

Killskapanden som sociologisk studie

ANNE-SOFIE KALAT

Det är lektion i estetisk verksamhet och läraren har gett klassen i uppgift att var och en analysera cd-konvolut. Huvuddelen av klassen har förflyttat sig till biblioteket och nu är ett gäng killar i färd med att leta bland hårdrocksvärldens generösa och dramatiska flora av sådana omslag. Killarna har med ett undantag långt rakt svart hår och är klädda i svart. Av samtalet mellan dem framgår att det är av vikt att valet av analysobjekt också ska vara förenligt med den egna musiksmaken och diskussionerna handlar inledningsvis mer om audiell estetik än om frågor rörande undersökningen av det visuella uttrycket. Arbetet fortskrider långsamt men tar sats när läraren introducerar en jämförelse mellan hårdrocksgenrens och surrealismens uttrycksformer och symboler.

Denna fältskildring ger stöd för att skolan utgör en av många scener för ungdomsuttryck. På utbildningsarenan finns dock mer dolda processer än vad det inledande exempel antyder, här konstrueras och konstruerar unga sig själva som subjekt i mötet med andra och utbildningsvärldens diskurser i skärningspunkten mellan olika sociala positioner såsom genus¹-, klass- och ålder (Ambjörnsson 2004; Hägerström 2004; Jonsson 2005; Connell 2005).² Inte heller kan den endast anses vara en arena där konstruktion av manligt genus pågår utan, liksom sociologen Robert W. Connell (2005) framhåller i artikeln "Att undervisa pojkar", i hög grad även en agent i produktionen av subjekt (jfr Bourdieu 1996; Gilbert & Gilbert 1998; Trondman 2001):

De maskulinitetsskapande praktikerna som finns i pojkämnen, skoldisciplinen och sporten tenderar att var för sig direkt producera en speciell sorts maskulinitet. Men detta är inte det enda sätt varpå maskulinitet skapas i skolan. Skolan formar också maskuliniteter mer indirekt och skapar oftast inte enbart en maskulinitet, utan upprättar även *skillnader mellan maskuliniteter*. Det viktigaste exemplet på detta maskulinitetsskapande är urvalet till olika utbildningar. (s. 170)

Vanligtvis används maskulinitets- och manlighetsbegreppen för att teoretisera representationer av manligt genus, göranden som syftar till att subjektet av andra ska bli inplacerat i den av individen eftersträfvade könsategorin (West & Zimmerman 1987). Jag har istället valt att benämna de manliga gymnasieelevernas iscensättningar för killskapanden. Genom detta begrepp förs åldersdimensionen in som annars tenderar att vara frånvarande i kvalitativa sociologiska studier som tar upp frågan om maktorganiserande strukturer (se Bradley, 2005 [1996]; Krekula, Närvänen & Näsman 2005).

¹ I denna text kommer jag genomgående att använda kön, i betydelsen av socialt konstruerade överenskommelser att indela människor i två kategorier efter vissa kriterier och genus som de sociala förväntningar som följer med denna indelning beträffande exempelvis identitet och praktik (se West & Zimmerman 1987). Könsmönster används i texten som benämning för empiriskt grundade redogörelser för differentieringar mellan manligt och kvinnligt genus, till skillnad från genusordning som används i sammanhang med högre analytisk abstraktionsnivå.

² Dagens läroplan ger också ett tydligt stöd till elevers möjligheter att på så sätt att den ska ge elever möjlighet att få fördjupa sig inom sitt eget intresseområde och ha inflytande över undervisningens innehåll. Som pedagogikforskarna Larsson och Ohrlander (2005) uppmärksammar så "fredas" på ett sätt därmed identitetsproduktionen liksom (i stort) kursplanerna från skolans ansvar att stödja överskridandet av könsmönster, det vill säga beträffande frågor om kunskap och val av stoff är gymnasieskolans styrande dokument genusblinda och fria från annars uppställda jämställdhetsmålsättningar.

Skolan utgör också en stratifierande³ institution, där agnarna sällas och sorteras från det intellektuella vetet under skolgången, vilket i sig har stor betydelse för att producera skilda maskulinitetsmönster (Connell 2005). Ofta följer dessa maskuliniteter ”sociala klasslinjer” (Connell 2005: 171) och i stratifieringen av elever och praktiker inom utbildningsväsendet kan man därför tala om såväl en vertikal som en horisontell spridning, där klass och kön utgör de två främsta förklaringskategorierna (Lidegran 2004; Mella 2006; jfr Bourdieu 1993). Mitt syfte är att undersöka de intersektionella positioner som framträder vid ett strukturerperspektiv för att med hjälp av etnografisk metod undersöka vilken betydelse som konstruktionen av manlighet har för dessa manliga elevers relation till skolan. Hur produceras de köns- och klassmönster vi ser på strukturnivå exempelvis beträffande skolprestationer i matematik och svenska (Björnsson 2005)? Då klassbakgrund breddvid genus generellt utgör de två mest betydande förklaringskategorierna vad gäller stratifieringen av utbildningsresultat har jag valt att lägga tonvikten vid skärningspunkterna mellan dessa.⁴ Det inledande exemplet är hämtat från en pågående studie av svenska gymnasiekillars göranden för att konstruera sig själva som ”riktiga” killar⁵ och utgör en slags fond till denna text som främst syftar till att undersöka frågor om etnografisk metod.

Perspektiv på killar och skola

Med tonårskillars könade och klassade subjektiveringar som studiesubjekt vill jag särskilt rikta blicken mot strukturella könsmönster i elevers praktiker och strategier i relation till skola och lärande. Påtagliga könsmönster inom den svenska skolan återfinns bland annat i elevernas val av utbildningsinriktningar samt elevers hälsa och utsatthet för sexuella trakasserier. En central fråga för min del är naturligtvis även i skillnader mellan killars och tjejers utbildningsresultat⁶, ett område som under de senare åren fått stor uppmärksamhet i Sverige (Kalat 2003; se exempelvis Björnsson 2005b; Asker 2006).⁷ Detta område har tidigare trots dess rika förekomst i den anglosaxiska forskarvärlden varit att betrakta som en relativt vit fläck på den svenska men även nordiska forskningskartan, inom både utbildnings- och genusfältet (Öhrn 2002; Nationella sekretariatet för genusforskning 2004; Björnsson 2005a).⁸ Men jag vill trots detta instämma i sociologen Jeff Hearn (1998) konstaterande:

³ Skolan fyller naturligtvis även en allokering funktion.

⁴ Undersöks utbildningsresultaten visar det sig att elever med utländsk bakgrund (Skolverket 2004), dvs. eleverna själva eller deras föräldrar är födda utanför Sverige, visar det sig att särskilt killarna tenderar att ha lägre meritvärde och oftare än genomsnittet sakna slutbetyg (Skolverket 2004). Men att denna tendens försvinner (med undantag för den grupp elever som påbörjat svenska grundskolan efter år ett) om samma resultat analyseras med andra variabler (Skolverket 2004; för analys av skolresultat se Mella 2005). Denna diskrepans förklaras med en etnifiering av klass (Hägerström *et al* 2002).

⁵ Jfr Saar, Nordström & Hellmans forskningsprojekt, bl.a. i Nordström (2005) och Hellman (2005).

⁶ I begreppet utbildningsresultat inkluderar jag såväl differentiering i betygsresultat och andelen som avslutar sin utbildning som elevernas prestationer på nationella prov liksom i andra försök att mäta kunskapsnivån (jfr Björnsson 2005a).

⁷ Det är dock värt att påpeka att uppmärksammandet av killars ”underprestationer” inte väckts på grund av att killar försämrat sina utbildningsresultat, snarare har de stärkt desamma (Kalat 2003; Nordberg & Saar 2005; jfr Svensson 1971 och Weiner & Berge 2001). Istället har förändringen huvudsakligen åstadkommit genom att tjejer i än högre grad har förbättrat sina resultat, särskilt i vad som betraktats som ”manliga” ämnen, och att denna skillnad nu även märks bland elever från de övre sociala skikten (Kalat 2003; Nordberg & Saar 2005).

⁸ Även inom klassteoretisk forskning bedrevs under 70- och 80-talet studier som är av betydelse för frågan om relationen mellan killskapanden och pedagogiska sammanhang, även om genusaspekten inte explicitgjordes (exempelvis Willis 1977).

While men have dominated what has usually been taken to be social and political theory, what has so often been missing has been the theorizing of men, i.e., the category and the collectivity/ collectivities of men. [...] Feminists have always been simultaneously involved in making women visible, developing critiques of men, and making men not just visible but problematic. (s. 782-3)

Hjulet behöver därför inte uppfinnas på nytt utan det finns en rik forskningstradition att bygga på. Pedagogikforskaren Elisabet Öhrns (2002) översikt *Könsmönster i förändring?* ger en god sammanfattning av den svenska utbildningsvetenskapliga forskningen med genusperspektiv från 70-talet och fram till idag. Rapporten visar att under de två första decennierna låg fokus inom fältet på strukturanalyser av fördelning av makt och resurser mellan tjejer och killar, liksom hur eleverna socialiserades in i olika praktiker. En kvantitativ era som under 90-talet avlöstes av kvalitativa intervjustudier av främst tjejers erfarenheter och liv i pedagogiska sammanhang. Under de allra senaste åren har nu även killar kommit att specifikt uppmärksammas.⁹

Även om forskningen inom området varit tämligen begränsad har dock diskussionen om hur könsdifferentieringen av skolresultat pågått sedan slutet av 90-talet (inledningsvis utan att relatera den till annan genusforskning). I min studie (Kalat 2003) av mediadiskurser mellan 1999 och 2003 fann jag att tre förklaringsgrunder har blivit särskilt beaktade (Kalat 2003). Dels frågor om vilken betydelse kvinnodominansen av förskolläraryrket och lärarkåren samt läro- och kursplanernas förändring mot betoning av reflexivitet har haft för utvecklingen i termer av en feminisering. Detta är förklaringar som har förts fram än starkare i den internationella debatten (jfr Epstein *et al* 1998).¹⁰ Inom forskningsfältet har denna tes ifrågasatts av många nationellt liksom internationellt, en färsk svensk studie av betydelsen av den ”feminiserade” lärarkåren drar även slutsatsen att lärarens genus inte är av betydelse för fördelning av betyg i klassrummet (Nationella sekretariatet för genusforskning 2006). Att läraryrket tenderar att bli kodat kvinnligt liksom att eleverna sällan möter manliga lärare kan naturligtvis vara av betydelse i killars subjektiveringsprocesser på annat sätt.

Under de senare åren har diskussionen mindre behandlat feminisering och mer problematiserat maskulinitetsideal bland killar. Här har fokus inte i första hand legat på arbetarklasskillar (vilka påtagligt utmärker sig som den elevgrupp som har de absolut lägsta resultaten och vilka man kan anse utgör en riskgrupp, se Kalat 2003; Mella 2005; jfr Björnsson 2005a). Istället har kollektivet killar och maskulinitet diskuterats och problematiserats utifrån antaganden om homogenitet i termer av en övergripande anti-pluggkultur (exempelvis Björnsson 2005a, 2005b). Det är emellertid problematiskt att endast utifrån kvantitativa data samt analyser av ett fåtal internationella forskningsresultat¹¹ dra slutsatsen att maskulinitet konstrueras likartat över alla sociala grupper när det handlar om relationen till skolan. Inom andra delar av det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet (Bourdieu 1993; Trondman 1994; Trondman 2001; Martino & Meyenn 2001; Lidegran 2004; Nygren 2006; men även bland maskulinitetsforskare, se Mac an Ghail 1994; Connell 2005) har man snarare tolkat forskningsresultaten som att killars praktiker och utbildningsstrategier differentieras beroende på elevernas klassbakgrund. Som tidigare påpekats saknas också

⁹ Kanske finns återigen också en tendens att använda en mer observationsbetonad design under de senaste åren (exempelvis Lundgren 2000; Ambjörnsson 2004; Hägerström 2004; Jonsson 2005; Lyon XÅRX; Nordberg 2005; Hellgren 2005).

¹⁰ För en diskussion om manliga lärare se Lenz Taguchi (2001); Francis & Skelton (2001) och Nordberg (2005).

¹¹ Ett exempel på detta är en intervjustudie av 11 till 14-åringar i London från vilken man dragit slutsatsen att även om killarna förhöll sig till betygen som viktiga för framtidsutsikter så nedprioriterades skolarbetet till förmån för att arbeta på sin maskulina presentation vilken snarare konstruerades i kontrast till den ambitiösa eleven (Frosh *et al* 2003; Pheonix 2004). Forskarnas slutsatser är att killar har svårt att ta vara på den individualiserade skolans erbjudanden eftersom deras handlande styrs av vinster ur ett kortare perspektiv: ”Masculinity therefore militates against boys’ ability to comply with the tenets of neoliberalism” (Pheonix 2004: 244).

empirisk, inte minst kvalitativa, data från svenska skolor som gör det möjligt att med säkerhet bevisa eller motbevisa enhetligheten i maskulina representationer.

Slutligen har även relationen mellan kön, utbildning och framtidsutsikter analyserats utifrån skillnader mellan olika sociala grupper ”avkastning” från utbildningssatsningar (Kalat 2003; jfr Svensson). Dagens män har lättare att få jobb och en högre lön trots lägre utbildningsnivå samtidigt som de har mindre än kvinnor att vinna på att utbilda sig; delvis beroende på att killars utbildningsvägar lönar sig bättre, delvis beroende på att lönespannet inom de mansdominerade arbetssektorerna inte är lika utbildningsstratifierat som kvinnors (SOU 2003; LO 2005). Med utgångspunkt från samtida forskning och statistik om förhållandet mellan utbildningsresultat och position på arbetsmarknaden konstaterar Nordberg & Saar (2005:1) att:

Det finns [...] en oro att flickor genom sina framgångar på sikt skall konkurrera ut pojkar från vissa högstatusutbildningar och högre befattningar. Tar man del av den befintliga statistiken så är detta snarare en utopi än en realitet. [...] Framgångarna i utbildningssystemet korrelerar alltså dåligt med förhållandena i övriga samhället.

Analyser av kortsiktiga vinster i termer av makt och korrekta genusrepresentationer i relation till långsiktiga konsekvenser präglade alla redan Paul Willis (1977) klassiska studie *Learning to labor*, i vilken han visade att de ”grabbar” som studerades visserligen utövade makt i skolan men att deras strategier på längre sikt bidrog till underordning i arbetslivet. Denna studie fokuserade märk väl på killar från arbetarklassen, killar som många av dem också hade en plats på arbetsmarknaden där de välkomnades utan en lysande examen (jfr Connell 2000; Haywood & Mac an Ghail 2001). Det senaste decenniet har emellertid frågan om vilka konsekvenser de könsdifferentierade utbildningsresultaten får vid en eventuell rörelse mot ett postindustriellt ”kunskapssamhälle” med hög arbetslöshet väckts (Kalat 2003; Björnsson 2005a).

Problematiseringen av killskapanden (könade praktiker i relation till genusdiskurser) liksom kopplingen skola och samhällsstruktur (mellan könskodade strategier, kapital och makt), misstänker jag, båda kan vara av relevans för att förstå gymnasiekillars positionering och meningsskapanden i relation till utbildningsvärlden. Designen av studier inom fältet anser jag därför måste inkludera frågeställningar om hur praktiker är relaterade till (kortsiktiga och långsiktiga) utbildningsstrategier och hur dessa i sin tur är länkade till ärvt och förvärvat kapital (jfr Lidegran 2004; Nygren 2006). Intressanta teman för min studie är därför för det första killarnas beteendemönster under skoldagen, deras praktiker; för det andra hur de ser på utbildningens betydelse för att få goda framtidsutsikter, deras strategier; för det tredje hur de reflekterar kring sin närmaste omgivnings praktiker och attityder till skola och utbildning; och slutligen vilken betydelse genus har i sammanhanget och inplaceringen i en manlig könskategori.

Killskapanden: en teoretisk positionering

Medan den tidiga genusforskningen fokuserade på kvinnor och mäns tillblivelse genom socialisation har den senare också betonat att upprätthållandet av lämpliga genusrepresentationer är något som fordrar ständig iscensättning (West & Zimmerman 1987; Karlsson 2003).

Ett illustrativt exempel på detta ges i Anette Hellmans (2005) intervjustudie om maskulinitetsskapanden bland förskolebarn:

Om man är kille så ska man inte leka med sånt som är för flickor, tycker jag. Dockor skulle jag aldrig leka med. Om man gör det, alltså, om man skulle vara en kille som gillade att göra det och någon såg det, skulle det bli jobbigt. De andra barnen, Peter och Tomas... säkert också de andra killarna och tjejerna skulle skratta. Flera vuxna skulle också skratta, för det är inte en killgrej med dockor. Det går inte att strunta i det. Om man gör det får man inga kompisar och jag tror att de vuxna också tycker att det är konstigt. (Axel, 5 år, s. 151-2)

Det är nästan kläder och färger som är mest annorlunda för pojkar, annars kan man välja som man vill. Killar kan välja att göra det som de själva vill, det tycker jag. En del tycker att dockor är för flickor, men om en pojke vill tycker jag att han kan leka med det. Det finns en del killar och tjejer som retas om man gör sånt som kanske är lite ovanligt. Axel brukar göra det, särskilt mot Benny. Han får inte vara med för han är knäpp och bara är med tjejer. Men om man själv tycker att det är roligt tycker jag att man ska välja det man vill [...] Pojkar kan vara hur de vill. Axel retar Benny för att han leker med tjejer och har svaga muskler. Men man behöver inte vara stark om man är pojke. (David, 5 år, s. 153-4)

Reflektionerna av de här två pojkarna i förskoleåldern synliggör att det redan tidigt finns en känslighet för normer samt olika strategier att navigera mellan och använda sig av etablerade (genus)diskurser. Liksom Erving Goffman (1959) diskuterar i *The presentation of self in everyday life* utgår jag ifrån att individens vilja att presentera sig fördelaktigt för omgivningen görs såväl medvetet intentionellt som oreflekterat. Men till skillnad från Goffman som betonar det situationella vill jag även lyfta fram maktstrukturers betydelse genom diskurser och ackumulering av resurser, för att på så sätt också undersöka hur det lokala påverkas av mer övergripande strukturer. Elevers aktörskap har också kommit att utforskas i takt med att forskare inom barn- och ungdomsfältet visat att unga trots att de är inplacerade i en värld präglade av vuxendominerade diskurser, manövrerar sitt handlingsutrymme som aktiva och reflexiva subjekt med avseende på tolkning och praktik (Näsman 2005; Emond 2005; Skeggs 1992).

Killskapanden som begrepp fångar både ålder- och genusdimensionen i göranden och identitetskonstruktioner och kommer i denna studie att undersökas i relation till hur skolkontexten både hindrar och ger möjligheter att iscensätta manligt genus. Liksom många andra forskare som utgår ifrån en feministisk teoretisk position har jag alltså valt att dansa på den slaka lina som studier av kollektiven killar och tjejer innebär, trots att det medför risker (Ramazanoğlu & Holland 2004 [2002]). Med en sådan utgångspunkt finns naturligtvis en risk att länken mellan könskategori och genus naturliggörs eller att forskaren (re)producerar genus i själva forskningsanalysen (jfr Nordberg 2004; Cameron 1997). Ingrid Karlsson (2003) visar i sin avhandling *Könsgestaltningar i skolan: Om könsrelaterat gränsuppehållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*, och många med henne (jfr Lundgren 2000; Nordberg 2004; Butler 2005), att maskulina göranden inte ses som bundet till subjekt inplacerade i kategorin manligt genus.

Å andra sidan vill jag i enlighet med materialistiska feministiska teoretiker hävda att kroppen är att betrakta som en situation som individen placeras in i, dvs. att den social positioneringen som tjej eller kille får reella konsekvenser för hur individen kommer att leva och erfara livet (Adkins & Skeggs 2005). Positionen är inte naturlig eller omöjlig att träda ur eller utmana, men samtidigt påtagligt tvingande. Det är också av vikt att betona att dessa genuspositioner är sammanvävda med andra maktstrukturerande kategorier (exempelvis Lovell 2005). Tidigare har jag nämnt klass som en betydelsefull intersektion men ålder (som social position) är i skolans värld kanske det allra mest slående exemplet på en naturliggjord

social kategorisering och maktordning.¹² Att bli kallad för ”bebis”, att bli degraderad i åldershierarkin, utgör en bland andra sanktioner som kan användas för att korrigera eller bestraffa avvikelser från normen (Letts 2001). I killskapanden tycks också heterosexualiteten utgöra en obligatorisk sexualitetsposition, där ”böigt” och ”fjolligt” tycks utgöra de effektivaste gränsvakterna bland tonårskillar (Haywood & Mac an Ghail 2001; Witkowska 2005).

Valet att fokusera just på killarna för att undersöka könsmönster motiveras i denna studie inte minst av de betydande skillnaderna som finns beträffande skolresultat, effekter av att dessa killar liksom deras omgivning är placerade i en genusordnad värld som könar deras liv och erfarenheter av skolgången.

Vilka killar och var?

Gymnasieskolan utgör i min studiearena och är som påpekats tidigare även en aktör i studien.¹³ Till skillnad från grundskolan möjliggör denna skolform en analys av elever i mer homogena grupper; homogen i betydelsen att eleverna i högre grad än tidigare samlade i grupper med likartade intresseområde men det handlar även om att de är selekterade efter social bakgrund och till viss del även genus.¹⁴ De äldre eleverna utgör även en mer lämplig grupp att studera eftersom jag i analysen av materialet är intresserad av att föra en dialog med nationella könsmönster vad gäller utbildningsresultat. När jag möter eleverna är de i slutet av sin skoltid.¹⁵ De har hunnit få många egna erfarenheter av vad det kan innebära att vara elev i relation till att vara lärare, vad en undervisningssituation kan vara och så vidare. Samtidigt kliver de in i en ny skolform premisserna förändras och inte minst så bildas nya skolklasser. Då jag är intresserad av att undersöka subjektivitetsskapanden och min utgångspunkt för detta är att konstruktionen inte bör uppfattas som ett individuellt uttryck för en inneboende naturlig personlighetskärna utan snarare som något som skapas i interaktion med andra, är min förhoppning att elevernas första år i gymnasieskolan utgör ett strategiskt val när det gäller att studera relationen mellan killskapanden och etableringen och förhandling av positioner.

Trots att etnografer vanligen fokuserar på endast en liten grupp individer har jag ändå velat sträcka ut mitt urval till tre olika skolklasser. Orsaken till det är att jag ogärna i designen vill låsa fast konstruktionen av maskulinitet som något ensartat, vilket det enligt min uppfattning har funnits en tendens att göra (Kalat 2003, exempelvis Björnsson 2005a). Liksom Bourdieu (1993) argumenterar för i sin forskning är genus sammanvävt med klass, och pluralisformen i killskapanden är vald för att den öppnar upp för en mångfald av genuspositioner. Mot bakgrund av klassdimensionens höga förklaringsvärde vad gäller elevers utbildningsresultat och med utgångspunkt från de omfattande skillnader mellan olika

¹² Flexibel skolstart liksom åldersintegrerade klasser är visserligen belägg för utmaningar av denna ordning, men likafullt styr ålderskategorin en avgörande del av hur institutionen är organiserad och sociala relationer innanför denna.

¹³ Den bestämda formen kan tyckas något missvisande mot bakgrund av skolors skiftande kulturer och positioneringar: skolor bär på olika status och är kringgårdade av vitt skilda narrativ, dessutom finns mönster i vilka elevgrupper som rekryteras till vilka skolor (Persson 2003; Lidegran 2004).

¹⁴ Jag har mot bakgrund av kön utgör en mycket betydelsefull stratifieringsmekanism beträffande elevernas val av gymnasieprogram även valt att lägga in en kontrollgrupp, med avseende på gruppens könsstruktur, det vill säga betydelsen av om gruppen är killdominerad eller könsblandad till antalet elever är partiellt kontrollerad. Jag har också utgått ifrån en kommun där den absoluta majoriteten väljer att läsa vid den egna stadens gymnasieskolor.

¹⁵ I stort sett alla elever går idag vidare från grundskolan till gymnasieskolan, varför denna idag i det närmaste utgör en del av den ”obligatoriska” skolgången. Samtidigt som att en mycket stor andel elever egentligen aldrig riktigt gör inträde i den ”riktiga” gymnasieskolan, då Individuella programmet ses som en länk mellan de som ännu inte har fått slutbetyg från grundskolan och in i gymnasieskolan.

sociala gruppers inställning till utbildning som lyfts fram inom klassforskningen, är en granskning av den etablerade föreställningen om homogeniteten bland killars förhållande till skolan av intresse. I studien kommer därför elevgrupper från olika gymnasieprogram, olika delar i gymnasieskolans fält, att följas. I urvalet ingår emellertid endast elever som läser vid något av gymnasieskolans nationella program (för en studie av elever vid Individuella programmet, se Henriksson 2004). Dessa har analyserats som tre olika sociala positioner (jfr Ambjörnsson 2004; Skeggs 1997).

I designen av studien ligger fokus på kön, klass och ålder som huvudkategorier, men jag finner ingen anledning till att inte vara öppen för att det i fältarbetet framträder andra betydelsefulla analyskategorier, såsom etnicitet/"ras". Visserligen finns en problematik i denna avskärmning på så sätt att sammanvävningen mellan olika maktstrukturerande kategorier inte låter sig adderas och subtraheras utan att skapar något och analyseras var för sig utan att dessa slingrar sig samman (Lykke 2005). Men med utgångspunkt från Krekula, Närvänen och Näsmans artikel *Ålder i intersektionell analys* (2005) vill jag argumentera för att möjligheten att insamla och analysera ett material i realiteten både kan begränsas liksom vidgas beroende på forskarens teoretiska kunskapsplattform. Det har därför inte varit eftersträvsvärt att försöka omfamna alla dimensioner som påverkar utan min utgångspunkt har istället varit att ta fasta på de förklaringskategorier som framträder på strukturnivå.

För att begränsa andra faktorer påverkan är gymnasieskolorna vald inom en och samma stad (jfr Hammersley och Atkinson 1995).¹⁶ Men till skillnad från exempelvis antropologen Fanny Ambjörnssons studie (2004) i vilken elever inom en och samma skola studeras, har jag mot bakgrund av min ambition att undersöka intersektionen mellan kön och klass ansett det vara av betydelse att låta elever från vitt skilda socioekonomiska förhållanden ingå i studien. Extrema punkter inom gymnasiefältet har varit lättare att realisera genom val av tre olika skolor. Utifrån ett etnografiskt perspektiv ser jag inte heller detta som en nackdel då denna design i högre grad öppnar för analys av eventuella skillnader (och likheter) i vad skolan betyder för manliga gymnasieelevers med olika klassbakgrund.

Klassrummet utgör naturligtvis en av de centrala platserna för studien, särskilt mot bakgrund av att jag är intresserad av pedagogiska sammanhang. Men att använda klassrumsobservation som gränsdragning är problematiskt, framför allt av två skäl. För det första eftersom mycket av den rena undervisningssituationen har flyttat ut från klassrummet som en konsekvens av en förskjutning i pedagogiska diskurser, samtidigt som katederundervisningen har minskat i omfattning pågår det i högre grad än tidigare elevarbeten i enskild form eller som grupp (Lindblad & Sahlström 2001). Men väl inne på gymnasieskolans tassemarkar blir de förändringar jag läst att organisationen genomgått tydliga. Att elever i regel befinner sig i klassrummet i samlade skolklasskonstellationer under lektionstid framstår plötsligt som en förenklande tillfällighet för mig som forskare. Lika ofta pågår individuella arbeten och grupparbeten i andra delar av skolan där lektionssalen tycks fungera som en kommunikationscentral mellan lärare och elever och där biblioteket tycks ha flyttat fram sina positioner. För det andra har nya forskningsmetoder, där eleverna burit mikrofoner under hela sin skoldag, visat att det pedagogiska sammanhanget inte bör betraktas som avslutat bara för att lektionen tar slut, snarare tycks de pedagogiska frågorna leva under elevernas hela deras skoldag (och säkert även utanför denna) (Lindblad & Sahlström 2001).

För att få en komplex bild av manliga elevers killskapanden måste hela skoldagen betraktas som något som har betydelse för att förstå hur eleverna erfar och lever sin elevposition. Även studiens syfte är att undersöka hur maskuliniteter konstrueras i relation till

¹⁶ Utifrån ett strukturperspektiv står det helt klart att skolans placering i landet är av betydelse, den sammanfaller visserligen med socioekonomiska strukturer över landet men har även betydelse utöver dessa, vilket bl.a. har analyserats i termer av lokal arbetsmarknad och tradition (exempelvis Mac an Ghaill 1994).

skola och lärande så finns det anledning till att överskrida klassrums- och lektionsgränserna i studien. Däremot kommer alltså skoldagens början och slut att utgöra fältstudiens välbehövliga avgränsning.¹⁷

Utöver dessa vägval ställs naturligtvis forskaren också inför prioriteringar av vilka observationer som är intressanta och möjliga att genomföra: vid vilken tid på dagen som eleverna observeras, i vilka situationer (vilka skolämnena inte minst) och vilka av skolklassens elever som ska följas särskilt nära. Dessa beslut, som förutsätter förtrogenhet med fältet, måste huvudsakligen fattas först under det pågående fältarbetet, vilket måste betraktas som helt i linje med etnografins utgångspunkter. Etnografen karaktäriseras inte till skillnad från många andra metoder av att analyskategorierna redan på förhand är upprättade och präglar studien utan istället av ett mer sökande förhållningssätt där analysstadiet delvis löper parallellt med datainsamlingen (Hammersley & Atkinson 1995; Emond 2005). Väl på plats, hur fångar man då killskapanden?

Att studera göranden

Etnografen som metod möjliggör analys av göranden och meningsskapanden, i detta fall hur killarna konstruerar skillnad genom kroppsliga och verbala handlingar. När räcker dessa killar upp eller inte upp handen, besvarar eller vill ha svar på frågor? Hur förhåller de sig till läxläsning, grupparbeten eller enskilda dito? Vilket intresse visas vid lärarledda presentationer och i vilka sammanhang? Hur väljer de bänkplacering? Sökandet efter väldigt konkreta skiljelinjer mellan killar och tjejer, kroppslig tonus och gränsvaktande kommentarer blir i sammanhanget värdefulla data för min analys. Fältredogörelsen här nedanför ger prov på hur förändringar i det förgivettagna för forskaren kan utgöra ledtrådar för att få syn på betydelsen av vissa till synes triviala göranden:

När eleverna kommer in i klassrummet blir det tydligt att de står inför en oväntad situation. Istället för att möta bänkar i rader med gradvis distans från lärarpositionen, iscensatt av den kateder som fungerar likt en utgångspunkt från vilken läraren undervisar, möter de istället en mjukt u-formad båge som omöjliggör klassens invanda spridning över ytan och som dessutom begränsar utbudet av ”back-stageplaceringar” (jfr Goffman 1959) till ett minimum. En möblering som läraren och klassen, liksom jag, tycks misstänka under denna begränsade timme hotar de gränser som inarbetats under tidigare år och möjliggör överskridanden och förskjutningar. Läraren Förhandling tar fart: vi måste ju få flytta bänkar, argumenterar vissa av killarna. Men läraren står på sig, visserligen är det inte hennes verk men de kan gott använda sig av denna möblering, inga stolar eller bänkar ska flyttas fastslår hon. Situationen pekar mot att placering i rummet är av betydelse. Eleverna fogar sig denna gång officiellt i lärarens beslut utan större tumult samtidigt som att en av eleverna, som vanligen placerade sig i bakre regionen, tyst styr över en extra bänk längst bak, det noteras av läraren men leder inte till ytterligare förhandling. Märkligt nog bibehålls elevgrupperna därmed i huvudsak intakta, trots hotet om splittring. Situationen för ljuset på den symboliska laddningen av klassrummets olika delar och dess betydelse för elevernas positionering i relation till lärare och lärandet. Med större kunskap om klassen hade jag kanske också kunna få mer inblick i den fråga som slår mig: kringsskar situationen dessutom möjlighet för killskapanden?

Empirisk och analytisk fokus i studien är hur killar konstruerar sig själva i relation till de Andra i termer av genus. Jag kommer sålunda att analysera killskapanden utifrån ett

¹⁷ Även om läxläsning och elevernas positionering i relation till skolan pågår på annan tid kommer dessa teman att belysas i intervjuerna.

relationellt perspektiv, dvs. tjejerna kommer att vara närvarande i min studie som referenspunkter som maskulinitetsdiskurser liksom -representationer sätts i relation till. Maskulinitet betraktas som något som konstrueras som femininitetens binära pol, även om de innehåll som mina studiesubjekt fyller den med kan se olika ut i olika situationer. Även tjejer kommer att intervjuas i studiens senare skede eftersom jag anser att de är värdefulla informanter vad gäller erfarenheter av killskapanden (jfr Mac an Ghail 1994; Frosh *et al* 2002). Data kommer att samlas in såväl genom visuella och audiella observationer under ett års tid. Jag strävar efter att inledningsvis få grepp om mer generella sociala mönster bland de manliga eleverna men att allt längre in i fältarbetet likaså kunna fokusera på enstaka detaljer av betydelse (jfr Fetterman 1991). Under den första delen av året kommer deltagande observation och informella ”intervjuer” att användas med målsättning att öka min förtrogenhet med fältet, samtidigt som de en del i analysprocessen som syftar till att sortera ut betydelsefulla platser för belysande av killskapanden för vidare fördjupning. Under den andra delen har jag för avsikt att komplettera denna metod med intervjuer samt videokamerainspelning med avsikt att få ett fylligare material att arbeta med.¹⁸

Etnografi anser jag vara ett lämpligt verktyg för att undersöka gymnasiekillars göranden av manligt genus och produktionen av genusmönster. Valet av etnografen som metod hänger samman med intentionen att få fördjupad förståelse för hur olika pedagogiska sammanhang ger killar möjligheter och begränsningar i att iscensätta manligt genus och hur detta påverkar deras utbildningsstrategier. Designen är visserligen begränsande för resultatens generaliserbarhet men etnografins styrka, till skillnad från kvantitativa metoder eller strukturerade intervjuer, är å andra sidan möjligheten att kunna få en komplex kunskap om människors meningsskapanden (Hammersley & Atkinson 1995; Emond 2005). För sociologen kan produktionen av mening som är bunden till det (enskilda) sociala rummets ”spelregler” betraktas både som ett hinder och som en möjlighet. Det är ett hinder eftersom djupare kunskap om människors handlingsmönster inte kan nå genom betraktanden utifrån och dessutom begränsar slutsatsernas generaliserbarhet. Men utgör också en möjlighet eftersom forskaren som social individ själv kan nå kunskap om andra genom att erfara deras sociala rum medels observation och deltagande i sociala interaktioner (Tedlock 2003). Detta leder vidare till frågan om etnografens närvaro i rummet och forskningsprocessen.

Etnografens närvaro

I likhet med fallet med ommöbleringens effekt på klassrumsinteraktionen, så är mitt intryck från förstudien att även min närvaro i klassrummet påverkade en etablerad ordning. Ett exempel på detta är återigen elevernas val av placering men den här gången i relation till min observationsplats. Jag sökte mig själv till de bakre regionerna dels för att undvika en iögonfallande position eller att som vuxen riskera att glida in på lärarens territorium och dels eftersom det var där jag (med rätta) misstänkte att min målgrupp för studien skulle vara placerad. Eftersom jag själv inte hade kännedom om vilka platser som eleverna redan hade ”mutat in” som deras misstänker jag mot bakgrund av hur några elever styrde om sina steg att jag satt mig på fel plats. Naturligtvis ökar förtrogenhet med fältet möjligheten att undvika

¹⁸ Intervjuerna som innefattar två olika sådana, utöver de samtal som förs med studiesubjekten ifråga efter hand, är planerade på följande sätt. Dels enskilda halvstrukturerade tematiska intervjuer (med sex killar respektive tre tjejer) som tar fasta på elevernas reflektioner kring killskapanden under skoldagen, reflektioner kring killars förhållningssätt till den egna skolgången och utbildningsstrategier i relation till framtida arbetsliv. Även elevernas tolkning av föräldrars och vänners syn på killar och skolgång, i praktik och attityd, är av intresse. Dels tre fokusgrupper där elever får samtala om av mig utvalda delar av videoinspelade sekvenser.

liknande situationer, liksom elever och lärares ”tillvänjning”, men trots detta är det ofrånkomligen så att etnografens närvaro i rummet kan ha betydelse för studiesubjektens göranden och ställningstaganden. För att undvika påverkan i datainsamlingen väljer därför vissa etnografer att studera studiesubjekten utan insyn i den pågående forskningen (Hammersley & Atkinson 1995). I denna studie har jag inte för avsikt att dölja min närvaro, mot bakgrund av att det avsevärt skulle ha försvårat min tillgång till studiesubjekt samt medfört allvarliga etiska problem, varför denna strategi valdes bort. Men ett öppet förhållningssätt aktualiserar likaså frågan om tillträde, om än utifrån en annan aspekt, och är avgörande eftersom själva tillträdet utgör grundförutsättningen för insamlandet av empiri. Stängda dörrar till sociala (likväl som fysiska) rum innebär otvivelaktligen ingen forskning (Gurney 1991; Hammersley & Atkinson 1995; Emond 2005).

Erfarenheter från fältstudier visar att etnografers närvaro accepterats i olika hög grad. Det är inte med nödvändighet så att närvaron av etnografen är av särskild betydelse för studiesubjekten, likgiltighet inte bör förväxlas med fientlighet. Å andra sidan tycks också utsikten att bli studerad ibland ses som en chans att få sin historia berättad eller en möjlighet att bli synlig inför världen och tycks många gånger bjuda på överraskningar för forskaren. Föreställningen om unga killars oförmåga och ovilja att diskutera frågor om känslor och reflexiva tankar är livaktig men har i många fall kommit på skam (Mac an Ghail 1994; Frosh 2002; Pattman & Bhana 2005). Så här reflekterar Frosh *et al* (2002) om andras och egna förväntningar:

Despite this stereotype of the grunting adolescent boy (and, it must be said, embarrassingly, against our expectations), what was striking about almost all the interviews was the engagement and fluency of the boys, not least when providing illustrative account of differences between boys' and girls' conversational styles. (s. 23)

I flertalet studier tycks också killarna se tillfället som deras chans att få diskutera områden som annars är tabuerade liksom en chans för forskningsobjektet att få presentera sig för världen (Mac an Ghail 1994; Frosh *et al* 2002; Pattman & Bhana 2005). Antingen i kontrast mot samhällsdiskursen, som i fallet med Pattman & Bhanas (2005) studie om svarta tonårskillar, där dem konstaterar att de killar som lärarna uppfattade som stökiga och bråkiga i intervjusituationen snarare var blyga (i kontrast till tjejerna) och måna om att vara till lags: ”The ‘bad’ boys we interviewed seemed to us surprisingly good”. Eller som i Rickard Jonssons (2004) studie där eleverna många gånger nyttjade sin position som avvikare i diskursen för att bli synliga, det vill säga att de med olika strategier förstärkte eller accentuerade sin position som ”invandrarkillar”. I denna studie utgjorde likaså dessa ”stökiga” killar den grupp elever som var allra mest positiva och engagerade i hans forskning, vilket han analyserar som deras chans att få ”a minute of fame”, medan de i skolsammanhangen väletablerade eleverna snarare tycktes likgiltiga. Den omvända situationen ser vi emellertid i Ambjörnssons (2004) studie, här söker de väletablerade tjejerna en avslappnad kontakt medan de andra tycks mer misstänksamma och mindre samarbetsvilliga. Både Ambjörnsson (2004) och Jonsson (2004) vittnar dock samstämmigt om att anonymisering snarare betraktades som ett problem av studiesubjekten eftersom förehavandet omöjliggjorde en synbar effekt av deras självpresentationer. Att vara beforskad upplevdes av vissa elever alltså som ett positivt sätt att få presentera sig själv och vara speciell (Ambjörnsson, 2004; Jonsson 2004). Sammantaget väcker detta frågor om etnografen själv, etnografins avgörande redskap i forskningsprocess, och hur detta ”verktyg” lämpligast bör se ut. Vilka nycklar finns för att få socialt tillträde?

Vi kan börja med att konstatera att observatören själv blir observerad vilket innebär att det är det av vikt att liksom i andra sociala grupper försöka vara lyhörd inför hur situationen

definieras och vilka normer och representationer som är erkända och värderade (Goffman 1959). Under fältarbetet utgår jag från en ungdomscentrerad forskningsposition (jfr Frosh *et al* 2002; Pattman & Bhana 2005). Särskilt mot bakgrund av att dessa elever i relation till vuxna befinner sig i en normerande situation, som är som synligast i lärarnas betygssättning, och att den mediala diskussionen kring killar och betyg bitvis nått ett högt tonläge anser jag att detta är centralt för att få möjlighet att förstå elevernas egna meningsskapanden (Emond 2005). Jag strävar alltså efter att möta eleverna utifrån en empatisk position (Trost 2005) vilket i det här avseendet innebär en vilja att förstå snarare än att normera eller knyta vänskapsband, att öppna upp för reflektion i mötet med eleverna snarare än att rikta kritik eller beröm. Denna balansgång beskriver antropologen Barbara Tedlock (2003) på följande sätt:

ethnographers are expected to maintain a polite distance from those studied and to cultivate rapport, not friendship; compassion, not sympathy; respect, not belief; understanding, not identification; admiration, not love. (s. 168)

Särskilt mot bakgrund av studiens syfte att söka ökad kunskap om killar som kollektiv utifrån en reflexiv och kritisk blick på det insamlade materialet är förhållningssättet av största vikt (jfr Hearn 1998).

En annan grundregel inom etnografen har därför varit att så långt som möjligt anpassa sig till situationen och smälta in, att bibehålla outsiderblicken men framstå som insider: en slags ”dubbelagentstrategi” som Tedlock (2003:170) beskriver den. Målet är att både bli en del av gruppen och få möjlighet att observera. Liksom i övriga sociala situationer hör möjligheten att bli accepterad av en grupp ihop med frågor om förtroende och en känsla av igenkänning. Det leder frågan om tillträde i sin tur vidare till aspekter som rör likheter och skillnader mellan forskarens och de observerades klass-, ras/etnicitets-, ålders- och genuspositioner. Diskrepans kan innebära en svårighet att presentera sig själv som insider och därmed utgöra ett hinder i att få kontakt med sina studiesubjekt. Min sociala position torde kunna bestämmas som vit kvinna med medelklassposition, vilket naturligtvis på fler än ett sätt skiljer sig från de olika elevgruppernas positioner och försvårar min möjlighet att uppfattas som en bland andra. Jag tänkte beröra tre av dessa här.

Den första berör könsdimensionen: att vara kvinna i studiet av män. Mina möjligheter att simulera likhet och passera som man torde vara ytterst begränsade och skulle innebära ett omfattande arbete för att iscensättas (Butler 2005). Därför var min omedelbara tanke i valet av att studera killskapanden hos manliga gymnasieelever att min placering i en kvinnlig könskategori naturligtvis var en nackdel. Men efter att ha fördjupat mig i fältet tycks det som att inplaceringen i ”kvinnofacket” också skulle kunna utgöra en styrka, då kvinnor många gånger i högre grad tycks uppfattas som pålitliga och potentiella samtalspartners än vuxna män (Mac an Ghail 1994; Frosh *et al* 2003). En intressant betraktelse över betydelsen av forskarens sociala position görs i artikeln ”Female researchers in male-dominated settings” (Gurney 1991). Även om artikelns författare, sociologen Joan Neff Gurney, visar på problem (i korttids- respektive långtidsstudier) som den kvinnliga positioneringen i en manligkontext kan innebära i form av sexism eller etnografens (ofrivilliga) synligheten i en maskulin kontext, så tycks det i vissa fall som om den underordnade positionen kvinna i relation till att vara manlig etnograf kan vara en dörröppnare i termer av att kvinnor tillskrivs en kategori som är tillåten och icke-hotande för män att prata ”känsliga ämnen” med (Gurney 1991; jfr Frosh *et al* 2003; Mac an Ghail). Också sociologen Carol A. B. Warren menar att männen var dem som hon hade lättast att få kontakt med, dörröppnare i stil med: ”aah, what harm can she do” (Warren 1988, citerad i Hammersley & Atkinson 1995: 95). Hon tolkade detta som att hon uppfattades som ofarlig, vilket gav henne tillträde till sociala rum som annars verkade

vara stängda, både mentala och fysiska rum. Detta berör således både frågeställningar om forskarens kontra studiesubjektens sociala positioner och hur dessa är relaterade till varandra i termer av makt, i det här fallet kön, men det skulle också kunna handla om klass eller ålder.

Den andra aspekten av möjligheten att presentera sig som insider berör alltså klasspositionen. Ambjörnsson (2004) diskuterar lättheten respektive svårigheten att nå fram till studiesubjekten som relaterad till denna subjekt dimension; medan tjejerna med liknande klassposition var mycket positiva och välkomnande, var tjejerna med arbetarklassposition mer skeptiska och misstänksamma mot denna ytterligare övervakning vilket också tycktes ha att göra med de olika gruppernas erfarenheter av att bli värderade:

Flertalet av S-tjejerna [positionerade som medelklass, *min kommentar*], som var vana vid att bli betraktade som mer eller mindre duktiga flickor, gick beredvilligt med på att svara på mina frågor. BF-tjejerna [positionerade som arbetarklass, *min kommentar*], som hade större erfarenheter av att deras svar sällan dög, ville ogärna ha ytterligare en ”myndighetsperson” snokande i det mest privata. (s. 45)

Hon tolkar det således som att det både har att göra med identifikation och makt förenade med de olika klasspositionerna. Medan den första gruppen var vana att uppfattas som ”duktiga flickor” hade den andra många erfarenheter av att inte duga.¹⁹ Enligt den etnografiska metodens tumregler torde min strävan vara att hitta strategier att dissimilera min klassposition i två av de sociala rummen, exempelvis med klädval och språk (Skeggs 1997).

Slutligen är jag en vuxen individ som träder in i en skolsituation. Detta har betydelse dels för min möjlighet att bli en del i gruppen men också en ovisshet om hur min roll kommer att uppfattas av eleverna och även lärarna. Huruvida jag som forskare exempelvis blir uppfattad som lärare genom förståelsen av de etablerade relationerna ungdom-vuxen och elev-lärare: risken att eleverna vänder sig till mig i termer av kandidat eller hjälplärare (Näsman 2005; jfr Lundgren 2000; Emond 2005). Vissa forskare har dragit nytta av hjälplärarpositionen som en strategi att bli en naturlig del av klassrumssituationen. Andra har betonat vikten av att hitta strategier att förhindra detta rollgivande (Lundgren 2000; Emond 2005). Så här skriver etnografen Ruth Emond (2005) i artikeln ”Ethnographic research methods with children and young people”:

If we accept that childhood is socially constructed, then this construction is dominated by adult discourses around childhood and notions of the ‘normal’ child (Qvortrup, 1994). Children as subordinate to adults may well seek to negotiate around these constraints, however, they do so within a social world that is dominated by adult surveillance (Brannen & O’Brien, 1995). It is the difficult task of the ethnographer therefore to help children and young people understand that ethnography, in the form of observation of, or participation in, their interactions and activities is a different form of surveillance. (Emond 2005: 127)

Många etnografer har därför valt att försöka undvika att bli associerad med vuxenvärlden genom social eller spatial distans till andra vuxna (Emond 2005; Lindblad & Sahlström 2001) i de fall där frågeställningarna tillåter det, eller symboliskt avstånd genom att använda handlingar som bryter mot vuxennormer; smussla godis under bänken (Granath 1996), eller som placerar forskaren utanför lärarpositionen; genom att t.ex. leka med barnen på rasterna (Davies 2003). Då syftet med studien är att undersöka unga killars social och symboliska värld är det av stort värde att bli inviterad till situationer som av eleverna inte definieras som ”(lärar)övervakade”. Att mina forskningsfrågor berör åldersdimensionens betydelse, de sociala relationerna mellan killarna och exempelvis lärare, har ytterligare bidragit till att jag valt den sistnämnda strategin.

¹⁹ Dessa tjejers strategier att bemöta sin positionering som avvikare i skolan står i bjärt kontrast till Jonssons arbetarklasskillar (2004) som till synes med liv och lust använder sig av sin diskursiva position.

Reflexivitet

Etnografen kan som vi har sett i detta avsnitt både påverka datainsamlingen men också tolkningen av densamma. Det är därför av stor vikt att som forskare förhålla sig reflexivt till den insamlade datan. Jag ställer mig tvekan till den naturalistiska etnologin men även till den postmoderna traditionen (jfr Hammersley & Atkinson 1995; Ramazanoğlu & Holland 2004). Forskarens tillgång till kunskap om världen anser jag således visserligen vara privilegierad, då den underbyggs av systematik och explicita begreppsliggöranden, men däremot omöjlig objektiva, vilket för fram reflexiviteten i forskningsprocessen som ett betydelsefullt verktyg. Den naturalistiska blicken vill jag därför avvisa som metodologisk utgångspunkt, i det avseende att det nog endast är att betrakta som en ouppnåelig dröm samla in ren och jungfrulig data som sedan transkriberas enligt objektiva förfarande.

Även om etnografen får mycket god kontakt med studiesubjekten innebär forskningsprocessen alltid ett förlopp präglad av selektion och tolkning. Själva observationsprocessen innebär i sig ett kontinuerligt urval av fokus som till viss del samverkar med en pågående tolkningsprocess som handlar om att analytiskt konstruera kategorier. Valet av exempel i framställningar liksom urvalet av frågeställning eller studiesubjekt är således aldrig helt neutralt. Så här reflekterar Ambjörnsson (2004) om sin studie av gymnasietjejer:

Men framför allt har mötet med tjejerna blivit en tydlig och oundviklig påminnelse om det hierarkiska förhållande som alltid råder mellan forskare och den "beforskade", om hur den intellektuella positionen, trots ansatser till reflexivitet, alltid rymmer ett visst mått av maktutövning. Själva akten, att kategorisera och analysera ett utvalt material, inbegriper även makten att identifiera, inkludera och exkludera sociala kollektiv (jfr Spivak 1987, Moore 1994:124ff). Allt ifrån de frågor jag ställt och de personer jag koncentrerat mig på till den "berättelse" jag slutligen väljer att presentera, har varit avhängigt mina egna beslut. (s. 47-8)

Såväl marxistiska som feministiska forskare har visat hur produktionen av kunskap också är nära förbunden med produktion och reproduktion av maktförhållanden (Ramazanoğlu & Holland 2004 [2002]). Liksom Hearn (1998) strävar jag därför efter att i min studie vara kritisk och reflexiv såväl i förhållande till studiesubjekten som till den egna forskarrollen:

A critical relation to the topic, encompassing a self-reflexivity of the author, an awareness of the social location of both the author and the topic, and the consideration of the social bases of knowledge; a commitment to the political emancipation of both women and men; and, where appropriate, empirical inquiry not just assertion and speculation. (s. 801)

En reflexiv inställning i forskningsprocessen innebär emellertid inte att jag avvisar strävan efter att undvika bias i forskningsprocessen, utan snarare om ett avvisande av ett naivt förhållningssätt till produktionen av kunskap som riskerar att utesluta möjliga tolkningar liksom verka okritiska inför rådande genus- eller klasshegemoni (Ramazanoğlu & Holland 2004 [2002]; Emond 2005).

Avslutande betraktelse

Syftet med detta paper har varit att diskutera tillvägagångssätt för att studera vad gymnasiekillar gör för att framstå som killar, med skolan betraktad som agent likväl som arena. Med utgångspunkten att människors handlanden hänger samman med de olika symbolsystem som olika sociala situationer bär med sig och hur enskilda aktörer gör sina

erfarenheter av och interaktioner inom samma situationer meningsfulla. Ett exempel på detta är genuskodningen av olika skolämnen (jfr Connell 2005). Under de senaste decennierna har de tidigare påtagliga könsmonstren i matematikämnet alltmer försvagats vilket skulle kunna tolkas som en (tackvare omfattande jämställdhetsinsatser) förskjutning i meningsskapande av detta tidigare distinkt manligt genuskodade skolämne (Öhrn 2002). Den symboliska dimensionen av ett område (samt i detta fall även medelklasskodningen) kan sägas bidra till att enskilda individer, på grund av sin sociala position i ett socialt rum, tolkar sina potentiella och faktiska prestationer olika; medan vissa elever utgår ifrån att de självklart kommer att förstå så småningom är det mer troligt att känslan av att "inte förstå matte" för andra blir en identitetsposition (jfr Trondman 2001²⁰). Att betrakta lektioner i skilda ämnen såsom exempelvis svenska och matematik som skilda situationer blir i sammanhanget också av betydelse för förståelse av killskapanden.

Jag har argumenterat för att det är av stor betydelse att undersöka vilka öppningar och hinder skolsituationen erbjuder för att passera som manlig elev i olika sociala grupper. Genom att låsa empirin till killar som ett ensartat kollektiv finns ingen möjlighet att tolka betydelsen av de kvantitativa skolresultatdata som finns tillhanda mer än på ett ytligt plan. Liksom Björnsson (2005a) konstaterar i rapporten *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv* är forskningen om betydelsen av klass i stort sett frånvarande. Mot bakgrund av detta samt det faktum att elevernas klassbakgrund utgör den kategori som har störst förklaringsvärde i sammanhanget (Bunar & Trondman 2001; SOU 2003; Skolverket 2005; Mella 2005), anser jag det anmärkningsvärt att tongivande i debatten inte varit mer varsamma i uttalanden om maskulinitetsideal och killars olika praktiker och strategier (exempelvis Björnsson 2005a; 2005b; Asker 2006).²¹

Litteratur

- ADKINS, L. & SKEGGS, B. (2005). *Feminism after Bourdieu*. Oxford : Blackwell.
AMBJÖRNSSON, F. (2004) *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
ARNOT, M. (1999). *Closing the gender gap: postwar education and social change*. Cambridge: Polity.
ASKER, A. (2006). Gamla ideal styr i pojkmarnas värld, i *Dagens Nyheter*, 28 mars 2006.
BOURDIEU (1993). Distinktionen, i *Kultursociologiska texter*. 4:e uppl. Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposium.
BOURDIEU, P. (1996). *The state nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Stanford: Stanford University Press.

²⁰ Observera att Trondman analyserar relationen mellan känslöstrukturer och handlingsstrategier utifrån att ojämnt fördelade resurser mellan olika elevgrupper och således inte främst i termer av identitetspositioner

²¹ Den svenska diskursiva kampen om hur killars "underprestationer" ska tolkas och eventuellt åtgärdas som inleddes redan i slutet av 90-talet, men var då tämligen sval i internationell jämförelse, kan nu anses vara mer intensiv än tidigare (Connell 2000; Epstein *et al* 1998; Kalat 2003 jfr Björnsson 2005b; Nordberg & Saar 2005; egentligen uppmärksammades detta redan under 60- och 70-talet men försjönk sedan länge i tystnad, se Svensson 1971). Detta märks även i intresset för min egen studie. Utifrån en feministisk position är det tydligt att det ökade intresset och den tydliga fokuseringen på killar väckt oro för att ytterligare resurser ska flyttas till en redan resursstark grupp (Kalat 2003; Granath 2000; Nordberg & Saar 2005; internationellt se tex. Epstein *et al* 1998; Arnot *et al* 1999; Connell 2000). Men området väcker i än högre grad reaktionen: "tur att någon äntligen intresserar sig för killarna". Många gånger är yttrandet formulerat utifrån en uppfattning om killar som förbisedda inom en "feminiserad" skola och jämställdhetsdebatt.

- BJÖRNSSON, M. (2005a). *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Rapport 13, Myndigheten för skolutveckling.
- BJÖRNSSON, M. (2005b). Kön viktigare än klass för prestationen i skolan, i *Dagens Nyheter*, 1 september 2005.
- BRADLEY, H. (2005 [1996]). *Fractured identities: Changing patterns of inequality*. Cambridge : Polity Press.
- BUNAR, N. & TRONDMAN, M. (red.) (2001). *Varken ung eller vuxen: "samhället idag är ju helt rubbat"*. Stockholm: Atlas.
- BUTLER (2005). Queerkritik, i *Könet brinner! Judith Butler*, i urval av Rosenberg, övers. Lindeqvist. Natur och Kultur.
- CAMERON, D. (1985) Performing gender identity: Young men's talk and the construction of heterosexual masculinity" in Johnson & Meihof (red.) *Language and masculinity*.
- COHEN, M. (2002). 'A habit of healthy idleness': boys' underachievement in historical perspective, in Epstein *et al* (2002). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, s. 19-34.
- CONNELL, R. W. (1999). *Maskuliniteter*. Övers. Lindén, Åsa. Göteborg: Daidalos.
- CONNELL, R. W. (2005). Att undervisa pojkar, i Nordberg. M. (red). *Manlighet i fokus – en bok om manliga, pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Nacka: Liber, s.
- DAVIES, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Övers. Wallentin, C. Stockholm: Liber.
- EMOND, R. (2005). Ethnographic research methods with children and young people, in Greene & Hogan (ed.) *Researching children's experience: Approaches and methods*. London/Thousands oaks/New Dehli: Sage.
- EPSTEIN, D., ELWOOD, J., HEY, V. & MAW, J. (2002). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- EPSTEIN, D., ELWOOD, J., HEY, V. & MAW, J. (2002). Schoolboy frictions: feminism and 'failing' boys", i *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, s. 3-18.
- EPSTEIN, Debbie. (2002). Real boys don't work: 'underachievement', masculinity, and the harassment of 'sissies', i EPSTEIN, D. *et al*. (2002). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, s. 96-108.
- FETTERMAN, D. M. (1989). *Ethnography: step by step*. Applied social research methods series, vol 17. Newbury park/London/New Dehli: Sage publications.
- FROSH, S., PHOENIX, A. & PATTMAN, R. (2002). *Young masculinities: understanding boys in contemporary society*. Basingstoke: Palgrave.
- GILBERT, R. & GILBERT, P. (1998). *Masculinity goes to school*, New York: Routledge
- GOFFMAN, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday: Mayflower
- GRANATH, G. (1996). *Gäst hos överkligheten: En 48-årig sjundeklassares dagbok*. Avesta: Ordfront.
- GRANATH, G. (2000). Håll käften och var söt i skolan, i *Dagens Nyheter*, 6 mars 2000.
- GURNEY, J. N. (1991). Female researchers in male-dominated settings: implications for short-term versus long-term research, in Shaffir & Stebbins (ed.) *Experiencing fieldwork. An inside view of qualitative research*. Newbury Park/London/New Dehli: Sage publications.
- GUSTAVSSON, C. (1999). "Killar festar – tjejer pluggar" Därför får tjejerna högre betyg" i *Aftonbladet*, 25 november 1999, s. 10.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. Sec. ed. London/New York: Routledge.
- HAYWOOD, C. & MAC AN GHAILL, M. (2001). The significance of teaching English boys: exploring social change, modern schooling and the making of masculinities, in Martino & Meyenn (ed.) *What about the boys?* Buckingham/Philadelphia: Open university press.
- HEARN, J. (1998). Theorizing men and men's theorizing: Varieties of discursive practices in men's theorizing of men, in *Theory and society*, nr 27, s. 781-816.
- HELLMAN, A. (2005). Förskolebarns konstruktion av maskuliniteter. I Nordberg. M. (red). *Manlighet i fokus – en bok om manliga, pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Nacka: Liber, s. 146-161.
- HENRIKSSON, C. (2004). *Living away from blessings: school failure as lived experience*. Växjö: University Press.
- HÄGERSTRÖM, J., PETERSSON, A., PLANTIN, H. & YEBIO, B. (2002). Mångkulturalism i teori och praktik. LoK-rapport 3. *Rapporter om utbildning , 11/2002*. Malmö: Lärarutbildningens reprocentral.
- KALAT, A-S. (2003) "Vi måste våga ställa oss frågan om pojkarna håller på att bli skolsystemets förlorare..." en socialpsykologisk studie av olika teoretiska positioner i det mediala samtalet om betygsskillnader mellan könen i skolan, D-uppsats vid Sociologiska institutionen vid Uppsala universitet.

- KARLSSON, I. (2003). *Köngestaltningar i skolan: Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Doktorsavhandling. Linköpings studies in education and psychology no. 91. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- KREKULA, C., NÄRVÄNEN, A-L. & NÄSMAN, E. (2005). Ålder i intersektionell analys", i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr. 2-3, 81-94.
- LENZ TAGUCHI, H. (2002). *Don't ask what male pre-school teachers can do for pre-schooling and children, but rather what pre-schooling and children can do for men!*. Opublicerat paper.
- LETTS, W. (2001). Boys will be boys (if they pay attention in science class), in Martino & Meyenn (ed.) *What about the boys?* Buckingham/Philadelphia: Open university press.
- LINDBLAD, S. & SAHLSTRÖM, F. (red.) (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm : Liber.
- LIDEGREN, I. (2004). *Uppsala – en akademiskt dominerad gymnasieskola*. Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, nr 34.
- LUNDGREN, A. S. (2000). *Tre år i g: perspektiv på kropp och kön i skolan*. Doktorsavhandling. Etnologiska skrifter 23. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- LYKKE, N. (2005). Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter, i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr. 2-3, s. 7-17.
- MAC AN GHAILL, M. (1994). *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: University press.
- MARTINO, W. & MEYENN, B. (ed.) (2001). *What about the boys?* Buckingham/Philadelphia: Open university press.
- MELLA, O. (2005). *Tre faktorer som tillsammans förklarar skolresultat i Sverige: socialklass, kön och etnicitet*. Publicerad i Working paper series, Sociologiska institutionen vid Uppsala universitet.
- NATIONELLA SEKRETARIATET FÖR GENUSFORSKNING (2004). *Konferensrapport om mansforskning*. Nationellt seminarium om mansforskning som arrangerades av Nationella sekretariatet för genusforskning den 11-12 mars 2003.
- NATIONELLA SEKRETARIATET FÖR GENUSFORSKNING (2006). Pedagogens kön oviktigt, i *Nyheter inom genusforskningen*, 21 februari 2006.
- NORDBERG, M. (2004). Kvinnlig maskulinitet och manlig femininitet. En möjlighet att överskrida könsdikotomin?, i *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 1-2 2004.
- NORDBERG, M. (red.) (2005). *Manlighet i fokus – en bok om manliga, pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Nacka: Liber.
- NORDBERG, M. & SAAR, T. (2005). *Pedagogisk panik? Om pojkars prestationer i skolan*. Opublicerad.
- NYGREN, G. (2006). *En framgångsrik klass med framgångsrika elever? – om elevers vardagsliv, strategier och praktiker för skolan och framtiden*. Opublicerad.
- NÄSMAN, E. (2004). Barn, barndom och barns rätt, i Olsen (red) *Barns makt*. Mölbycke: Iustus förlag, ss. 53-79.
- PERSSON, A. (red.) (2003). *Skolkulturer*, Studentlitteratur: Lund.
- RAMAZANOĞLU, C. & HOLLAND, J. (2004 [2002]). *Feminist methodology: Challenges and choices*. London/Thousand Oaks/New Dehli: Sage Publications.
- SKEGGS, B. (1992). *The Cultural Production of Learning to Labour*, in Beezer & Barker (ed.) *Reading into Cultural Studies*, London: Routledge.
- SKEGGS, B. (1997). *Formations of class and gender: becoming respectable*. London: Sage.
- SKELTON, Christine. (2001). *Schooling the boys: masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- SKOLVERKET (2004). *Elever med utländsk bakgrund*. Dnr 75 - 2004:545.
- SKOLVERKET (2005). *Utbildningsresultat. Officiell statistik för förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning avseende år 2005 - Del 1*. [www.skolverket.se/sb/d/1231/a/5247]
- SOU (2003). *SOU 2003: 96. Utbildningens fördelning en fråga om klass?*
- SVENSSON, A. (1971). *Relative achievement: School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Doktorsavhandling. Göteborg studies in educational sciences 6. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- TEDLOCK, B. (2003). Ethnography and ethnographic representation, in Denzin & Lincoln (ed.) *Strategies of Qualitative inquiry*, s.165-213.
- TRONDMAN, M. (1994). *Bilden av en klassresa: sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm: Carlssons.

- TRONDMAN, M. (2001). När man känner att man vet att man vet vad man känner: Känslorstrukturer och kommunikationsstrategier i skolans vardag, i Bunar & Tronman, (red.): *Varken ung eller vuxen: "samhället idag är ju helt rubbat"*. Stockholm: Atlas, s. 190-214.
- TROST, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- WEST, C. & ZIMMERMAN, X. (1987). Doing gender, in *Gender and society*, nr. 1, s. 125-151.
- WITKOWSKA, E. (2005). *Sexual harassment in schools: Prevalence, structure and perceptions*. Arbete och hälsa, nr 2005: 10. Arbetslivsinstitutet.
- ÖHRN, E. (2002). *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Liber.