

Att göras till "riktig" pojke – Maskulinitetsskapanden i skolans praktik

Tomas Saar
Docent i pedagogik
tomas.saar@kau.se

Marie Nordberg¹
Docent i genusvetenskap

I utbildningsdebatten och i genusforskning framställs ofta pojkar som ointresserade av skolarbete, underpresterande och hur vissa pojkar stör ordningen och tar tid från lärarens undervisning och andra elevers lärande. Syftet med artikeln är att presentera alternativa berättelser och att nyansera den stereotypa bilden av skolpojken som ointresserad av skolan och fångad i en maskulin kultur dominerad av styrka, tävling, rangordnande och motstånd. Det empiriska underlaget utgörs av material från ett längre etnografiskt projekt där ett antal förskoleavdelningar och klasser i grundskolans tidigare år deltog. Utifrån kritisk diskursteori och queerteori analyseras och diskuteras hur maskulinitet och könspositioner produceras i relation till undervisningens organisation och olika lektionspraktiker. Artikeln avslutar med att konstatera att det finns en mängd sätt för pojkar att vara i skolan som inte ansluter till den stereotypa bilden av skolpojken, eller som självklart kopplats till eller artikulerats som maskulinitet. Dessa sätt och individer riskerar dock att osynliggöras och inte igenkännas och förkroppsligas som "riktig" manlighet.

Maskulinitetens stereotyper

Läraren Birgitta lämnar tillbaka elevernas rättade övningsböcker. Ämnet på schemat är engelska och klassen en årskurs fyra. Birgitta ropar upp eleverna vartefter hon har rättat deras böcker. Alfred "ramlar" av stolen, med buller och rop, när han ska gå genom klassrummet fram till katedern. Med mycket ljud och stora åthävor hämtar han boken och går tillbaks till sin bänk, nu med långsamma ryckiga "robotsteg" och stela gester. Anton ler mot Alfred, som med slängiga rörelser kastar sig ner på sin plats. Birgitta som har suttit i katedern och läst, tittar upp från böckerna med en suck. Därefter reser hon sig, ställer sig vid tavlan och frågar klassen om olika ord på släktingar.

– Brother!, säger Jonas med hög röst.

– Big Brother!² ropar Alfred och ser sig leende om. Därefter gör han ett v-tecken i riktning mot Jonas. (Fältobservationer, Centralskolan vt 2006)

Episoden ovan är en fältanteckning från en lektion i engelska i årskurs fyra och är en av många liknande händelser som inträffade i de klasser vi följde. Både vi som forskare,

1 Marie Nordberg medverkar postumt.

2 En hänvisning till dokusåpaserien "Big Brother" som var populär vid det tillfället.

läraren såväl som eleverna verkade uppfatta pojkarnas beteenden som vanliga och normala inslag i skolans vardag. Dock ofta konstaterat med en resignerad suck.

I jämställdhetsdebatten och den feministiska genus- och skolforskningen har de elever som kategoriseras som pojkar ofta framställts som problem. För det första har en mängd studier lyft fram hur pojkar genom att ta plats i klassrummet och lägga beslag på lärares uppmärksamhet och tid och genom att störa undervisningen och utöva våld och annat förtryck, begränsar flickors möjligheter (se t ex Bäckman 2003, Davis 1997, Osbeck, Holm & Wernersson 2003, Skelton 2001; Wernersson 1977). För det andra har pojkar i skoldebatten ofta framställts som en marginaliserad grupp, akterseglade av högpresterande flickor i det svenska skolsystemet och en förklaring till de sjunkande resultaten i de internationella mätningarna (Nordberg 2006; Nordberg & Saar 2005). Men vad händer om vi lyfter berättelserna om "Alfred", "Anton" och "Jonas" från de stereotyper, förklaringar och diskurser de ofta är inbäddade i?

Syftet med artikeln är att nyansera den stereotypa bilden av skolpojken som ointresserad av skolan och fångad i en maskulin kultur dominerad av styrka, tävling, rangordnande och motstånd. Teoretiskt förankras artikeln i feministiskt grundad poststrukturalistisk könsforskning, kritisk maskulinitetsforskning, queerteori och postkolonialt inspirerad intersektionalitetsforskning. Analytiskt innebär det att undersöka normalitets- och avvikelsskapanden, hierarkiseringar, normförhandlingar och normaliseringsprocesser där den "normale pojken" blir till samt att studera hur könsnormer såväl upprepas som omvandlas i dagliga interaktioner.

Exemplen och analyserna är hämtade från ett större forskningsprojekt som under två år följde ett antal förskolegrupper och klasser i grundskolan.³ Artikeln fokuserar den del av projektet som genomfördes i skolans mellanår, år 4 och 5, där jag, Tomas, följde två klasser under nästan fyra terminer.⁴ Jag har främst fokuserat på pojkarna, men eftersom maskulinitetsgörandet praktiseras även av flickorna och skolpersonalen var de också delaktiga i fältstudierna. De två klasser jag följt var inte speciella på något vis utan innehöll ett vanligt utsnitt av barn i 10–12års åldern. Klasserna var lika stora, 28 elever i varje och lika många pojkar som flickor. Den skola vi kallar Centralskolan finns i en mellanstor stad med något mindre än 100 000 invånare och den andra skolan, Västerskolan i en motsvarande mellansvensk mindre kommun. Bägge skolorna ligger i anslutning till villaområden byggda runt 1970-talet och har ett relativt homogent etniskt och socialt elevunderlag.

Eleverna beskrev sig själva som vanliga och klassen som ganska typisk. Men vid andra tillfällen berättade pojkarna för mig att de var skolans kungar, överlägsna i fotboll och coolest av alla klasser. Detta framfördes ofta med en glimt i ögat och ett klurigt

3 För en sammanfattning av projektet se: Saar, T.; Nordberg, M. & Hellman, A. (2008). Delar av projektet presenteras också i Nordberg 2008 och Hellman 2010.

4 De empiriska exemplen är från Tomas observationer och berättas därför i jag-form. Marie Nordbergs postuma bidrag består av analyser och vissa textavsnitt skrivna 2008-2011.

leende. Den här förmågan att växla mellan olika självpresentationer, leka med bilder och stereotyper av sig själva var något som ofta återkom hos pojkarna i de klasser jag följde. Det gick igen i många situationer och illustrerar hur sätten att vara pojke är i ständig rörelse. Berättelserna om hur man skulle vara som pojke var sällan entydiga och färdiga. De var snarare mångfacetterade, glidandes isär för att tillfälligtvis fogas ihop och stabiliseras, men för att i nästa situation åter förskjutas, prövas och omformuleras.

Inom pedagogisk genusforskning har det varit vanligt att ta utgångspunkt i pojkar och flickor som homogena och essentiella kategorier och utifrån detta undersöka skillnader och likheter. Ofta har syftet varit att jämföra kategorierna i något avseende, t.ex. betyg, inflytande, intressen, studieval eller klassrumsbeteende och inte sällan konstateras att något av könen gynnas på det andras bekostnad. Inom forskning om pojkar och skola beskrivs ofta den engelske sociologen Paul Willis studie (1977) som en viktig startpunkt för diskussionen om hur pojkar förhåller sig till skolan. Willis visar hur en grupp arbetarpojkar upprättar en motståndskultur, där de positionerade sig och gjorde motstånd mot skolans medelklassvärderingar och undervisning. Den brittiske pedagogen Máirtín Mac an Ghail (1994) utvecklar diskussionen genom att till klass infoga kön och beskriver hur vissa grupper av pojkar accentuerar en maskulinitet som tar avstånd från skolans organisation och kunskapsanspråk. Den australiska mansforskaren R. W. Connell (2000) diskuterar hur en slags anti-akademisk maskulinitet ses som utmärkande för den riktige pojken, där styrka och framgång i idrott framhålls före skolkunskaper. Utbildnings-sociologen Christine Heward (1996) spetsar till diskussionen och menar att skolan till och med kan ses som en maskulinitetsfabrik där vissa sätt att vara pojke tränas, uppmuntras och utvecklas, medan andra marginaliseras. Pamela och Robert Gilbert (1998) hävdar, liksom Mac an Ghail och Connell, att skolan har en central roll i pojkars maskulinitetsformande och konstaterar:

The boys and education agenda must include a critical reassessment of masculinity and masculinist cultures in schools if it can begin to redress issues of boys' participation and engagement in schools, issues of boys' disruptive, resistant and violent behaviour, in schooling and other cultural context (s. 25).

Citatet avspeglar samma tvåkönsmodell som i den inledande vinjetten, en modell där pojkar görs till en enhetlig, ofta problematisk, grupp och knyts till vissa beteenden. Modellen sammanfattar några av de centrala aspekterna i den dominerande forskningsinriktningen; till exempel antagandet om en maskulin motståndskultur i skolan där idrottsprestationer, ifrågasättande och "grabbighet" dominerar över lärande och anpassning. Problemet med det som kan sägas vara huvudfåran i genuspedagogisk forskning, som vi ser det, är att kön ofta essentialiseras och görs till utgångspunkt för forskningsinsatserna. Pojkars och flickors handlingar i skolan ses som en konsekvens av deras könstillhörighet och "kultur". Det är ett endimensionellt och kausalt synsätt som gör identiteter till givna istället för att undersöka hur de skapas/görs, kombineras och ges olika innebörder i olika sammanhang. Vidare leder synsättet till att skillnader inom

pojkggruppen inte uppmärksammas, utan upprepas som generella stereotyper om hur ”pojkar är” och ”flickor är”. Detta döljer både variationen i sätten att vara pojke och de skeenden där kön är något som konstrueras kontingent i interaktion i ett kulturellt och socialt sammanhang.

Istället för att fastlägga hur skolan påverkar pojkar till att bete sig på ett visst sätt och fixera hur pojkar ”är” i skolan, kommer vi att i artikeln beskriva hur individer och skolan interagerar och på så sätt skapar olika normaliserings-praktiker. Dessa stabiliseringar och förskjutningar sker, menar vi, i en komplex samverkan mellan skolans organisation, pedagogik och elevernas förhandlingar och prövanden av normer och identitet. Vidare kommer vi att nyansera den stereotypa bilden av skolpojken och visa hur det finns en rad olika sätt att vara som pojke i skolan. Vi har ur det empiriska materialet identifierat två centrala skeenden i skolan, som på olika sätt beskriver vad som görs möjligt och önskvärt att vara för pojkar, men också hur det ständigt skapas en mångfald av positioner.

Den homosociala och heteronormativa organisationen

Det följande exemplet visar på hur sättet att *organisera* undervisningen producerar vissa sätt att vara som pojke. Episoden är från en lektion i sk EQ (emotionell intelligens) i år 4 och illustrerar hur det skapas en praktik och ett särskiljande och normerande av eleverna utifrån föreställningar om pojkars och flickors olika behov.⁵

Efter lunchrasten samlar pedagogen Sven klassens pojkar runt ett stort bord i klassrummet. Birgitta tar hand om flickorna och går in i det angränsande grupprummet. Rummet är litet och det finns inte stolar till alla, varför några sitter i knä på varandra och några på golvet.

– Vilken hönsgård! säger Sven och sneglar mot grupprummet. Med ett litet leende går han och stänger dörren. Det är en så kallad EQ-lektion och syftet är att diskutera pojkarnas beteende i klassrummet, mer specifikt vilka som tar för stor plats, är stökiga och underordnar flickorna. Sven sätter sig på bordet, med ena benet i golvet.

– Vi måste prata om hur man ska vara i en skola, visa respekt för varandra och så vidare, säger Sven. Han frågar om det är någon som tar mycket plats. Pojkarna tittar runt på varandra, men ingen svarar på frågan.

– Hur ska vi lösa det här problemet för att flickorna ska få mera plats? fortsätter Sven och ber pojkarna att reflektera över sitt eget beteende och komma med konstruktiva förslag på förändring.

– Ni kanske kan piska oss när vi bråkar! säger Jens. Sven tittar på Jens och säger att det är precis sådana svar som visar att de inte förstått allvaret i det hela.

Lektionen fortsätter med att flera av pojkarna kommer med förslag, några realistiska andra uppenbarligen för att få uppmärksamhet. Några av pojkarna förblir tysta under hela lektionen och andra har uppmärksamheten riktad åt annat håll än mot Sven och problemlösandet.

⁵ Begreppet emotionell intelligens framhålls bl.a. av psykologen Coleman som ett sätt att vidga det ensidigt kognitiva intelligensbegreppet. Om EQ i skolan, se t.ex. B. Wennberg, 2000.

- Kan vi inte höra vad tjejerna har sagt?, frågar Viktor i slutet av lektionen.
- Det har vi inte tid med, säger Sven och avslutar med att de härnäst ska vara tysta och stilla och fokusera på sitt eget jobb. (Fältobservationer, Centralskolan vt 2006)

Med det här exemplet vill vi visa hur pedagogens sätt att tala om pojkar och flickor, liksom sättet att organisera situationen upprepar vissa normer och distinktioner och skapar hierarkier mellan pojkar och flickor liksom inom pojkgruppen. För pojkarna iscensätts klassrummet som ett stort sammanträdesrum där de under ledning av en manlig ordförande förväntas rationellt diskutera, reflektera och komma med konstruktiva lösningar. Den auktoritet som Sven representerar aktualiserar på så sätt en homosocial ordning där vissa beskrivningar och handlingar privilegieras och görs betydelsefulla i normaliserandet av den riktige pojken. Det är ett skapande av en praktik i klassrummet som länkas till sammanträden, ordförande, ledamöter och en bestämd talordning, något som historiskt kopplats till maskulinitet och manliga arenor (se t.ex Lindgren 1996, Wahl 2003). Pojkarna ges ordet i tur och ordning och det upprättas positioner och hierarkier där det genom Sven regleras vem som får tala och vad de får tala om.⁶ Pojkarnas svar kommenteras och granskas av Sven och de positioneras utifrån detta. Sven uttrycker en förväntan om att de tillsammans ska komma fram till en förklaring till problemet och att pojkarna ska föreslå hur de ska bidra till en lösning. De svar som upprepar diskursen om pojkarnas möjligheter att reflektera över sitt beteende gavs positiv uppmärksamhet, medan avvikande svar, som Jens motstånd, avfärdades som omogna. Genom detta formades en hierarki i den homosociala manliga gruppen med Sven som auktoritet och där pojkarnas självpresentationer av dominans, medvetenhet och problemlösande normaliserades. Det kunde till exempel innebära att pojkarna uttryckte att de skulle hålla igen och låta flickorna tala färdigt. I kontrast till detta gjordes vissa pojkars motstånd till en problematisk position, som osynliggjordes eller marginaliserades. De tysta och passiva pojkarna blev också problematiska i meningen att de inte deltog i den gemensamma och reflekterande diskussionen. När Sven beskriver Jens kommentar som oförstånd, kopplas den till en irrationell position, kanske mer hemmahörande i hönsgården än i sammanträdesrummet. Organiserandet av EQ-lektionen i pojkgruppen upprepar, synliggör och tränar på så sätt en manlig ordning och hierarki. När Sven ställer frågor praktiserar och demonstrerar han en mötesordning, där dialogen blir hierarkisk och asymmetrisk. Flickorna (och den kvinnliga kollegan) däremot, kopplas i Svens tal samman med "höns" och placeras i ett sammanhang som kontrasteras mot sammanträdet rationalitet och disciplinerade talordning. Den tunna dörren konstruerar den maskulina rationaliteten i kontrast till den feminina känslomässigheten, skiljer de som ska uppfostras från de som ska stöttas och de som görs till förövare från deras offer. När den materiella inramningen av situationen upplöstes och klassrummet återställdes till den vanliga

⁶ Edlund, Erson och Milles (2007) pekar på hur vardagens samtal kan upprätta maktasymmetrier, till exempel genom vem som initierar samtal, vem som är bedömare och vem som är bedömd. Sven iscensätter på så sätt en maktposition som kan problematisera pojkarnas svar och handlingar, medan pojkarna positioneras som sekundära mottagare och bedömda.

möbleringen, skickar Sven med en sista instruktion till Viktor om att fortsätta upprättandet av särskilnad.

Det samtal som fördes i klassrummet var inte bara refererande till vissa händelser, utan producerade också en praktik och vissa sätt att förstå och ordna det som sker. Pojkarna konstruerade och förstod sig genom de berättelser och normeringar som upprättades tillsammans med Sven och gavs få möjligheter att iscensätta alternativa berättelser. Centralt i detta är upprepandet av föreställningar om hur män och kvinnor i grunden är olika, men att de kompletterar och åtrår varandra. Judith Butler (2004) skriver hur könsbinären reglerar det meningsfulla könskapandet och hur tillhörighet utanför positionerna man–kvinna/pojke–flicka blir omöjlig att tänka sig. Bronwyn Davies (1997) beskriver tvåkönsmodellen som en sanningsregim som valideras och regleras genom individernas subjektskapande:

The evidence of our own minds and bodies tells us that we are indelibly one or the other, shaped and shaping ourselves within a truth which we do not understand as a 'regime of truth', but the firsthand, unquestionable truth of our own experiences (s. 10).

Samtidigt som denna polära och naturaliserade sanningsregim upprättar olikhet mellan och likhet inom könskategorierna, skapar den också normer för relationen mellan pojkar och flickor och deras gemensamma och framtida liv. Ett sammanfattande begrepp för detta är den heteronormativa matrisen, som definierar och pekar ut hur män och kvinnor ska åtskiljas, åtrå och komplettera varandra. Dessa normer ordnar och gör tillvaron begriplig, beskriv- och förutsägbar och skapar en säkerhet om vem man är och hur man ska handla (Butler 1990). Det kan konkretiseras med att när jag efteråt pratade med Viktor, som hade frågat om de inte kunde ta del av varandras samtal, berättar han att ”vi [pojkarna] skulle förbättra oss på lektionerna” medan flickorna ”pratar privatliv” och tar upp saker som de inte törs berätta när pojkarna är närvarande. Viktor görs under EQ-lektionen till en som ska förändra sitt dominanta beteende, i kontrast till flickorna som görs till de relationsinriktade som behöver skyddas och stöttas.

Episoden visar hur heteronormativitet och föreställningen om könskomplementaritet upprepas i lärarnas och elevernas tal, men också materialiseras i det fysiska rummet och genom olika förkroppsliganden. Exempel på detta är hur placeringen runt sammanträdesbordet skapar vissa sätt att sitta, röra sig, titta, tala och gestikulera. Det yviga och spontana disciplinerades, det tysta och passiva ignorerades, medan det aktiva och kontrollerade uppmuntrades. Tal och handlingar samverkar på så sätt till att upprätta en praktik där pojkarna görs till aktiva, rationella och dominanta, men som förväntas att disciplinera sina handlingar i relation till flickorna. Genom detta sätt att organisera EQ-lektionen upprepas heteronormativiteten, samtidigt som en hierarki upprättas mellan olika sätt att vara pojke i sammanhanget. Vår avsikt är inte att avfärda EQ och liknande aktiviteter som behandlar värdegrund och demokrati i skolan. Speciellt inte när syftet är att ge en underordnad grupp större inflytande. Poängen är istället att peka på hur

organiseringen av ämnen och aktiviteter kan leda till att hierarkier skapas och stereotyper upprepas, trots att ämnet egentligen syftar till att motverka detta. En maskulinitetsposition som relaterar till rationalitet och självdisciplin premieras och fixeras, utan att detta medvetet artikuleras. Trots att många av pojkarna inte hade dominerat och underordnat flickorna kom de att beskrivas och ”ropas in” i stereotypen av den dominerande pojken. På så sätt kommer de pojkar som praktiserar andra och mindre hierarkiserande sätt att vara i klassrummet att både beskrivas och uppmuntras till att delta i ett homosocialt könsskapande.

Sammanfattningsvis, detta första skeende visar hur det i skolans organisation skapas homosociala situationer, där vissa sätt att vara pojke normaliseras. Trots skolans uttalade arbete med att utveckla demokrati, jämställdhet, jämlikhet och alla elevers rätt att pröva olika positioner och aktiviteter, skapas undervisningssituationer som upprepar manliga hierarkier och talordningar. Dessa pekar ut hur man bör vara som pojke för att ingå och få inflytande i gruppen. Men elever har också erfarenheter av många icke-hierarkiska situationer och av tillfällen där kön nedtonas. I skolan presenteras berättelser som utmanar stereotyper och skillnadsgörande, liksom att skolans personal medvetet arrangerar miljön och undervisningen så att den ska uppmuntra jämlikhet och jämställdhet. Dock, och detta är våran poäng, kommer vissa situationer att så starkt materialisera, stabilisera och upprepa en heteronormativ, homosocial och hierarkisk praktik att alternativa sätt att vara blir svåra att artikulera. Trots pojkarnas erfarenheter av det föränderliga och mindre kategoriska, flödar heteronormer in, reglerar sätt att vara och stabiliserar vissa sätt att förstå, handla och igenkänna sig som riktig pojke. Dessa sätt relaterar till sociala och kulturella föreställningar om vad som är möjligt och önskvärt att bli. I de förhandlingar om normalitet som beskrivits ingår till exempel från pedagogernas sida föreställningar om den mogna pojken och den vuxne mannen, liksom att pojkarnas tal och sätt att röra sig knyter till mäns och äldre pojkars självständighet och inflytande. De homosociala och hierarkiska praktiker som pojkar i skolans mellanår ingår i är, sett ur det perspektivet, en förberedelse för deltagandet i manliga sammanhang. Skolans sätt att organisera elever och undervisning blir en del av den förberedelsen.

Könsskapande lektionspraktiker

I avsnittet som nu följer exemplifierar och diskuterar vi hur olika lektionspraktiker skapas och knyts till olika maskulinitetsnormer. Flera feministiskt inriktade forskare har beskrivit undervisningsformens betydelse ur ett makt- och könsperspektiv (se t.ex. Walkerdine, 1989; Weiner & Berge, 2001; Tallberg Broman, 2002; Öhrn, 2002). Gaby Weiner och Britt-Marie Berge (2001) skriver i det sammanhanget om hur det finns en tradition inom skolforskning att se undervisningsmetoder som könsneutrala, till och med de metoder som framställs som kritiska, progressiva och reflekterande. Istället visar feministisk forskning på hur makt- och dominansmönster skapas som ofta ger pojkar fördelar,

oavsett pedagogisk inriktning. Ingegerd Tallberg Broman (2002) menar dock att bilden är mer komplex och att dominans och privilegier varierar mellan olika skolsammanhang.

Elevers dominansmönster i skolan är beroende av den kontext man utgår ifrån. Det kan skifta mellan skolor, mellan klassrum, mellan ämnesinnehåll, mellan arbetssätt, mellan lärare, och är relaterat inte enbart till elevernas könstillhörighet utan även till sociala tillhörigheter (s. 92).

Vi vill utveckla detta ytterligare och kommer att diskutera undervisning, pedagogik och kunskapsbildning som öppna, multipla och föränderliga praktiker. Det är ett annat synsätt än det som förstår skolans praktiker som entydiga, fixerade och essentiella processer. Ur det perspektivet blir det möjligt att undersöka hur positioner, normalitet, identifikationer och hierarkier skapas i interaktion med undervisningen. Det blir också möjligt att analysera och förstå det som i skoldebatten framställs som pojkars problematiska handlingar i och attityder till skolan på andra sätt.⁷

I den följande episoden illustreras hur det skapas och sker en växling mellan två olika lektionspraktiker och hur dessa kopplas till olika sätt att vara pojke. Exemplet är från en lektion i naturorientering i årskurs fem.

Läraren Sara pratar om solen. Adam och Jonas tar ordet. Det gemensamma samtalet i klassrummet handlar om temperatur, protuberanser och kosmiska avstånd.

- Jag såg på tv att det var strålning på solen, säger Jonas högt.
- Ja, det är möjligt, svarar Sara och vänder sig mot Jonas. Hon fortsätter på temat och frågar om vad som kommer att hända med vår sol.
- Jag vet, den kommer att slockna! ropar William.
- På en gång? frågar Sara.
- Jag vet! ropar Felix och kommer med en ganska avancerad förklaring om gaser och temperaturer. Sara och flera av eleverna lyssnar intresserat. Hon nickar och ler lite mot Felix.
- Vad sa vi, Linus? säger Sara plötsligt och vänder sig mot Linus som haft uppmärksamheten riktad åt annat håll. Linus tittar förvånat upp.
- Du och Jakob måste lyssna, annars går ni miste om kunskap, förmanar Sara strängt.

Linus ser frågande ut, men flera andra av de talföra och aktiva pojkarna vänder sig mot Linus med kroppsspråk och miner som markerar och tar avstånd från hans oförmåga att svara. Samtalet om solens och jordens undergång återupptas och Jonas kommer med förslaget att man kunde flytta jorden längre ut i solsystemet när solen börjar växa. Sara nickar intresserat och ber eleverna att utveckla tankegången.

- Ja, den blir en röd jätte, men vad händer sen då? Adam tar ordet och berättar om vita dvärgar.
 - När de första människorna var på månen hade de kycklingsallad i tuber! utropar Viktor.
- Sara nickar bekräftande, vänder sig mot tavlan och säger att de ska spalta upp vad de har sagt om solen. Hon skriver SOLEN med stora bokstäver högst upp på tavlan, drar ett

⁷ Se t.ex. Björnsson 2005.

streck under och vänder sig mot klassen. William gör en grimas och kammar ner håret över ögonen. Erik, Lukas och Adam skrattar och gör också de liknande grimaser. Vad har vi sagt? frågar Sara med tavelpennan i handen, men ingen gör en ansats att svara. Efter ett tag räcker Malin upp handen. (Fältobservationer, Västerskolan, vt 2007).

I exemplet görs Adam, Felix, William och Jonas inledningsvis till engagerade och kunniga elever. De, liksom flera andra pojkar, deltar aktivt i samtalet och kommer med förslag och associationer, vilka Sara tar upp och spinner vidare på. Genom Saras uppmärksamhet och klasskamraternas associerande uppmuntras pojkarna till att delta i och utveckla lektionspraktiken. Det upprättas en slags utforskande seminarium om astronomi, rymdfärder och solsystemet där deltagarna positioneras som kompetenta, kunskapssökande och självständiga. Lärarens kunskapsmonopol och maktposition nedtonas och lektionen blir mer jämlik. Linus deltar inte, utan "ropas in" av Sara som ointresserad, okunnig och passiv. När lektionspraktiken förändras från seminarium till kunskapskontroll förändras dock de tidigare aktiva pojkarnas engagemang. Malin svarar på Saras fråga, men Alfred, Erik, Lukas och Adam drar sig undan från den traditionella lektionsmodellen med fråga-svar och flyttar sin uppmärksamhet till andra former för samhörighet när de inte längre finner innehållet intressant. Under hela episoden slogs jag av hur flickorna var där, men samtidigt långt borta från händelsernas centrum. Det var på ett sätt osynliggjorda, tog inga initiativ till att delta och lämnade över dialogen till läraren och de aktiva pojkarna. De tog inte ens kontakt med varandra, utan blev liksom en del av de bänkar de satt i. Först när Sara avbryter diskussionen och ställer en kontrollfråga görs Malin delaktig i aktiviteten.

I internationell forskning hävdas ibland att det inte är socialt möjligt för pojkar att vara duktiga och framgångsrika i skolan och att den intresserade pojken marginaliseras som till exempel "plugghäst", "smilfink", "nörd" eller "mes" (Se t.ex. Willis 1977, Mac an Ghail 1993). I exemplet ovan framträder något annat; hur en lektionspraktik skapas där pojkarna visar kunskap och intresse genom att i sitt tal relatera till astronomiska fakta och berättelser om rymden. De som är aktiva i diskussionen får lärarens och klasskamraternas uppmärksamhet. Däremot görs positionerna okunnig och ointresserad till problematiska och antingen ignoreras eller underordnas. Ulf Mellström (1996) menar att maskulinitet historiskt länkats till teknik, styrka/hastighet och praktisk kunnsighet, men också genom en homosocial kontinuitet där män upprättar samhörighet runt teknik och maskiner. I det här fallet görs området rymden och rymdfärder till viktigt att engagera sig i för pojkarna. Saras öppna frågor och det gemensamma samtalet om astronomi producerar en väv av mening som relaterar till såväl egna erfarenheter och intresse som till lektionsinnehåll och lektionsform. Genom sitt engagemang positioneras Alfred, Jonas, Felix och Adam inledningsvis som rymdintresserade pojkar mot vilken de kan förstå, igenkänna och beskriva sig själva. Linus positioneras i kontrast till detta som okunnig och ointresserad. Men när lektionen övergår från att vara en jämlik diskussion och ett gemensamt kunskapsutbyte till kontroll och repetition av färdiga kunskaper förändras Alfred, Erik,

Lukas och Adams aktivitet. Istället skapas en situation där tal och handlingar relateras till och mäts mot färdiga kunskapskriterier. När Sara med tavelpennan i handen markerar att det nu handlar om rätta svar är det inte längre en inbjudan till en utforskande dialog, utan en anmodan att presentera korrekta svar och ett upprättande av lärarens maktposition.

Denna episod kan jämföras med det vi-skapande som beskrevs i den inledande vinjetten där Alfred och hans kamrater iscensätter ett alternativ till den ordning som regleras av lärarens instruktioner. De upprättar en samhörighet runt filmer och tv-program – något lockande och betydelsefullt för dem att relatera till. Samvaro runt gemensamma erfarenheter av filmer och karaktärer på film skapar på så sätt normer för vad man kan tala om och hur man bör agera för att ingå i deras gemenskap. Samtidigt som detta upprättar en samhörighet skapar det också en distinktion till de pojkar som inte vill eller törs konkurrera om vem som kan säga de kvickaste, roligaste och mest vågade kommentarerna. De deltar inte i detta vi-skapande utan upprepar istället en position som elever som följer en individualiserad, reproducerande och lärarstyrd undervisning. De praktiserar en annan, mer skolinriktad position, som sällan uppmärksammas i debatten om pojkar och skolarbete och inte heller alltid av pedagoger och skolforskare.

Subjektpositioner, för att anknyta till statsvetaren Anne Marie Smith (1998), uppstår varken ur tomma intet eller ur några slags dispositioner hos individen. Snarare skapas de i relation till situationens villkor och individernas konstruktion av meningsfullhet. ”Individuals enter into practices with others not only to achieve common goals but also *to determine who they are and who they shall become as social beings*” (s. 151, vår kursivering). Citatet pekar på det performativa i människors handlingar i meningen att handlingarnas konsekvenser producerar mening och identitet. Alfred, Anton och Jonas förstår sig genom den praktik som de aktualiserar och genom den position som upprättas i kontrast till lektionens ordning. Samvaron i gruppen uppstår inte ur syftet att göra motstånd, utan producerar meningsfulla berättelser om vilka de är, ska bli och ramar för vad de kan göra. De skapar meningsfullhet genom att anknyta till något utanför lektionsinnehållet och skapar samhörighet, ordning och igenkännande genom att i gruppen pröva, upprepa och bekräfta detta. Diskussioner om tv-program, filmer och kroppsliga iscensättningar av vissa filmkaraktärer upprepar en maskulin position där action, styrka och humor görs centralt, liksom förmågan att utforska och dominera en situation. Genom att anknyta till tv-program och filmer som relaterar till tonårs- och vuxenvärlden, ”Big Brother” och science fictionfilmer och att spela upp detta som en publik händelse, upprepas och bekräftas berättelser om vilka de är och ska bli.

I det här avsnittet har vi diskuterat hur teman från pojkarnas fritid flödar in i skolan och interagerar med skolans undervisning och innehåll. Pojkarna förhandlar och prövar olika slags meningsfullhet och vissa saker görs mer centrala för att igenkännas och subjektiveras som riktig pojke. Detta sker i interaktion med och i relation till undervisningens praktik. Vårans avsikt har varit att ytterligare nyansera diskussionen och visa hur det skapas, prövas och omskapas vissa lektionspraktiker som relaterar till föreställningar om olika slags

kompetens. Dessa praktiker normaliserar olika sätt att vara pojke och möjliggör genom detta olika sätt att förhålla sig till kompetens och kunskap. I exemplen med rymddiskussionen och engelsklektionen skapades en distinktion mellan två olika lektionspraktiker; en relaterad till en ordning bestående av individuella instruktioner, frågor, svar och kontroll, den andra relaterad till ett gemensamt utforskande. Flickornas handlingar är intressanta i sammanhanget, för genom att först vara exkluderade och därefter deltagare i rymddiskussionen pekades skillnaden ytterligare ut mellan pojkars och flickors olika möjliga sätt att förhålla sig till kunskap. Med andra ord så är det inte bara innehållet i sig, utan också sätten som erbjuds att förhålla sig till innehållet som blir avgörande för pojkarnas engagemang. Trots att lektionen fortfarande handlar om rymden är den tidigare aktiva pojkgruppen inte längre intresserad av att delta. Vår slutsats är att det inte enbart är det historiskt manligt kodade området, rymden, som möjliggör för pojkarna att delta, utan den lektionspraktik som skapas i interaktion med lektionens form, kunskapsanspråk och lärarens förväntningar.

Sammanfattningsvis handlar detta andra skeende om hur det formas olika lektionspraktiker, där olika sätt att förhålla sig till kunskap och arbetsformer relateras till hur man bör vara för att ingå i pojkarnas kamratgrupper. Vi har tidigare (Saar 2008) kritiserat föreställningarna om att det finns speciella pojkämnen och att det skulle vara omöjligt att förena ett skolintresse med positionen riktig pojke som onyanserade och stereotypa. Det finns inget behov i sig att ta avstånd från vissa aktiviteter, kunskaper och ämnen. Istället kan man förstå pojkars handlingar i klassrummet som en relation till lektionspraktiken, det vill säga de olika arbets- och kunskapsformer som uppstår.

I många situationer aktualiseras emellertid inte kön, könsskillnader och hierarkier, utan man praktiserar helt enkelt positionen elever. I beskrivningar, självpresentationer och handlingar upprättas inte alltid kön som betydelseskapande tillhörighet. När dock pojkarna i en del situationer könas, sker det i interaktion mellan lärarnas förväntningar om hur pojkar är, områden och intressen som kodats som manliga och de möjligheter som materialiseras i lektionspraktiken. Lärare beskriver ofta pojkar utifrån en stereotyp, till exempel att det ligger i pojkars natur att småbusa istället för att samarbeta och följa instruktioner. Flera forskare har också visat hur lärare beskriver pojkar som mindre mogna än flickor och att de måste ta hänsyn till det i undervisningen (Holm, 2008, Nordberg & Saar, 2008). Även om det inte finns pojkämnen i sig, kommer vissa områden och handlingar att pekars ut som viktiga för pojkarna att delta i. Att missa dessa tillfällen riskerar att marginalisera eller exkludera den pojke som inte deltagit. Det sker på så sätt ett kollektivt och offentligt vi-skapande som producerar maskulinitet, normalitet och hierarkier. För det tredje finns det i den lektionspraktik som uppmuntrar självständighet, ansvarstagande och reflektion om det egna arbetet och lärandet många möjligheter att skapa samhörighet och tillhörighet. Undervisningen i de årskurser vi följde är inte alltid reglerad i detalj, utan innehåller väntan, ”dödtid”, förhandlingar och provanden. Vi har i fältanteckningarna en mängd exempel på hur pojkarna under lektionerna formar till

exempel kamratgrupper, ”hemliga klubbar”, arbetslag, datorparties och ”vandringssällskap”. De pojkar som beskrivits som dominerar diskussionerna och upprättar egna sammanhang i klassrummet bekräftar på så sätt föreställningarna om hur pojkar är samt upprättar samtidigt ett kollektivt meningsskapande, genom offentliga diskussioner, dialoger och ”spel”. Pojkar förväntas vara på ett visst sätt och ges genom organiseringen av undervisningen möjligheter att gemensamt utforska situationens möjligheter. De praktiker som erbjuder samhörighet ger inflytande för de pojkar som deltar genom att de gemensamt utforskar situationens möjligheter och får handlingsutrymme, samtidigt som de positioneras som normala pojkar. Uttryckt på ett annat sätt iscensätts och uppmuntras en nyfikenhet som handlar om *att gemensamt pröva och definiera en situation*. Det är en alternativ berättelse till de diskurser om pojkars motstånd och anti-skolkultur som ofta upprepas i den offentliga diskussionen och i en del forskning. I förlängningen är nyfikenheten och kompetensen att utforska, kontrollera och omformulera en social situation användbar i många andra sammanhang, även utanför skolan och i pojkarnas framtid som män.

Att bli synlig i skolans heteronormativa tvåkönsmodell

Vi vill ur mängden av exempel och analyser kort lyfta fram tre slutsatser. Den första handlar om hur normer skapas i interaktion med och i relation till skolans organisation, undervisning och förväntningar på hur man ska vara som pojke och flicka. Den andra slutsatsen beskriver de pedagogiska konsekvenserna av hur könsnormer verkar i undervisningen. Den tredje slutsatsen är en teoretisk diskussion om subjektskapande och variation i positioner.

Den dominerande bilden av skolpojken, som vi sammanfattat i början av artikeln, är att pojkar återskapar en speciell maskulin kultur i skolan, eller att vissa ämnen och aktiviteter i skolan fostrar vissa maskulina attityder. Vi har velat problematisera och nyansera dessa förståelser och peka på hur normalisering och identitetsskapande är produkter av sammanhang och interaktioner. I exemplet, analysen och framlyftandet av de två skeendena beskriver vi hur erfarenheter och impulser från media och fritid flödar in, prövas och sammanfogas i relation till skolans organisation, undervisning och förväntningar på hur man ska vara som pojke och flicka. Detta fungerar normerande, särskiljande och hierarkiserande på så sätt att gränser skapas till det feminina och pekar ut marginaliserade positioner som man som pojke bör undvika. I analysen har vi lyft fram hur homosocialitet och utforskande görs till normala, möjliga och önskvärda sätt att vara för ’den riktige’ pojken och hur det uppmuntras i skolan. Vi har också visat att det inte är några entydiga, linjära eller automatiska processer, utan att det iscensätts på olika sätt i relation till situationen och genom pojkarnas aktiva förhandlingar, prövanden och sammanfogningar. Det har då blivit tydligt hur det i skolans organisation, undervisning och förväntningar, liksom i elevernas egna interaktioner, skapas både stabiliseringar och förskjutningar av normer. Vi har speciellt beskrivit hur pedagogiska aktiviteter,

undervisnings- och kunskapsformer verkar i normalitetsskapandet och hur det kopplas till kropp, material och rörelser.

För det andra har vi beskrivit hur pojkar kan delta i skolarbetet genom att praktisera ett utforskande sätt att förhålla sig till kunskapen och pedagogiken. I den aktuella debatten om pojkars motstånd mot skolan och bristande studieresultat görs inte distinktionen mellan kunskapens innehåll och dess praktik. Genom att lyfta fram den distinktionen blir det möjligt att förstå vissa pojkars handlingar i klassrummet som ett skapande av samhörighet som positionerar dem som riktiga pojkar, snarare än att beskriva det som motstånd mot skola och kunskap. De homosociala och utforskande praktikerna vi beskrivit är på så sätt en del av ett vi-skapande och subjektsskapande och inte ett uttryck för någon genomsyrande ”kultur”, något behov eller brist på mognad. De är funktionella sätt att samtidigt delta aktivt i skolans kunskapsdiskurs och positioneras som pojke. Dessa sätt att vara, skapar en meningsfullhet i relationen till innehållet och arbetet. De blir alternativ, speciellt i de situationer som innebär väntan eller meningslösa rutiner, vilket skoldagen ofta innehåller.

För det tredje har vi belyst hur normalisering och identitetsskapande sker på en rad olika sätt och hur pojkarna har tillgång till en variation av identiteter. De pojkar som följts har aktualiserat många olika identiteter, tillhörigheter och sätt att vara. De har till exempel varit språkrör, komiker, rymdexperter, skejtare, hockeyspelare, coola, imitatörer, musiker, kompisar, Harry Potterläsare, datorspelseexperter, filmintresserade, tröstare, klädintresserade, lekfulla, Star Wars-fans eller språkbegåvade – för att nämna några av många identiteter som iscensattes. De här identiteterna, tillhörigheterna och sätten att vara görs möjliga att igenkänna och artikulera som något som ”tillhör” den riktige pojken. Den möjliga och önskvärda manligheten sammanfogar och ordnar föreställningar, berättelser och förkroppsliganden i nuets kontexter med det som pojkarna ska bli i framtiden och i andra sammanhang. Genom detta blir pojkarna begripliga och igenkännbara för sig själva och för andra. Ann-Marie Smith (1998) skriver om hegemoniska diskurser att de skapar ett slags ”horizons of intelligibility”, som pekar ut vad som är möjligt, vad som kan sägas och göras, vilka positioner som är legitima och vad vilka aktiviteter som man kan engagera sig i (s. 64). På motsvarande sätt blir de sätt att vara som faller utanför det som kan igenkännas och artikuleras som maskulinitet inte begripliga och inte legitima subjektspositioner. I beskrivningarna och analyserna har det skymtat förbi en mängd sätt att vara som inte självklart kopplats till eller artikulerats som maskulinitet. Det har handlat om de pojkar som till exempel inte förstod meningen med EQ-lektionen, de som inte deltog i den offentliga diskussionen om rymden, de som inte hade någon dominerande fritidsaktivitet, de som inte var med i rastens organiserade matcher, de som ibland arbetade för sig själva, de som vandrade mellan olika grupper och aktiviteter och de som följde med i det som skedde i skolan utan att märkas eller positionera sig åt något håll. Dessa pojkars sätt att vara kopplas inte lika enkelt till subjektspositionen pojke och kan

därför bli osynliga och svåra relatera till. Konkret uttryckt; hur kan den pojke som inte deltar i rasternas matcher eller det offentliga och skämtsamma lektionssamvaron subjektiveras, beskrivas och positioneras som pojke, utan att ges en marginaliserad position? *Den möjliga och önskvärda manligheten är på så sätt den som praktiserar sätt att vara som är performativa i meningen att de skapar subjekspositioner, kategorier och normalitet som kopplas till, förkroppsligas och igenkänns som maskulinitet.* Resten är tystnad.⁸

Referenser

- Björnsson, Mats (2005). *Kön och skolframgång. Tolkningar och perspektiv*. Rapport 13, Myndigheten för skolutveckling.
- Butler, Judith (1990) *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith. (2004). *Undoing gender*. Oxfordshire: Routhledge.
- Bäckman, M. (2003). *Kön och känsla: samlevnadsundervisning och ungdomars tankar om sexualitet*. Diss. Stockholm : Univ., 2003. Göteborg.
- Connell, Robert W. (2000). *The Men and The Boys*. Cambridge: Polity.
- Davies, Bronwyn. (1997). Constructing and deconstructing masculinities through critical literacy. *Gender & Education*, 1997, Vol. 9, Issue 1, pp. 9-30.
- Edlund, Ann-Cathrine; Erson, Eva & Milles, Karin (2007). *Språk och kön*. Stockholm: Norstedts.
- Gilbert, Robert & Gilbert, Pamela (1998). *Masculinity goes to school*. New York: Routledge
- Hellman, Anette (2010). *Kan Batman vara rosa?: förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Heward, Christine (1996). *Masculinities and families*. I: Mac an Ghail (Ed.). *Understanding masculinities: social relations and cultural arenas*. Buckingham: Open University Press.
- Holm, Ann-Sofie (2008). *Relationer i skolan: en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2008. Göteborg.
- Lindgren, Gerd (1996). Broderskapets logik. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 1996:1, s. 4-14
- Mac an Ghail, Máirtín (1994). *The Making of Men. Masculinity, Sexualities and Schooling*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Mellström, Ulf (1996). "Teknologi och maskulinitet. Män och deras maskiner." I: Elisabeth Sundin & Boel Berner (red.) *Från symaskin till cyborg*. Stockholm: Nerenius & Santéurus, s.113-139.
- Nordberg, Marie. (2006). "Barn och ungas livsvillkor och identitetsskapande – om kön, sociala ordningar och pojkars maskulinitetsskapande praktiker." I: Skolverkets rapport 287, *Könsskillnader i målpuffyllelse och utbildningsval 2006*.

⁸ Hamlets sista replik; William Shakespeare, "Hamlet", Akt 5 scen 2

- Nordberg, Marie. (2008). *Maskulinitet på schemat: pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Nordberg, Marie & Saar, Tomas. (2005). "Moralisk panik ersätter kulturanalys." I: *Krut*, 2005/4, s. 44-63.
- Nordberg, M. & Saar, T. (2008). Softarna, bråkstackarna och antipluggkulturen – om vikten att också berätta de andra historierna. I M. Nordberg (red): *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber
- Osbeck, C., Holm, A. & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan: förekomst, former och sammanhang*. Göteborg: Värdegrunden, Göteborgs univ..
- Saar, Tomas. (2008). *Becoming a boy in EQ and in playground – gender as discourse and situated performance*. Konferenspaper, NERA's 34th congress, Örebro University, Örebro, 2006-03-11.
- Saar, T.; Nordberg, M. & Hellman, A. (2008). Att göras till "riktig pojke" – föreställningar, förkroppsliganden och förhandlingar om det normala och det önskvärda. I: *Resultatdialog 2008. Forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådets rapportserie 12:2008.
- Smith, Anna Marie (1998). *Laclau and Mouffe. The radical democratic imaginary*. London: Routledge.
- Skelton, Christine. (2001). *Schooling the boys: masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.
- Tallberg-Broman, Ingegerd. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön*. Lund: Studentlitteratur
- Wahl, Anna (2003) *Könskonstruktioner i organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Walkerdine, Valerie. (1989). *Counting girls out*. London: Virago.
- Weiner, Gaby & Berge, Britt-Marie (2001). *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur..
- Wennberg, Bodil (2000). *EQ på svenska: emotionell intelligens i föräldrarollen, i relationen, på arbetsplatsen, i skolan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Wernersson, Inga (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg studies in educational sciences 22. Göteborg.
- Willis, Paul E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Öhrn, Elisabet. (2002) *Könsmönster i förändring – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Skolverket.