: ja att det inte är några flickor i, men alltså det är ju inte positivt för det är ju väldigt onaturligt å bara vara pojkar tillsammans hela tiden.. i samhället [också]

Mette åberopar här en essentialistisk syn på eleverna, flickor och pojkar ses på som binära kategorier och förstås inom ramen för en särartsdiskurs (Jmf Butler, 2006, 2007; Norberg 2005a). Flickor och pojkar uppfattas med dessa utgångspunkter som i grunden naturligt olika. Varför eller på vilket sätt detta skulle vara onaturligt förblir obesvarat. Med hjälp av Butler (2006, 2007) är det inte helt oväntat att svaret på min fråga uteblir och att ord som "onaturligt" används. Diskursen är så djupt rotad i vår förståelse om kön att det helt enkelt känns i oss hur fel det skulle vara med en klass som bara innehöll elever vi kallar för pojkar.

Då vi tidigare i gruppintervjun samtalade om arbetet med killgruppen som också skapats i klassen finner jag dock ledtrådar om varför detta skulle vara så onaturligt. Pojkar kopplas samman med tuff attityd, samarbetssvårigheter och en bristande förmåga i att kunna tala om känslor.

4:6 Lina: men sen även har det ju vart väldigt mycket konflikter å tuff attityd gentemot varandra

Marika: bland?

Sofia: killarna

Lina: killarna, aa mm

[kort paus]

Lina: å då blev det väl att man skulle försöka arbeta mycket med samarbete å känslor å..

Då pedagogerna talar om "pojkar" i generella termer positioneras de inom ramen för det stereotypa manlighetskonceptet (Jmf Nordberg, 2005a). De blir, som så ofta i den hegemoniska diskursen sammankopplade med föreställningen om att de till skillnad från "flickor" skulle brista i förmåga till empati (Jmf Nordberg, Saar & Hellman, 2006). Intressant är också att lägga märke till ordvalet som används för att beskriva subjekten. De elever som här kategoriseras som "killar" kopplas samman med tecken som "tuff attityd" till skillnad från de "näbbiga tjejerna" som istället "intrigerar". På så sätt menar jag att språket hjälper till att verka performativt då subjekten positioneras via ett könat språkbruk (Jmf Butler, 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Senare i gruppintervjun talar Christina om fördelarna med att integrera eleverna på basis av kön och återkommer då till binära beskrivningar av mjuka flickor och oborstade pojkar med grovt språkbruk.

4:7 Christina: nej, och killar tror jag också att dom, ja nu är jag ju väldigt inne på, bli mjukare i sitt sätt om dom umgås med flickor, det blir inte dom, det grova språket

Marika: okej, mm

Christina: utan att dom blir ee, dom blir trevligare!

Talet sker också här som jag tolkar det inom ramen för en särartsdiskurs (Jmf Nordberg, 2005a). "Killar" som i kontrast till tecknet "mjukare" måste uppfattas som "hårdare" skulle om de umgicks mer med "flickor" kunna bli det, som de i ovanstående tal ursprungligen inte anses vara. Att flickor kopplas samman med mjukhet i samma mening som pojkar kopplas samman med grovhet är en tydlig bild av ett stereotypt könsdikotomt tänkande (Jmf Nordberg, Saar & Hellman, 2006). Christina talar här om killar i allmänhet, ändå är det bara två av eleverna i det totala materialet som rör 40 elever, som kopplas samman med ett grovt språk i övrigt. Den stereotypa manligheten kan således inte sägas vara representativ, ändå är den framträdande i de hegemoniska föreställningarna om vad det innebär att vara flicka eller pojke (Jmf Nordberg, Saar & Hellman, 2006).

5.2.2.5 Sammanfattning

Jag har identifierat fyra olika positioner som görs tillgängliga i pedagogernas tal i förhållande till maskulint genus. Det handlar om två grader av utåtagerande och empatibristande beteende, som motsvarar en stereotyp manlighetsformation. Sedan återfinns i talet en position som handlar om att anses vara godhjärtad i botten, men med svårighet att kontrollera sig själv som i analysen kopplas till en föreställning om mytbildningen om pojkars svårigheter att visa kärleksfullt intresse. Som antagonistisk subjektsposition återfinns den reflexive pojken som här tolkas som bärare av den moderna jämställdhetsmaskuliniteten.

6. Diskussion

Mitt huvudsakliga mål med examensarbetet har varit att lyfta upp och problematisera hur diskursivt färgade föreställningar om kön, genus och sexualitet gestaltas i pedagogers tal om sina elever. Diskussionen avslutas här med en sammanfattande analys av de viktigaste resultaten. Jag lyfter även upp och reflekterar över vilka didaktiska konsekvenser examensarbetet kan tänkas få för lärare, elever och lärarutbildningen. I det sista ger jag också förslag till fortsatt forskning.

6.1 Examensarbetets huvudresultat

Det jag funnit mest utmärkande i empirin är hur kategorierna flicka och pojke upprepas i pedagogernas tal, oavsett vilken diskurs som dominerar i talet. Då jag tolkar det som att en heteronormativ särartsdiskurs är hegemonisk i talet räknas eleverna in i antingen den ena eller andra kategorins föreställda gemenskap (Jmf Nordberg, 2005a). Pedagogerna antar, som jag ser det utifrån mina teoretiska utgångspunkter, att flickor har ett behov av att känna trygghet med andra flickor. Man menar till exempel också att pojkar behöver flickor för att utveckla ett gott språkbruk och lära sig samarbeta och utgår därmed ifrån essentiella föreställningar om kön vilket jag menar är problematiskt om ett av skolans mål samtidigt är jämställdhet (Jmf Nordberg, Saar & Hellman, 2006). Jag återkommer till det resonemanget under rubrik 6.2.

Könskategorierna består alltså i pedagogernas tal, oavsett diskurs. Det som däremot också blir synligt i resultatet är hur innebörden av beskrivningarna blir något mer nyanserade då talet förs inom ramen för vad jag kallar för en genusmedveten diskurs. Här återfinns därmed öppningar för hur det är möjligt att bli beskriven. Pedagogerna lyfter upp exempel på hur elever agerar på ett mer könsöverskridande sätt, sett utifrån stereotypa ideal om femininitet och maskulinitet. Att som flicka prestera i sportsammanhang uppvärderas i pedagogernas tal. På samma sätt uppvärderas pojkars intresse för sömnad och måleri som något positivt. De teoretiska utgångspunkter examensarbetet vilar på understryker språkets konstituerande funktion (Jmf Butler 2006; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Därmed blir det också viktigt att som verksam pedagog och i diskussioner inom lärarutbildningen synliggöra förskjutningar och öppningar som sker då målet enligt läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2006) är att arbeta för jämställdhet.

6.2 Den reproducerade binariteten – motverkar jämställdhet

Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) påbjuder som berört ett arbete mot traditionella könsmonster (Jmf citat under rubrik 1.), och kombinerat med ett citat hämtat ur Davies (2003) vill jag föra en diskussion om hur jag ser på mitt kommande uppdrag som lärare i förhållande till detta innehåll.

I poststrukturalistisk teori ses individen inte som en enhetlig varelse oberörd av könsdifferentiering, utan snarare som en föränderlig kedja av möjligheter. I en värld utan en polarisering i manligt och kvinnligt skulle dessa möjligheter inte vara begränsade av en människas reproduktiva förmåga. Subjektets möjligheter skulle istället vara förbundna med den räckvidd av tänkbara positioner som varje individ vore kompetent att välja, eller intresserad av att pröva (Davies, 2003:26).

För mig hör dessa texter samman. Om vi skall kunna ge elever det utrymme som läroplanen förordar (Utbildningsdepartementet, 2006:4), att utforska sig själva och finna sina sammanhang utan att ta hänsyn till normerande könsregleringar, då måste vi också tänka

bortanför dikotomin feminint-maskulint som inneboende essenser. Davies fångar ovan det jag velat utforska med hjälp av Butlers (2007, 1993) resonemang. Då pedagogerna ofta fastnar i en uteslutande särartsdiskurs angående flickor och pojkar, formas också deras blick till att se det som problematiskt att det är så få flickor i klassen. Jag menar att de på så sätt målar in sig själva och eleverna i ett hörn. Detta får olyckliga konsekvenser då de inte ser, och därmed inte heller möjliggör för eleverna att finna nya vänner oavsett könsmissig subjektsposition.

I materialet har jag inte en enda kommentar om hur eleverna själva ser på problematiken, vilket jag anser vara olyckligt. Vid ett dokumenterat tillfälle frågar jag pedagogerna vad eleverna själva tycker om att det är så få flickor i klassen, men svaret uteblir (Jmf 5.1.2). Som pedagog menar jag med stöd i Bae (1996) att det är viktigt att låta eleverna själva definiera sin situation och kanske behöver det då inte finnas ett problem?

Som jämställdhetsivrare är det naturligtvis min förhoppning. Men kanske är den förhoppningen väl naiv? Som poststrukturalist sätter jag mitt hopp till språket (Jmf Assarson, 2007). Om språket också skapar vår förståelse och oss människor som subjekt, så blir utgången diametralt olika om vi förstår ämnet i fråga som problematiskt eller ej (Jmf Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Jag tror att rektorn säger något betydande då hon menar att skolan bör arbeta för att eleverna skall kunna hitta kompisar oavsett kön. Men att säga orden, är bara ett första litet steg på en lång och snårig väg som jag skall diskutera vidare här näst.

6.3 Läroplansuppgiften – inte helt oproblematiserat

Nordberg (2005b) anmärker på läroplansbeskrivningen (Utbildningsdepartementet, 2006:4) som hon menar utelämnar svårigheterna med att faktiskt också realisera innehållet. ”Det handlar inte om några enkla och entydiga ’könsroller’ och ’manuskript’ som vi enbart genom att medvetandegöra kan kliva ur, ta avstånd ifrån och skriva om” (Nordberg, 2005b:138). Även om viljan till förändring finns hos pedagoger, så är indelningen i och upprätthållandet av två könsgrupper så komplext och svårfångat och likaledes absorberat i språket och de dagliga praktikerna att jämställdhetsprojektet är gigantiskt. Det är också utifrån den förståelsen som föreliggande examensarbete har gjorts. Jag hoppas kunna bidra, inom lärarutbildningen såväl som i den pedagogiska verksamheten, till en diskussion om och vidgad förståelsen för hur könsade kategorier skapas och omskapas, men också visa på att det är viktigt att uppmärksamma liv bortanför dikotomins gränsdragningar. Liv som är lika verkligt och (o)naturligt för att tala med Butler (2006).

6.4 Fortsatt forskning

Som fortsättning på de undersökningsfrågor jag aktualiserat i detta examensarbete vill jag i mitt magisterarbete nästa vår undersöka vad eleverna själva gör med de positioner som anropas i diskurserna. Jag vill göra en etnografisk studie där interaktionen mellan pedagoger och elever studeras närmare. Det huvudsakliga syftet kan då komma att bli att undersöka dels hur pedagogernas tal manifesteras i praktiken och dels titta närmare på hur eleverna svarar på detta tal. Förhoppningsvis kan jag då komma närmare frågeställningen i det här arbetets titel? Måste det vara ett problem att gå i en klass där ett fåtal av eleverna beskrivs som flickor och majoriteten beskrivs som pojkar? Vad anser eleverna själva? Som yrkesverksam pedagog tänker jag att det finns ett behov av redskap för att bättre förstå hur våra föreställningar och förväntningar påverkar elever i interaktionen. Redskap som forskningen har till uppgift att om möjligt utveckla.

Referenser

- Ambjörnsson, Fanny. (2004). *I en klass för sig. Genus klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Assarson, Inger. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.
- Bae, Berit. (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse, ur Bae, Berit. *Det interessante i det allminnelige. En artikkelsamling*. Pedagogisk forum.
- Butler, Judith. (1993). *Bodies that matter. On the discursive limits of "sex"*. London & New York: Routledge.
- Butler, Judith. (1997). *Excitable Speech. A politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Butler, Judith. (2006). *Genus ogjort. Kropp, begär och möjlig existens*. (K. Lindeqvist övers.). Norstedts Akademiska förlag. (Original publicerat 2004).
- Butler, Judith. (2007). *Genustrubbel. Feminism och identitetens subversion*. (S. Almqvist övers.) Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1990, 1999).
- Connell, R.W. (2000). *The men and the boys*. Cambridge: Polity Press.
- Davies, Bronwyn. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. (C. Wallentin övers.) Stockholm: Liber. Original publicerat 1989).
- Elvin-Nowak, Y. & Thomsson, H. (2003). *Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Albert Bonniers Förlag AB: Stockholm.
- Gemzöe, Lena. (2005). *Bildas ismer Feminism*. Stockholm: Bilda förlag.
- Giddens, Anthony. (2007). *Sociologi*. (B. Nilsson övers.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 2006).
- Hellman, Anette. (2005). Förskolebarns konstruktion av maskuliniteter, ur Nordberg, Marie (red). *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar, och om maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Henriksson, Benny & Månsson, Sven-Axel. Deltagande observation, ur Svensson & Starrin (red.). (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB Läromedel och utbildning.
- Jonsson, Rickard. (2007). *Blatte betyder kompis*. Stockholm: Ordfront.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (S-E. Torhell övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, Hillevi. (2004). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. (B. Nilsson övers.) Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1988).
- Molloy, Gunilla. (2003). "Han slår mig men jag bryr mig inte". NIKK magasin 2003:2:21. Nordisk institutt for kvinne- og kjønnsforskning.

- Neumann, Iver B. (2003). *Mening, materialitet, makt. En introduktion till diskursanalys*. (P. Dükler övers.) Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 2003).
- Nordberg, Marie. (2005a). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Arkipelag.
- Nordberg, Marie. (2005b). Det hotande och lockande feminina – om pojkar, femininitet och genuspedagogik, ur Nordberg, Marie (red). *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar, och om maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Norderg, Marie & Saar, Thomas & Hellman, Anette. (2006). *Deconstructing the Normative Boy in Pre-school and School and in Masculinity Research*. Paper presented at Hetero Factory – Challenging Normativity in School and Working life, Conference Linköping University, Norrköping, Sweden.
- Odelfors, Birgitta. (1996). *Att göra sig hörd och sedd. Om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Pedagogiska institutionen: Stockholms universitet.
- Paechter, Carrie. (1998). *Educating the Other. Gender, Power and Schooling*. London & Bristol: Falmer Press.
- Skeggs, Beverley. (1999). *Att bli respektabel. Konstruktioner av klass och kön*. (A.R. Persson övers.). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 19997).
- Stake, Robert E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Starrin, Bengt & Renck, Barbro. Den kvalitativa intervjun, ur Svensson & Starrin (red.). (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. SAOL. (1999). Svenska Akademien. Nordstedts Ordbok.
- Svensson, Per-Gunnar & Starrin, Bengt. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Antagen av humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, mars 1990. Hämtad 9 september 2008 från [http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS\[1\].pdf](http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS[1].pdf)
- Walkerdine, Valerie. (1990). *Schoolgirl fictions*. London: Verso.
- Wernersson, Inga. (1988). *Olika kön samma skola. En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. (S-E. Torhell övers.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1999).
- Öhrn, Elisabeth. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observationsstudie av högstadieelevers lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.