

Nummer 19, 2013:
Uppväxt och framtid

Arvastson G., Hartman T., Pripp O. & Waldén S. Inledning	1–3
Pless M. Fortællinger fra kanten: Udsatte unges fremtidsdrømme og uddannelsesveje	4–12
Nygren G. Högstadielärover och framtiden. Om kamrateffekter, het och kall kunskap	13–20
Wittendorff N. & Hansen N.-H. M. Kokkens kategori-hakker. Brugen af kategoriseringer som middel til at skabe nye fremtidsmuligheder for unge med hørenedsættelse	21–28
Sundman Marknäs A. Kön och betyg i skolverksrapporter 1991-2008	29–35
Ljungström Å. Läroverstudenters möten med skolan. Några reflektioner	36–39
Hartman T. Jämlikhetsperspektiv på antagning och undervisning i högskolan	40–47
Fundberg A. Hörby, flickor och frivilliga. En granskning av "Mentorsprojekt Frigga – en vän på vägen"	48–54

Inledning

Gösta Arvastson, Thérèse Hartman, Oscar Pripp & Susanne Waldén

Delar av forskarnätverket vid Forum för skolan samlades till en workshop om Uppväxt och framtid vid etnologiska avdelningen i Uppsala 2010. De inbjudna deltagarna pekade ut nya områden för kulturanalytisk forskning. Med tanke på att deras fallstudier kunde läsas på flera sätt, också som en form för kunskapsförmedling till skolorna och lärarna, bestämde vi oss för att publicera dem i Nätverket. Sammanställningen gör naturligtvis inte anspråk på att vara heltäckande i förhållande till barn- och ungdomsforskning i hela sin vidd men det är vår förhoppning att läsaren ska fångas av samma entusiasm för ämnet som författarna. Här berättar sju etnologer, pedagoger och kulturforskare från Sverige och Danmark om sina forskningsprojekt.

DE SKOLPOLITISKA UTSPELENS BAKSIDA

Några av bidragen har en tydlig koppling till den politiska reformering som skolan genomgick under 2000-talet. Skolpolitiska reformer som såg ut att fungera på pappret avlöste varandra. Men som forskarna kunde visa fick de sociala och kulturella följdverkningar. De unga upplevde inte sällan individualiseringens baksida, säger Mette Pless i *Fortællinger fra kanten: Udsatte unges fremtidsdrømme og uddannelsesveje*. När vägen genom utbildningslinjerna blev ett individuellt projekt fanns det många som sökte svaren på sina misslyckanden hos sig själva.

Intervjuerna avslöjade ett återkommande mönster. Skolan berättade om den goda framtiden medan eleverna insåg att de måste undvika yrken och branscher med dåligt rykte. När de efter sin utbildning stötte på problem i arbetslivet lade de skulden på sig själva och skyllde på sina tillkortakommanden. Så uppstod driften att söka sig tillbaka och pröva andra vägar som ett slags *jojotransition* mellan skola och arbetsmarknad. De upprepade erfarenheterna av att inte passa in blev ett fäste för negativa självbilder.

Ett liknande tema finner läsaren i Göran Nygrens bidrag, *Högstadiel elever och framtiden – om kamrateffekter, het och kall kunskap*. Framtiden fanns närvarande i de minsta detaljerna som en sammanhållen föreställningsvärld, som aktiverades av lärarna under lektionerna och

som låg till grund för individuella bedömningar, betygssättning och prov. Vissa skolor började fungera som produktionslinjer där det gällde att samla betyg som ett slags hårdvaluta i utbildningssystemen. För eleverna var valet av utbildningslinjer ett strategiskt val med många riskfaktorer, fortsätter han. De måste förhålla sig till den *kalla kunskapen* om framtiden, som skolorna förmedlade i läroböcker och broschyrer, och den *heta kunskapen* som baserade sig på information förmedlad via familjen och dess nätverk och rykten bland kamraterna. Kamrateffekterna varierade från lågintensiva synpunkter i vissa skolformer där föräldrarna påverkade valet av utbildningslinjer, till energigivande och heta åsikter vid andra skolor.

Vid många skolor dikterades utbildningsvalen av familjen, skriver Göran Nygren. Men i skolor med en blandad elevsammansättning, socialt och kulturellt, var det viktigare att hålla dörrarna öppna mot framtiden. I ett större perspektiv ser vi hur den ökande ojämlikheten och segregationen i skolorna bidrar till variationen i framtidsuppfattningar.

INKLUDERING SOM KULTURELL MÖJLIGHET

För unga människor med funktionshinder har grundskolan i Danmark, liksom i Sverige, sällan fungerat som någon inkluderande miljö. Den välmening som den inkluderande skolan bygger på och som talar om rätten till en likvärdig start i livet för alla barn, ser ut som en omöjlig ekvation när den skall tillämpas på verkligheten. Endast ett fåtal elever med hörselnedsättning har lämnat skolan med kunskaper som motsvarar deras jämnåriga kamrater, förklarar Nina Wittendorff och Niels-Henrik M. Hansen i *Kokkens kategori-bakker. Brugen af kategoriseringer som middel til at skabe nye fremtidsmuligheder for unge med hørenedsættelse*. De har studerat en framgångsrik satsning på ett alternativ, en kockutbildning för döva elever som genomfördes vid en dansk cateringfirma. I köket blandades identiteterna och kompetenserna mellan döva och hörande. I förhållande till det traditionella bruket av tolkar, som har en tendens att befästa rådande sociala och kommunikativa strukturer, öppnade sig den visuella

världen, som var tillgänglig för alla. Eleverna förhöll sig till en gemensam föreställning om yrkesidentiteten, fann sina positioner bland kamraterna, och upplevde att de hade verkliga möjligheter att ta sig fram på arbetsmarknaden.

Elever med funktionshinder brukar genomgående få specialundervisning. Lite drastiskt kan man säga att skolan gör dem handikappade och att en "glasdörr" skiljer dem från de andra eleverna. Det inlärdade utanförskapet fortsätter på arbetsmarknaden. Med sin kulturanalys av cateringfirman som lärandeplattform, med nya och spännande kommunikationslinjer mellan de hörande och döva, visar Nina Wittendorff och Niels-Henrik M. Hansen att själva identitetsarbetet kan vara nyckeln till en förändring.

I äldre tid fanns det en uppfattning som gick ut på att flickor var mindre begåvade än pojkar men bilden förändrades under sjuttio- och åttiotalen. Tidigare hade flickor i allmänhet högre betyg i språk medan pojkar hade större framgångar i matematik och naturvetenskap. Nu visade ett stort antal mätningar att flickorna låg högre i betygsstatistiken än pojkarna. Det var en intressant vändning som fortfarande väntar på sin förklaring. Betygen har alltid varit könskodade i det moderna samhället, berättar Anna Sundman Marknäs i *Kön och betyg. Skolverksrapporter 1991–2008*. Numera klarar flickorna enligt Skolverkets rapporter alla prov utan undantag bättre än pojkarna i grundskolans årskurser och ämnen. Artikeln är en introduktion till hennes forskningsplaner. Betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar i grundskolan är ett faktum som strider mot likvärdighetskravet.

En liknande diskussion återkommer i Åsa Ljungströms bidrag. *Lärarstudenters möten med skolan: Några reflektioner*. Hon beskriver hur svårt det kan vara för lärarna att granska sitt eget uppträdande och hur de själva bidrar till att upprätthålla normen om snälla flickor och bråkiga pojkar. Flickorna knyts till egenskaper som fortfarande anses vara kvinnliga medan maskulinitet är något som förekommer hos pojkar. Åsa Ljungström diskuterar vad kategorin "vanlig" egentligen betyder, som en fastläsande tankegång, därför att den så tydligt avslöjar hur skolan gör kön.

KULTURANALYSER PÅ DET MÅNGETNISKA UNIVERSITETET

I samhället är immigrantgrupper underrepresenterade på arbetsmarknaden och utbildningsvägarna. Under decennier har frågan om en bredare social och kulturell rekrytering till högskolan legat högt på den utbildningspolitiska agendan. Thérèse Hartman har ägnat stora delar av sin forskning åt den sociala snedrekryteringen till universitetet och högskolorna. Hennes bidrag, *Jämlikhetsperspektiv på antagning och undervisning i högskolan*, handlar om ett projekt som hon följde vid början av 2000-talet som syftade till

att bereda plats för ungdomar med utrikes födda föräldrar vid juristprogrammet vid Uppsala universitet genom kvotering. Hon fann att studenterna med immigrantbakgrund hade en större benägenhet att förklara eller försvara sina studier utifrån personliga motiv, i motsats till ungdomar med föräldrar som var födda i landet. Det speciella språket bland jurister, uppförandekoderna, majoritetskulturens förväntningar på lärarnas auktoritet och det begränsade utrymmet för problembaserad undervisning, visade sig vara ett effektivt hinder mot en förnyelse; de andra kulturella erfarenheterna fick inte komma till tals. Resultatet blev att studenterna levde i skilda världar. Studenterna med utrikes födda föräldrar kände sig stolta över sitt kulturella och språkliga kapital, som berikade deras framtidsplaner. Studenterna med föräldrar födda i Sverige förväntade sig att bli matade med fakta. Reproduktionen av juristkulturen reducerade möjligheterna till immigranternas integration längs studievägarna. Men det finns många möjligheter att ta vara på de kulturella erfarenheterna bland studenterna, förklarar Thérèse Hartman i sin avslutande del.

DET LILLA I DET STORA

Vid en undersökning i den skånska kommunen Hörby visade det sig att många yngre kvinnor led av psykosocial ohälsa och en känsla av otrygghet. Så formulerades projektet Frigga. Anette Fundberg blev ledare och följde projektet i sin forskning. De utsatta kvinnorna skulle träna sig i att göra medvetna val och mentorena skulle stärka dem på deras väg mot utbildning, yrkesliv och hälsa, skriver hon i *Hörby, flickor och frivilliga – en granskning av "Mentorsprojekt Frigga – en vän på vägen"*. Kvinnorna i den socioekonomiska periferin som pekades ut som föremål för projektet hade svårt att identifiera sig med vad som tillskrevs dem. Hennes analys avslöjade en obalans i projektet. Diskrepansen var tydlig. Deras självbilder som handlade om vem de var i sina egna och andras ögon, och som besvarade frågan om vem de skulle vilja vara, hamnade i blickfånget. Att vara föremål för särskilda omsorger skapade tvivel. Problemet var inte obalansen mellan ambition och verklighet utan insatsernas kortsiktighet. Själva arbetsformen, projektet, hade en början och ett slut. Däremot var grundtanken viktig. För ett barn eller en ung vuxen som drabbas av problem kan omgivningens engagemang vara det som gör skillnad.

Det är just med sin obetydlighet som projektet i en liten mellanskånsk kommun blir intressant. Det skulle kunna passera obemärkt, som ett vanligt projekt med ett vällovligt syfte. Men kulturforskarna börjar ofta med det lilla och söker sig fram längs nya vägar för att med nära sig de övergripande samhällsfrågorna. Där finns allvaret, kriserna på arbetsmarknaden, den internationella monetära fundamentalismen, de katastrofalta stigande siffrorna för ungdomsarbetslöshet och nyfattigdom.

DEN GODA FRAMTIDEN

Artiklarna i denna volym berättar om framtiden. Författarna rör sig mellan avgränsade händelser i vardagslivet och sätter in dem i större perspektiv. I det stora perspektivet kan det vara svårt att säga något om samhället-ännu-inte. Flera artiklar ifrågasätter de pedagogiska reformerna som kommit att dominera 2000-talet. Sådana ansträngningar syftar inte till en förnyelse, snarare skymmer de sikten för skolans uppgifter genom historien, att åstadkomma likvärdighet. Och när det gäller bilden av den goda framtiden som skolan talar om, enligt några av författarna, måste vi börja ställa frågor om vad den bilden beskriver. Den amerikanske sociologen Peter McLaren diskuterade redan vid början av nittioalet

hur skolorna hade förändrats. Eleverna samlades och installerades som orörliga observatörer av livet därute och hindrades från att "vara i världen" när kunskapsförmedlingen fastnade i klassrummet och den stigande betygshetsen. Utan den grundläggande insikten om en annan läroplan och skolan som ett fundament för samhällets förändring snarare än reproduktion, går det inte att komma vidare.

Författarna i detta nummer av *Nätverket* utvecklar sina perspektiv och deras fallstudier pekar på några kritiska områden. De visar hur viktigt det är att göra synfältet större – skolans problem går inte att lösa i klassrummet – och i det större perspektivet framträder frågorna om kultur och samhälle. Därmed sagt att samtalet om de unga, uppväxten och skolan fortsätter.

Fortællinger fra kanten: Udsatte unges fremtidsdrømme og uddannelsesveje

Mette Pless

Unge uddannelsesvalg og veje er i politikernes søgelys. Det overordnede uddannelsespolitiske mål (i Danmark) er både at sikre 'Uddannelse til alle' og sørge for at de unge gennemfører uddannelse hurtigere end det er tilfældet i dag (Regeringen 2006/2011, AE-rådet & DI 2012). Disse målsætninger har skabt stigende politisk interesse for unges overgange (transitioner) i uddannelsessystemet og videre ud på arbejdsmarkedet. Én dagsordenssættende logik i uddannelsespolitikken er, at unges overgange i uddannelsessystemet skal ske hurtigere og omvalg begrænses, så ressourcerne udnyttes bedst muligt. Denne logik hviler på en forestilling og et ideal om en 'normal-overgang' i forhold til unges uddannelsesvalg som er direkte og lineær. Det stærke policy-fokus på normal-overgange er ikke enestående for Danmark. Det er i høj grad del af en europæisk dagsorden (jf. Walther et al 2006).

Men der er langt fra de uddannelsespolitiske målsætninger til de unges faktiske bevægelser igennem uddannelsessystemet. På trods af at 'Uddannelse til alle' har været en central del af uddannelsespolitikken gennem de seneste 20 år, har gruppen som ikke gennemfører en ungdomsuddannelse gennem hele perioden ligget ret stabilt omkring 18 % (Bådsgaard & Mølgaard 2011), og mange forsinkes fordi de vælger om (gentagne gange) eller falder fra uddannelse undervejs.

Der findes omfattende statistisk viden om, hvilke unge, der har størst risiko for ikke at få en ungdomsuddannelse og tendensen er klar: unge fra en uddannelsesfremmed baggrund har langt større risiko for ikke at gennemføre uddannelse end unge fra familier med tradition for uddannelse (fx Benjaminsen 2006, Andersen 2005). Kun få (danske) undersøgelser går dog tættere på de unges eget perspektiv- og deres erfaringer – og sætter fokus på hvad der sker undervejs i de unges uddannelsesforløb og i mødet med ungdomsuddannelserne og arbejdsmarkedet. Det er disse perspektiver, jeg vil udfolde i denne artikel.

Artiklen trækker på to longitudinelle forskningsprojekter (Pless 2009, Pless & Katznelson 2007), der omhandler unges uddannelsesvalg, fremtidsdrømme og deres konkrete uddannelses- og livsbaner fra de unge forlader grundskolen og i mødet med ungdomsuddannelser,

arbejde mm. Jeg vil særligt fokusere på de fortællinger og uddannelsesbaner, der tegner sig for en lille gruppe 'uddannelsesmæssigt udsatte' unge (9 unge), i overgangen fra grundskolen¹ og tre år frem² (Pless 2009). Der er tale om unge, som kommer fra uddannelsesfremmede familier, og som har oplevet skoletiden som vanskelig – fagligt og socialt. Dermed er de statistisk set i risikozonen, i relation til uddannelse.

Skriften på væggen - uddannelse som uomgængelig del af ungdomslivet.

En uddannelse for mig er meget vigtig, da det er den, jeg skal leve af resten af livet. Det, er min uddannelse der skal gøre, at jeg får et dejligt liv. (Pige, 9. klasse)

Sådan skriver en ung pige i en stil om fremtiden. Den oplevelse, deler hun med rigtigt mange andre. De unge har i den grad læst skriften på væggen og lyttet til voksensamfundets formaninger. De har taget idéen om uddannelse som en nødvendig ingrediens i 'det gode liv' til sig og gjort den til rettesnor i deres liv. Uddannelse er efterhånden blevet en uomgængelig del af det 'normale ungdomsliv' (jf. også Illeris et al 2009, Frønes & Brusdal 2000, Andersen 1997). Derfor opleves valget af ungdomsuddannelse meget betydningsfuldt. De unge står overfor et væld af muligheder, og mange ser frem til nye udfordringer med forventning – men også med bekymring og ængstelse for at vælge 'forkert' og havne på et sidespor. Der er dog stor forskel på hvordan de unge italesætter uddannelsesvalget. Hvor de unge, der klarer sig godt og trives i grundskolen, primært taler uddannelse frem som noget, der skaber muligheder og åbner døre til et sjovt, spændende og udfordrende

1 I Danmark varer den obligatoriske grundskole 10 år (fra 0. klasse-9. klasse). Unge, som ikke føler sig fagligt eller afklaringsmæssigt parat til at påbegynde en ungdomsuddannelse kan desuden vælge et ekstra år i grundskolen (10. klasse). Efter grundskolen kan de unge vælge mellem 2 uddannelsesspor: en studiekompetencegivende gymnasial uddannelse (typisk 3-årig) eller en erhvervskompetencegivende erhvervsuddannelse, der fungerer efter et vekseluddannelsesprincip, med både skoleperioder og perioder i praktik/på læreplads (kan vare mellem 1 ½ år til 5 ½ år).

2 De unge blev interviewet 1 gang årligt i løbet af forskningsprojektets 3 årige forløb (første gang, mens de gik i 9. klasse).

(arbejds)liv, ser det noget anderledes ud for unge, som har oplevet skoletiden mere problematisk – som de unge, der er i fokus her.

For disse unge manifesterer uddannelse sig snarere som en afvægring af risici og uddannelsesvalget er i langt højere grad præget af en bekymring omkring muligheden for at sikre sig en plads i uddannelsessystemet. På den ene side vil de gerne have en uddannelse, men på den anden side vægrer mange sig mod alt 'fagligt' – alt det, der lugter lidt af skole! Og så er mulighedsfeltet pludselig ret smalt!

PÅ KANTEN AF SKOLELIVET – HVORHEN?

Jeg var aldrig rigtig glad såd'n, andet end når jeg kom hjem. Men alligevel ikke. Det var bare sådan en ræddende dag. Det var bare alle dagene der var dårlige synes jeg. (...) så gider man ikke. Så bliver man både skoletræt og så gider man overhovedet ikke at være der. Det var også derfor jeg aldrig kom. Jeg kom aldrig til de timer. Fordi, jeg kunne ikke se hvorfor jeg skulle være der. For jeg lærte alligevel ikke noget, jeg gad ikke høre efter. Alle de hadede mig alligevel. Så kunne det også bare være lige meget. (Trine, int. 2, på efterskole)

Sådan fortæller en af pigerne, Trine, om sin tid i grundskolen, da jeg taler med hende om hendes tid i folkeskolen. Og de andre unge fortæller lignende skolehistorier. Det er fortællinger præget af nederlagserfaringer og oplevelsen af ikke at slå til. Det, disse unge bringer med sig fra grundskolen og videre, er massiv skoletræthed, dårlige faglige kundskaber og følelsen af at være en af de 'ikke så kloge' – erfaringer, som det er vanskeligt at formulere et positivt fremtidsperspektiv på baggrund af. For dem er uddannelse ikke forbundet med drømmen om det gode liv. De ser snarere uddannelse som et nødvendigt onde – et fravalg af risici som arbejdsløshed, usikre jobpositioner, som de oplever meget nærværende (jf. også Hutter 2004). Som Trine fortæller:

I; Synes du det er vigtigt at tage en uddannelse?
Næ, jeg synes det er noget åndssvagt noget. Det synes jeg. "Hvad skal du så lave?", "jeg skal til at tage en uddannelse"

I; Kan du så ikke bare lade være med at gøre det?
Det er nok ikke så smart (...) Fordi det er bedre og du tjener også bedre og...du er ikke bare sådan en lille lus, der bare sidder og ikke har en skid at lave, fordi du ikke er fastansat. For det kan du jo ikke blive, hvis ikke du er uddannet. (Trine, int. 2, på efterskole)

Tilsvarende fortæller Jens:

Altså jeg tænker bare...jeg skal bare have en uddannelse så hurtigt som muligt, så det ikke går galt. Fordi hvis jeg først... ikke får en uddannelse, så går det jo først galt, fordi så er det rigtig svært og

finde arbejde, og så til sidst så gider man ikke..... og så bliver man bare sådan en, der sidder og dovner den derhjemme. (Jens, int. 1, 9. klasse)

Uddannelse – og det at være i uddannelse er altså, i Jens' fortælling, et værn mod opløsning og inaktivitet, en måde at få orden på sit liv. For disse unge er uddannelse en sikring mod social deroute. Det handler om at komme hurtigt i gang, ellers går man i stå. Uden uddannelse er det sværere at få (fast) arbejde, og man risikerer arbejdsløshed og dårlige arbejdsforhold. For de unge findes der tilsyneladende ingen andre veje efter 9. klasse end den lige vej ind i ungdomsuddannelse. Det er vigtigt at holde sig indenfor rammerne af uddannelsessystemet, ellers risikerer man måske aldrig at komme i gang igen. Samtidig giver flere af dem udtryk for stærk modstand mod skolelivet, og de fleste af fortællingerne bærer præg af en stærk ambivalens; jeg hader skolen, men uddannelse er nødvendig.

De samfundsmæssige diskurser der præger uddannelsespolitikken og –debatten er meget nærværende i de unges fortællinger. Det er i vid udstrækning dem, de orienterer sig imod og trækker på i deres fortællinger. Med et Bourdieu'sk begreb kan man sige, at de unge langt hen af vejen anerkender feltets *illusio* – og at de, et langt stykke hen af vejen, forsøger at spille spillet (Bourdieu 1997/2004). Hermed adskiller deres forhold til uddannelse sig markant fra den position, som arbejderklassedrengene i Willis' studie fra 1977, indtog (Willis 1977). Willis' unge forkastede tanken om uddannelse, som vejen frem og anerkendte dermed ikke uddannelsesfeltets *illusio*, men indtog i stedet en modposition i skolen, hvor de fremskrev arbejdslivet som mere rigtigt og værdifuldt end skolelivet. Hermed kunne de fastholde en oplevelse af kontrol med deres liv, og af at deres dårlige erfaringer i skolen var udtryk for eget valg snarere end en position, de blev påtvunget.

For de unge jeg følger er en så tydelig modstand og opposition til uddannelsesdiskursen ikke umiddelbart tilgængelig. De bakker som sagt op om uddannelse som en nødvendig præmis for at klare sig. Det betyder dog ikke, at de ikke indtager modpositioner og yder modstand mod skolelivets organisering. For eksempel fortæller flere af de unge om perioder med pjæk, om skoletræthed, konflikter med lærerne og (demonstrativ) inaktivitet i skolen; Praksisser, der alle kan tolkes som modstand mod den overgribende hverdag, som skolelivet udgør i deres optik. Men det er i vid udstrækning magtesløse og individualiserede modstandsformer, der synes at udspringe af en følelse af anderledeshed og udgrænsethed, og disse modstandsformer (og positioner) ligger langt fra den heltedyrkelse af det maskuline arbejdsliv, som 'the lads' praktiserer (jf. også Petterson & Trondman 2001). Bottrell & Armstrong (2007) peger på, at det bl.a. har at gøre med at vilkårene og mulighederne på arbejdsmarkedet er skrumpet ind for ufaglærte.

In Willis' study, certainty about job futures was a key factor enabling working-class school resistances. For contemporary young people who lack the qualifications and skills necessary for 'new' work, their capacity for unskilled and manual work is no guarantee of employment; and the lower end of the gradient, which was traditionally their working-class domain, is now subject to competition with unskilled adults and better qualified down-traders. (Bottrell & Armstrong 2007: 362)

Samtidig er det bemærkelsesværdigt i hvor høj grad de unge forklarer deres skoleproblemer i individualiserede termer. Her er meget lidt kritik af skolesystemet og lærerne. I stedet flyder fortællingerne over med beretninger om erfaringer med at føle sig dum, doven, ikke-klog og klam! De positionerer sig i vid udstrækning som skolens 'Andet', som det der falder ved siden af og er forkert. Og det er tankevækkende, at de, i deres forsøg på at bearbejde og skabe mening og sammenhæng i deres fortællinger om skolen, tilsyneladende kun har adgang til storylines, der betoner årsagen til deres skolevanskeligheder som knyttet til dem som individer - der er ingen kollektive forklaringsmodeller til rådighed for disse unge (jf. også Illeris et al 2009).

MULIGE ANDRE VEJE EFTER GRUNDSKOLEN?

Som sagt er uddannelse ikke til at komme udenom, og på trods af, at flere af de unge jeg følger giver udtryk for, at de ikke oplever at de er parate til uddannelse ser de ikke nogle reelle alternative veje videre fra grundskolen. De starter da også (stort set) alle sammen på en ungdomsuddannelse umiddelbart efter grundskolen. Men de fleste falder fra undervejs. Der er altså langt fra tale om *smooth operations* - de unges uddannelsesforløb er snarere kendetegnet ved gentagne brud, omveje og blindgyder. Flere er omkring to eller flere ungdomsuddannelser i løbet af de tre år jeg følger dem.

Susanne formulerer som den eneste af de unge et ønske om noget andet end ungdomsuddannelse efter grundskolen. Hun har, som de andre unge, haft en turbulent skoletid med mange skoleskift, faglige problemer og mobning. Hun er meget skoletræt og overvejer at starte på produktionsskolen.³ Det dropper hun dog hurtigt, for som hun fortæller, så er den reaktion hun får fra søsterens kæreste.

'Ja, vi ses en eller anden dag med drankerne', [sagde søsterens kæreste, red.] ikke? Altså som om jeg ikke bliver til noget, fordi jeg ikke går i skole. (...) Altså **alle** gik og sagde til mig, at det var nogle værre bumser, der gik derude (på produktionsskolen, red.). Ja, jeg har ikke lyst til at blive en bum, det

er der ikke nogen der har lyst til. (Susanne, int. 1, 9. klasse)

En lignende figur tegner sig i Jens fortælling. Han kommer efter sit frafald fra erhvervsuddannelsen på produktionsskole og fortæller, at han har ændret mening om stedet efter han selv er startet der.

Ja, i grundskolen der tænker man jo mest på sit rygte. Der skal man ikke op på produktionsskolen, det er bare for bumser, og det er dårligt selskab der er deroppe, det er jo en samling kriminelle og sådan noget. Nu er jeg selv herinde og (let grin). (...) Jeg synes det er fint (at være på produktionsskolen, red.)! Altså, jeg er sådan set ret ligeglad med folks mening om mig. Det er jeg i hvert fald begyndt på. Hvis de ik' ka' li' mig, så er det deres problem, så ka' de la' mig være. (Jens, int. 2, produktionsskole)

Eksemplerne viser, hvor magtfulde diskurserne om nødvendigheden af uddannelse - og den lige vej gennem uddannelsessystemet er. Og hvordan de i høj grad påvirker de unges positioneringsmuligheder og konkrete forløb. Forestillingen om *den lige vej* fungerer i vid udstrækning som accepteret og selvfølgelig præmis i de unges fortællinger, og muligheden for at vælge et år på produktionsskole som afklaring og afprøvning af mulige fremtidsperspektiver ligger ikke lige for - for hvem har lyst til at knytte an til positionen som bum og taber? Samtidig peger eksemplet på, at et snævert fokus på den 'rigtige' og lige vej igennem uddannelsessystemet - og til voksenlivet samtidig risikerer at udgrænse de unge, som ikke kan og vil passe ind i forhold til disse idealforestillinger (jf. f.eks. Skelton 2002). Når idealet er, at alle skal igennem uddannelsessystemet hurtigst muligt, bliver det i stigende grad set som 'taber-agtigt', når man ikke kan leve op til denne forestilling. Det, medvirker potentielt til yderligere at udgrænse de unge, der af forskellige grunde ikke magter (eller ønsker) at leve op til denne idealforestilling, fordi det snævre fokus netop *ikke* skaber mulighed for at italesætte og erfare overgange, der afviger fra 'normalovergangen' som andet end netop afvigelser og fiaskoer - og dermed ikke skaber rum og blik for mulige alternative overgangsmuligheder og -perspektiver.

Det er ikke mindst tankevækkende i lyset af Susannes videre forløb. Hun har tidligere været meget i tvivl om uddannelsesvalget og haft ønsker og tanker om uddannelse og arbejde, der pegede i mange forskellige retninger. Hun vælger at gå i 10. klasse, fordi hun ikke ved, hvad hun ellers skal og ikke oplever at være parat til ungdomsuddannelse. Hun dropper dog hurtigt ud igen, fordi hun trives dårligt og har konstante konflikter med lærerne. I stedet får hun job i et cafeteria for at tjene nogle penge. Hun bliver meget glad for jobbet, som hun synes er sjovt. For Susanne får mødet med arbejdslivet afgørende betydning for hendes vej videre. Her er hun en del af et fællesskab, hun kan mestre opgaverne og får ros og anerkendelse. Og det gør tilsyneladende udslaget - nu ved hun hvad hun vil.

³ Et ikke-kompetencegivende uddannelsesforberedende tilbud til arbejdsløse unge uden uddannelse. Produktionsskolens aktiviteter baserer sig på værkstedsundervisning.

Ja det var mit første job, som jeg synes, der var spændende fordi at, jeg var flere ting på én gang. Jeg var både opvasker og køkkenassistent og smørrebrødsjomfru... Så, det syntes jeg var sjovt – så fandt jeg ud af, hvad jeg ville! (...)...man snakker sammen, man har det sjovt og sådan noget. (...) Jeg synes det var sjovt. Jeg ku' godt li' at gøre det! (...) Jeg synes jeg var rigtig god til det, og jeg fik også rigtig meget ros, for at jeg var den bedste til at lave det, og sådan noget. (Susanne, int. 2, i arbejde)

Mødet med arbejdslivet (og pausen fra uddannelsessystemet) og den positionering som kompetent, der pludselig bliver tilgængelig for hende, udgør et væsentligt vendepunkt i Susannes fortælling. Fra at have været meget i tvivl om sine mulige fremtidsperspektiver og modvillig overfor 'mere skole', får hun mod på - og lyst til - at starte på slagteriskolen. Hun starter på, og gennemfører, grundforløbet på erhvervsuddannelsen, men da hun under sit lærepladsforløb støder på problemer, beslutter hun sig for at droppe lærepladsen - og uddannelsen i det hele taget! For Susanne synes det altså ikke at være en mulighed at overveje en anden læreplads i et andet område indenfor kokkefaget. Det er enten-eller, og hendes erfaringer på lærepladsen synes blot at bekræfte hende i, at uddannelse(n) ikke er noget for hende alligevel. Hun vælger derfor at droppe tanken om uddannelse (i hvert fald for en tid), og arbejde som ufaglært.

Historien er ikke enestående. Flere af de andre unge har tilsvarende erfaringer. Umiddelbart kan de unges brudte og zigzaggede uddannelsesforløb tolkes som 'zapperi', som et udtryk for en ungdomskulturel tendens, der ofte italesættes som problem i den uddannelsespolitiske debat: At unge i dag er forkælede og ikke kan håndtere modstand, at de er 'troløse' mod uddannelserne, og at de dropper ud så snart uddannelsen og indholdet ikke lige svarer til deres forventninger og krav (jf. f.eks. Hutters 2004). Men for disse unge synes det at være helt andre problematikker, der er med til at vanskeliggøre lineære og ubrudte overgangsprocesser fra grundskolen og videre.

Her synes zigzag-bevægelserne ikke at være udtryk for forkælethed, men manglen på vedholdenhed skal måske snarere ses som et resultat af at deres massive erfaringer med nederlag i grundskolen har givet dem meget lidt tro på sig selv - og på muligheden for at kunne lykkes med uddannelse. For nogle opstår der situationer af gennembrud - oplevelser af mestrings - hvor de får mulighed for at bryde med denne position og dette selvbillede. Men Susannes historie kan ses som et eksempel på, hvor skrøbelig denne position er for de unge - og hvor let den kan rystes. For disse unge, synes den mest nærliggende reaktion på sådanne vanskeligheder at være at flytte sig - trække følehornene til sig - og søge i nye og andre retninger. De unge lægger således krop og stemme til en bredere tendens, som tegner sig i flere undersøgelser - nemlig, at der

er en klar sammenhæng mellem de unges trivsel i grundskolen og deres trivsel på ungdomsuddannelserne (jf. Pless & Katznelson 2006, Skov 1998). Erfaringerne i grundskolen danner afsæt for deres videre færd i skolesystemet og de mange negative erfaringer danner selvsagt ikke det bedste udgangspunkt for mødet med ungdomsuddannelser mv. hvilket som sagt tydeligt afspejler sig i de unges forløb.

PÅ VEJ MOD YOYOTRANSITIONER?

Men hvordan vi forstå og forklare de samfundsmæssige betingelser, der indrammer unges overgangsprocesser i dag? Og hvordan kan overgangsbegrebet bruges som analytisk ramme og 'dåseåbner' i forhold til at begribe og forklare unges uddannelses- og livsforløb? Det vil jeg indkredse i det følgende.

Hvor ungdomslivet i industrisamfundet i vid udstrækning blev opfattet som et moratorium, der efterfulgte barndommen og beredte de unge på voksendommen - og således havde form som en lineær proces, hvor overgangsprocesser i vid udstrækning var socialt og kønsmæssigt for-struktureret som en række forudsigelige normal-biografier, ser billedet i dag noget anderledes ud. En række ungdomsforskere påpeger, at den lineære normal-overgang er under pres - og måske efterhånden ikke længere så normal (jf. feks. Henderson et al 2007, Blasco et al 2003, Beck 1992).

I dette perspektiv fremhæves det, at livsfaserne i stadig stigende grad filtrer sig ind og ud af hinanden, og at unges overgangsprocesser ikke længere kan forstås som entydigt fremadskridende processer, hvor uddannelse (i ungdomslivet) afløses af arbejde (i voksenlivet). Voksenlivet trænger sig på nogle måder tættere på i ungdomslivet, men samtidig bliver det også muligt at vende tilbage til ungdomslivet senere hen. Og frem for en fremadskridende udvikling fra en livsfase til en anden med voksenlivet som entydig endestation, fremstilles overgangene her som en evig pendulering mellem forskellige livsfaser - mellem uddannelse og arbejde osv., som derfor i stigende grad må forstås som komplekse, uforudsigelige og reversible yoyo overgange (Walther et al 2006). Desuden fremhæves det, ikke mindst, at overgangsprocesserne er langt mere uforudsigelige og kontingente end der lægges op til uddannelsespolitisk - bl.a. på grund af vanskelighederne ved at forudsige fremtidsmulighederne på et arbejdsmarked i konstant forandring.

Her peges altså på en række fundamentale samfundsmæssige ændringer, der skaber nye vilkår, muligheder og udfordringer for unge i dag; At der i dag er langt flere ruter, man kan vælge på vejen mod et voksenliv. Et voksenliv, der også i stigende grad pluraliseres, og derved heller ikke længere kan ses som ét fast endepunkt. Dette skaber således potentielt oplevelsen af større manøvre-rum og flere valgmuligheder, men kan samtidig også skabe bekymring og ængstelse omkring *doing the right thing* - vælge

den 'rigtige' vej, fordi det i stigende grad opleves som et individuelt anliggende og ansvar. De øgede valgmuligheder medfører således også et pres på den enkelte i forhold til at overskue fremtidsperspektiverne og at vælge 'rigtigt' (jf. f.eks. Henderson et al 2007, Beck 1992). På trods af tendensen til at overgangsprocesserne bliver mere komplekse og uforudsigelige, understreges det dog samtidig, at der alligevel er en række sociale og biografiske bindinger, der stadig sætter sig igennem, og som er med til at præge de unges muligheder i relation til f.eks. uddannelse og arbejde (en tendens, der er gennemgående i overgangsstudierne) - 'gamle' ulighedsstrukturer sætter sig igennem i nye former, ligesom nye marginaliseringsformer opstår. I tråd hermed påpeger Frønes m.fl. (2000), at den udvidede ungdomsperiode - og kvalificeringsproces for nogle unge også betyder nye usikkerheder og risici, fordi de unge i stigende grad selv skal finde vej og fylde indhold i en periode med relativt uklare rammer. Det kan for nogle unge betyde:

... flyt mellem ikke-fullførte uddannelser, løs tilknytning til arbejdsmarkedet og "finne-seg-selv-perioder". Ung voksen-perioden er på mange vis krevende. Den setter lite rammer for tilværelsen, og kan som periode lette skjule en begynnende marginalisering siden de fleste i denne perioden er lite etablerede. (Frønes & Brusdal 2000:62)

Frønes pointerer således dels nogle af de vanskeligheder, den udvidede ung-voksen periode fører med sig, og peger samtidig på en anden interessant og tankevækkende tendens; nemlig, at den udvidede periode i uddannelsessystemet, som tegner sig for unge, bredt set, samtidig kan være med til i en periode at usynliggøre marginaliseringsprocesser, fordi tiden i uddannelsessystemet for hovedparten af unge i dag i højere grad end tidligere er præget af yoyo-overgange og kringlede forløb, og det derfor kan være svært umiddelbart at se, hvilke af de unges yoyo-overgange, der har en form for retning og perspektiv, og hvilke der er udtryk for en dybereliggende orienteringsløshed, der potentielt risikerer at føre den unge længere og længere ud i periferien af uddannelsessystemet og/eller arbejdsmarkedet.

Men hvordan ser det ud for de unge, som jeg følger? Hvilke tanker gør de sig om fremtiden og voksenlivet? Og hvordan udvikler deres fortællinger og livsbaner sig undervejs i løbet af de år jeg følger deres liv? Det vil jeg illustrere gennem Jens og Sarahs fortællinger og forløb.

SAMMENSATTE FORTELLINGER: GENNEMBRUD OG SAMMENBRUD

Da jeg første gang snakker med Jens er han i praktik på et mekanikerværksted. Det er et kærkoment afbræk fra skolelivet, hvor han ikke trives. På værkstedet oplever han (i modsætning til i skolen) at kunne mestre opgaverne, og han glæder sig til at starte på

en erhvervsskole efter sommerferien, hvor han regner med at kunne bruge sine praktiske færdigheder, og han glæder sig til at skulle vælge uddannelse:

Jamen jeg synes at man kommer til at føle sig lidt mere voksen, føle sig mere ansvarlig for sit eget liv. Det synes jeg er.. faktisk ret fedt, at man pludselig kan bestemme over sit eget liv og sådan noget. (Jens, int. 1, 9. klasse)

Han er forlovet med kæresten og regner med, at forholdet vil vare længe, fortæller han og det afspejler sig også klart i hans forestillinger om fremtiden:

I: Hvis du skal sige noget om, hvordan dit liv ser ud om 5-10 år. Hvordan vil du så gerne have, at det ser ud?

Ja, en lille familie derhjemme, der venter på én, når man kommer hjem fra arbejde...Og så skal man bare have en dejlig familie med et lille hus, hvor man kan gå og hygge sig og en god have. Og have en god arbejdsplads. (Jens, 9. kl., int. 1)

Jens ser lyst på fremtiden. Han oplever uddannelsesvalget som positivt og som en begyndelse på voksenlivet, som han forbinder med frihed og retten til at bestemme over sit eget liv! Og han har klare billeder af hvordan han gerne vil have voksenlivet til at forme sig. Den fremtidsdrøm som Jens formulerer ovenfor, tegner et nærmest glansbillede-agtigt portræt af et familie- og arbejdsliv, der synes at række tilbage til en svunden tid, med far som *the male breadwinner*, og en mor, der går derhjemme med resten af familien og venter.

Hos Jens (og flere af de andre drenge), er der intet ønske om at udskyde voksendommen og forlænge ungdomstiden. Uddannelsesvalget opleves tilsyneladende ikke særligt problematisk på dette tidspunkt (i 9. klasse). Valget er truffet på et langt tidligere tidspunkt - han har 'rodet med biler' sammen med sin storebror og mekanikeruddannelsen lå derfor lige for. Det formelle uddannelsesvalg i 9. klasse opleves ikke som et vendepunkt, der fordrer en særlig grad af refleksivitet, men ses snarere som et 'naturligt' næste skridt i en glidende overgang på vejen mod at blive voksen. Umiddelbart kan Jens' orienteringer ses som et klart udtryk for en traditionel klassebiografi. Hans fortælling peger i retning af, at ønsket om et arbejdsliv - et håndværksmæssigt lønarbejde - fungerer som omdrejningspunkt og pejlemærke i hans overgangsprocesser.

Jens' livs- og uddannelsesbane former sig dog noget anderledes. Forholdet til den kæreste han i 9. klasse er forlovet med holder ikke. Han starter på flere uddannelser, men formår ikke at hænge på. Han mister hurtigt uddannelsesmotivationen, måske fordi han har vanskeligt ved at honorere de faglige krav på uddannelserne. Fra en udpræget traditionel og klar fremtidsorientering fortøner arbejds- og uddannelsesperspektiverne sig efterhånden, og hans fremtidsorientering bliver tilsvarende mere og mere

foreløbig og forsigtig - måske fordi Jens undervejs i sit forløb har erfaret, at det er for vanskeligt at planlægge sin fremtid, og dermed for smertefuldt og risikabelt at formulere klare drømme og ønsker om, hvordan man gerne vil have, den skal se ud. Man risikerer jo (som Jens), at drømmene må opgives, revideres, og det kan lede til følelsen af nederlag og utilstrækkelighed (jf. også Katznelson 2004). Dette kommer klart til udtryk tredje gang jeg interviewer Jens - her har han helt opgivet fremtidsplanlægningen:

I: har du nogen idéer om, hvordan du gerne vil have, at dit liv udvikler sig?

Ej, jeg har efterhånden lagt det på hylden, det med at tænke frem i tiden. Jeg vil hellere bare sige: nu prøver vi, og så ser vi, hvordan det udvikler sig. Jeg vil leve i nu'et og så se hvordan fremtiden kommer. (Jens, 19 år, int. 3)

Hvor Jens' fremtidsperspektiv snævrer sig ind i takt med at nederlagene tikke ind, for til sidst at zoome helt ind på nu'et, bevæger Frejas fortælling sig den omvendte vej.

Freja har haft en meget problematisk skolegang. Hun har haft store problemer med at følge med fagligt, og har tilbragt meget af sin skoletid i specialklasser. Samtidig er hun blevet mobbet af klassekammeraterne. Der er altså ikke meget positivt for Freja at hente ud af sin position i skolen. Og hun har svært ved at formulere et ønske i forhold til uddannelse og arbejde. Dels synes hendes erfaringer at bekræfte hende i, at hun ikke er god til noget, og dels synes hun det er svært at finde noget der *interessere* hende. At finde ind til en interesse, er altså et vigtigt omdrejningspunkt for Freja (og for flere af de andre unge piger) i forhold til at kunne formulere et fremtidsperspektiv. Uddannelsesvalget opleves derfor meget svært.

Ja det synes jeg. (...) Altså meget. Fordi, der har man valgt et eller andet (arbejde, red.), så kommer man i praktik i det, og når jeg tænker nærmere over det, "Okay det var slet ikke mig", så er det bare sådan "Okay hvad skal jeg nu være? (...) Altså, jeg tror bare at det er noget man selv må finde ud af. (...) Men jeg ved ikke rigtig noget der interesserer mig. Så det er det, der er problemet.

Da jeg spørger hvordan hun ser sit liv om 5-10 år fortæller hun:

I: ...tænker du meget over, hvad der skal ske her når du er færdig med skolen, eller er det ikke noget du sådan spekulerer så meget på?

Nej jeg tænker mere på mit kærlighedsliv og sådan noget efter skolen i X-by, og så at jeg gerne vil flytte til Sjælland, ikk' (for at være tættere på kæresten, red.)... (...)

I: Hvis nu du skulle tænke tænke fremad om 5-10 år, hvordan tror du så dit liv ser ud? Hvad laver du så og ...?

Jeg er gift med Søren (kæresten, red.) (griner). (Freja, int.1, 9. klasse)

Et års tid efter, snakker jeg med Freja igen. Hun går nu på efterskole, på en praktisk linie, som fungerer som meritgivende i forhold til en erhvervsuddannelse. Der er tydeligvist sket en del siden vi talte sammen sidst, og Freja er nu begyndt at indkredse et muligt fremtidsperspektiv. For Freja er det mødet med en anden undervisningsform (på efterskolen), der skaber mulighed for et vendepunkt og en markant ny position i relation til skole og uddannelse. På efterskolen er undervisningsformen i høj grad baseret på praksislæring, mens det teoretiske indgår som et element i værkstedsundervisningen. Freja fortæller:

... det er helt anderledes. Vi får ikke lektier for. Vi laver helt andre ting. Vi laver mad. Det er jo ikke ligefrem det, man laver i grundskolen og heller ikke sådan noget fint 'kokke noget'. I starten skulle man bare lære at stege en frikadelle, men det lærte vi hurtigt. Så nu er det finere mad ... jeg har lært at lave tærter. Vi har haft teori om brød, om stegning og om hævning. Man skal holde rent. Hygiejne. Skære en kylling ud, og vi har skåret en gris ud. (...) Jeg er en af de bedste på holdet. I grundskolen var jeg en af de dårlige, og her er jeg en af de bedste. (Freja, int. 2, efterskole)

For Freja betyder oplevelsen af mestring, af at kunne, at hun pludselig har mulighed for at se sig selv som kompetent og duelig, og det er med til at gøre uddannelsesvalget mere overskueligt. De positive erfaringer skaber et grundlag, hvorfra hun kan formulere et fremtidsperspektiv uden at få *'ondt i maven'*. Nu har hun fundet en retning! Hun starter efterfølgende på en erhvervsuddannelse, og hendes erfaringer her - og ikke mindst på lærepladsen, har gjort hende mere og mere overbevist om, at hun er på rette 'spor'.

I: Hvad er det, der har gjort, at du er blevet mere og mere sikker (på at du vil være bager, red.)?

Jeg har lært mere og mere om bagerfaget. Og jo mere jeg er kommet ind i det, jo mere har jeg fået lyst til at være det.

I: Hvad kan du godt lide ved det?

Det er noget, jeg er dygtig til. Det gør en stor forskel, at det ikke bare er noget, man er halvt god til. (Freja, int. 2, efterskole)⁴

Som citatet illustrerer, hænger interesse og kunnen uvægerligt sammen, når Freja skal forklare, hvad der har gjort hende sikker på, at det er bager, hun vil være. At kunne vælge ungdomsuddannelse og formulere et fremtidsperspektiv - og en drøm, fordrer således, at de unge kan finde ind til en interesse, og interessen

⁴ Efterskoler er kostskoler for unge mellem 14 og 18 år. Her kan unge bl.a. få undervisning i skolefag, der svarer til folkeskolens 8., 9. og 10. klasse. Efterskolerne har ofte særlige linjer, hvor der fokuseres på musiske og kreative fag eller idræt.

hænger i høj grad sammen med oplevelser af kunnen og mestring. Succesoplevelser og mestringserfaringer er i høj grad med til at give de unge tro på, at de kan lykkes med uddannelse – og fungerer som en væsentlig positiv drivkraft i de unges livs- og uddannelsesforløb. En banal pointe kan man sige, men samtidig er det tankevækkende, at oplevelsen af mestring og anerkendelse udgør så markant et vendepunkt for de unge, fordi det implicit peger på, hvor fraværende sådanne erfaringer har været tidligere i de unges skoleliv! Det sætter disse unge i en vanskelig position, fordi de netop ikke har særlig mange mestringserfaringer at trække på (i en skolemæssig sammenhæng), og dette synes både at vanskeliggøre og komplicere uddannelsesvalget og deres møder med ungdomsuddannelse og arbejde.

Både Jens og Frejas fortællinger og fremtidsdrømme flytter sig markant undervejs. Hvor Jens' klare fremtidsdrøm smuldrer, får Freja tilsyneladende mere og mere mod på at formulere og forfølge en fremtidsdrøm (og en uddannelse). De griber og knytter an til forskellige forestillinger og positioner i forskellige sammenhænge. Positionerne væver sig ind og ud af hinanden og forandrer sig over tid og afhængig af social kontekst. Der kan således være langt fra de drømme og forestillinger, de unge taler frem i 9. klasse på kanten af ungdomslivet og de konkrete erfaringer, de har mulighed for at leve ud undervejs i deres overgangsprocesser og i mødet med uddannelses- og arbejdssammenhænge, hvilket kommer særligt stærkt til udtryk i en dreng som Jens' forløb. De unges fortællinger peger således udover det individuelle perspektiv. Hvilke fortællinger det er muligt for de unge at berette handler i høj grad om de muligheder og begrænsninger, der opstår i mødet med forskellige institutionelle settings (jf. også Stauber 2006, Hodkinson & Sparkes 1997). Fortællingerne kan derfor ses som et gensvar og modspil til de samfundsmæssige institutioner, der er med til at indramme og forme deres uddannelsesforløb.

Som det fremgår af artiklen, er de unges overgangsprocesser præget af tvivl og usikkerhed – og deres uddannelsesforløb kendetegnet ved forsinkelser, afbrud og afprøvning af nye veje (for nogle igen og igen). De unges historier vidner om, hvor vanskeligt overgangsprocesserne er for unge som har svært ved at klare sig i skolelivet. Det er ikke muligt at afvise uddannelse og skoleliv - ikke mindst fordi det er blevet sværere at etablere en holdbar (arbejdsmarkeds)position uden. Samtidig oplever de i høj grad at de selv står tilbage med ansvaret for den manglende skolesucces. De unge oplever således individualiseringens bagside: Når livet i stigende italesættes og opleves som et individuelt projekt, bliver de unge stadig mere overladt til at finde svarene på vanskeligheder og problemer, som de kæmper med, hos sig selv. Hermed antydes individualiseringens dobbelthed som *både* større (oplevet) frihed til at 'vælge' sit eget liv, men *også* som en magtfuld forestilling om 'det frisatte individ' – en forestilling, der også sætter sig igennem som *krav* om individualisering og selvrefleksivitet for at kunne agere som 'kompetent' individ i det moderne samfund – og en forestilling, der også i stigende grad placerer ansvaret for at lykkes (eller ikke) hos det enkelte individ (jf. også Katznelson 2004).

Der er således langt til de uproblematiske, lineære og kontinuerlige forløb, der i vid udstrækning udgør det uddannelsespolitiske ideal. Og de unges fortællinger kan i vid udstrækning ses som "...narratives of negotiating difficulties" (Bottrell & Armstrong 2007: 370). Selvom de unge i deres livs- og uddannelsesforløb møder forhindringer og flere har vanskeligt ved at finde retning, kan de dog ikke af den grund alene betegnes som sammenbrudshistorier. Der er også historier om gennembrud og succes, f.eks. når de unge (som Freja) pludselig finder mening i - og retning på - deres uddannelsesforløb.

REFERENSER

- AE-rådet & Dansk Industri 2012. *Kortlægning af veje og omveje i uddannelsessystemet*. København: AE & DI.
- Andersen, Dines 2005. *4 år efter grundskolen. 19 årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. København: AKF-Forlaget.
- Andersen, Dines 1997. *Uddannelsesvalg efter 9. klasse*. Delprojekt under forskningsprogrammet Uddannelse til alle, 1997:3, København: SFI.
- Beck, Ulrich 1992. *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- Benjaminsen, Lars 2006. *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede. Udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer*. Ph.D. København: Københavns Universitet.
- Bourdieu, Pierre 1997/2004. *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bottrell, Dorothy & Derrick Armstrong 2007. Changes and Exchanges in Marginal Youth Transitions. *Journal of Youth Studies*, vol. 10, no. 3, pp. 353-37.
- Bådsgaard, Mikkel & Andreas Mølgaard 2011. *Unge uden uddannelse går en usikker fremtid i møde*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. http://www.ae.dk/files/AE_unge-uden-uddannelse-gaar-en-usikker-fremtid-i-mode.pdf
- Blasco, Andreu López et al (eds.) 2003. *Young People and contradictions of inclusion. Towards Integrated Transition Policies in Europe*. Bristol: The Policy Press.
- Frønes, Ivar & Ragnhild Brusdal 2000. *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fakkbokforlaget.
- Henderson, Sheila, Janet Holland, Sheena McGrellis, Sue Sharpe & Rachel Thomson 2007. *Inventing Adulthoods. A biographical approach to youth transitions*. London: Sage Publications.
- Hodkinson, Phil & Andrew C. Sparkes 1997. Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18. No. 1.
- Hutters, Camilla 2004. *Mellem lyst og nødvendighed – en analyse af unges valg af videregående uddannelse*. Phd-afhandling. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.
- Illeris, Knud, Noemi Katznelson, Jens Christian Nielsen, Birgitte Simonsen & Niels Ulrik Sørensen 2009. *Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering*, København: Samfundslitteratur.
- Katznelson, Noemi 2004. *Udsatte unge, aktivering og uddannelse. Dømt til individualisering*. København: Center for Ungdomsforskning, LLD, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Pless, Mette 2009. *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*, Phd. Afhandling. København: Center for Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet. http://www.cefu.dk/media/202656/unge%20udsatte%20på%20vej_2009.pdf
- Pless, Mette & Noemi Katznelson 2007. *Unge veje mod ungdomsuddannelserne. Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. København: Center for Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Regeringen 2006. *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*. København: Statsministeriet. www.globalisering.dk
- Regeringen 2011. *Et Danmark, der står sammen. Regeringsgrundlag*. København: Statsministeriet.
- Skelton, T. 2002. Research on Youth transitions: Some critical interventions. I *Young People in Risk Society*. M. Cieslik & G. Pollock (eds). Aldershot: Ashgate.
- Skov, Poul 1998. *Unge fremtid – meget afgøres tidligt. Erfaringer fra en forløbsundersøgelse*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Stauber, Barbara 2006. Biography and Gender in Youth Transitions. I *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2006, no. 113. Special Issue: *The Modernization of Youth Transitions in Europe*. Wiley Periodicals, Inc.
- Petterson, Carina & Mats Trondman 2001. Det kallas ”skoltrötthet”. Om tonårstjejer med toaletten som existentiell tillflyktsort. I *Varken ung eller vuxen. ”Samhället i dag är ju helt rubbat”*. Mats Trondman & Nihad Bunar (red.). Stockholm: Atlas Bokförlag.
- Walther, Andreas, Manuela du Bois-Reymond & Andy Biggart 2006. Learning, Motivation and Participation in Youth Transitions: theoretical perspectives. I *Participation in Transition*.

Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working. Andreas Walther, Manuela du Bois-Reymond & Andy Biggart (eds.). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Willis, Paul 1977. *Learning to labour. How working class kids get working class jobs.* New York: Columbia University Press.

FÖRFATTARPRESANTATION

Mette Pless, adjunkt och ph.d., undervisar inom flera pedagogiska områden, samtidigt arbetar hon som forskare och ledare för forskningsprojekt vid Center for Ungdomsforskning i Köpenhamn. Hennes forskning tar sin utgångspunkt i ungdomarnas motivation och lust att lära, övergången från grundskola till andra studier och problemen som handlar om de socialt och ekonomiskt utsatta ungdomars möjligheter att klara sig i utbildningssystemen och på arbetsmarknaden.

Högstadiееlever och framtiden

Om kamrateffekter, het och kall kunskap

Göran Nygren

Läraren fortsätter genomgången om Geografi och näringsgrenar. När de kommer till tjänstesektorn blir det en diskussion. Om utbildning och yrkesval. Några av eleverna uttrycker förvåning när läraren berättar att hon har läst fem och ett halvt år för att bli lärare (ämneslärare). Hon säger att idag behöver man gå en utbildning för att få ett jobb. – Vilka långa utbildningar! Tänk om man väljer fel, om man tycker att det är tråkigt, säger Fanny. – Man måste tycka att det är kul, svarar läraren. – Om du vill bli någonting, om du vill utvecklas, måste man gå på universitetet, säger Daniel konstaterande. Klassen pratar om utbildning ett tag. /.../ – Tänk om man inte kommer in där man vill. Jag har hört att det är svårt att komma in på "Gamla Läroverket", säger Daniel. Flera av eleverna har funderat på det här med gymnasieutbildning, men de verkar inte ha så mycket kunskap om hur det fungerar med betyg, ansökan och antagning. Daniels kommentarer om gymnasiet och universitetet sätter igång samtal där flera andra elever ställer följdfrågor, till exempel "Är det svårt att komma in på universitetet? Måste man ha toppbetyg för att bli forskare? Är det svårt att komma in på Hagagymnasiet?". Läraren frågar Daniel om han vill gå på "Gamla Läroverket"? – Jag vill gå på Ekelundsgymnasiet, svarar han. Kommentarer möts av intresse av flera av klasskamraterna. De lyssnar och ställer följdfrågor. (Fältanteckningar 8E, 090225)

Lärlärda klassrumssamtal som ovan var ganska karaktäristiskt för klass 8E. Läraren och eleverna kom in på ett område som de samtalade om och ställde frågor till varandra. Men samtalet om framtiden tillhörde ovanligheterna under de terminer jag följde klass E och parallellklassen F i åttan och nian. Det var slående hur framtiden var något som eleverna hade många funderingar om. Det var som att dra ur en propp när väl ämnet kom på tal. Hur kommer det sig att klassdiskussioner om framtiden var så sällsynta fastän de engagerade eleverna så? 2009 och 2010 följde jag som fältarbetande etnolog två skolklasser i deras vardag under årskurs 8 och 9 på den kommunala

högstadieskolan Linnéskolan.¹ Syftet med fältarbetet var att undersöka elevers förhållningssätt till skola, kunskap och framtid på en skola som uppvisar högre prov- och betygsresultat än genomsnittliga skolor i Sverige. Fältarbetet bestod av bland annat 91 observationsdagar och 31 par- eller enskilda intervjuer med elever.² Syftet med denna artikel är att undersöka dels vad högstadiееlever uttrycker om eftersträvsvärda framtider, och dels vilka resurser som påverkar deras förhållningssätt till skola och framtid. För att besvara syftet kommer jag att ta upp frågor om hur eleverna såg på just skolans betydelse för framtiden. Vilka resurser hade de till förfogande och vilka kunskaper förmedlades om framtiden inom och utanför skolan samt hur inverkade detta på deras planer på utbildning och yrkesliv? Hur påverkade ungdomarna varandra i synen på framtid och skola?

FRAMTIDEN I ELEVERS SKOLVARDAG

Vad för slags framtidsperspektiv fanns då närvarande i elevernas skolvardag och hur kommunicerades dessa perspektiv? Under fältarbetet i klass E och F var det slående hur både elever och lärare var vana vid att inta ett utvecklingsperspektiv som handlade om elevens lärande och elevskap. Detta utvecklingsperspektiv tog sig många uttryck, från att eleverna regelbundet fyllde i formulär som innebar skattningar av lärandeprogression och till exempel beteenden gentemot klasskamrater, till så kallade utvecklingssamtal som var terminsvisa

1 Alla namn på personer, skolor och andra platser förutom Uppsala är fingerade.

2 Till denna artikel har även källmaterial från tidigare fältarbeten och studier använts. Den ena studien genomfördes på en friskola i en åttondeklass, där klassen och skolan som helhet hade höga kunskapsprestationer i form av nationella provresultat och betyg samt en elevrekrytering från medel- och överklass. Denna studie resulterade i rapporten *Framgångsrika elever i en framgångsrik klass – resursstarka barns strategier för skolarbetet och framtiden* (2007). I den andra studien om skolsituationen för elever med rörelsehinder utfördes fältarbeten i sju grundskoleverksamheter, från klass 1 till 9, inklusive två högstadieskolor. Denna studie resulterade i rapporten *Skolvardag med rörelsehinder – en etnologisk studie* (2008).

möten mellan den enskilde eleven, dennes föräldrar och lärare. Utvecklingsperspektivet kommunicerades också i klassrumssituationen då lärarna inom respektive ämne brukade stämma av med klassen om dess progression, ibland med hänvisning till kursplaner eller kommande prov. Skolvardagen var mycket av "här-och-nu" för både elever och lärare, samtidigt så var den framåtsyftande och planerande. Den aktuella lektionen eller arbetsområdet var ett kunskapsutvecklingsprojekt som var sammanlänkat med läsåret som i sin tur var ganska diffust kopplat till kommande, framtida, läsår med nationella prov och betyg. Den tydligaste manifesteringen av elevens utveckling var betygen, särskilt avgångsbetyget, som hade en betydelse för det kommande gymnasievalet. Men även om elevernas vardag var genomsyrad av ett utvecklingsperspektiv så var själva "framtiden" påfallande frånvarande, såväl under som utanför lektionerna. Det var vid förhållandevis få, och då ganska specifika situationer, som framtiden explicit behandlades eller nämndes i undervisningssituationer eller i elevernas skolvardag över huvudtaget.

Det kunde vara situationer som korta spontana samtal om framtiden mellan lärare och enskilda elever i olika ämnen eller samtal i helklass i samband med vissa arbetsområden. Ett exempel på det senare presenterades inledningsvis, då 8E hade geografi och behandlade området infrastruktur och då bland annat området utbildning. Diskussionen ledde i sin tur över till elevernas framtida utbildningar på gymnasiet eller universitetet. Andra särskilda tillfällen var när studievägledaren presenterade sig kort för klassen i nian i samband med ett klassråd samt specifika lärarledda undervisningsmoment som arbetslivsorientering, på cirka två timmar.

Ett budskap som de hade fått från skolan var att det var bra att välja ett teoretiskt gymnasieprogram som gav dem så bred behörighet som möjligt inför de kommande högskolestudierna som flertalet av eleverna funderade på. Många elever ville undvika gymnasieval som skulle begränsa deras framtidsmöjligheter och valde därför programmet natur, trots att flera var tveksamma till att den naturvetenskapliga inriktningen verkligen passade dem och deras intressen (jfr Nyström 2012: 125). Flertalet elever i de båda klasserna valde i nian ett högskoleförberedande gymnasieprogram som, naturvetenskap, samhällsvetenskap, ekonomi, teknik och estetiskt program. En minoritet av elever valde yrkesförberedande program som vård- och omsorg eller barn- och fritidsprogrammet och enstaka elever valde programmen flygteknik, stylist och energi. I mina samtal med eleverna ansåg flertalet att grundskolan var viktig för att få de betyg som krävdes för att komma in på den gymnasieskola och det program som man ville gå, och att de hade den kunskapsgrund som de behövde för att klara de kommande gymnasiestudierna.

Helhetsbilden var dock att skolarbetet och skolämnen sällan relaterades till elevernas framtid

efter grundskolan och att eleverna förhållandevis sällan pratade i skolan om sina framtidsplaner eller drömmar. Frånvaron av framtiden för eleverna i både Linnéskolan och Mariaskolan är en intressant kontrast till vad etnologerna Runfors och León Rosales fann i sina respektive studier i mellanstadieskolor i bostadsområden där majoriteten av eleverna hade någon förälder som invandrat till Sverige. I båda studierna visas att "Framtiden" tillskrevs en central betydelse i både skolpersonalens och elevernas skolvardag. Effekten av deras sätt att tillskriva framtiden mening blev emellertid att eleverna blev indragna i marginaliseringsprocesser som missgynnade eleverna i deras skolgång och framtida handlingsutrymmen (Runfors 2003, León Rosales 2010). Men om framtiden var relativt frånvarande i elevernas skolvardag i Linnéskolan och Mariaskolan, var den då närvarande på något annat sätt för dessa elever?

HEMMET, FAMILJEN OCH SLÄKTENS BETYDELSE FÖR ELEVENS FRAMTID

Vid tal om framtiden utgick så *gott som alla elever från* relationer inom familjen, med föräldrar och syskon samt även med släktingar som mor- och farföräldrar eller mor- och farbröder, mosttrar, fastrar eller kusiner. Familjen och släkten hade en central roll.³ Det är ingen överdrift att påstå att den utgjorde plattformen för elevernas relation till framtiden, något Stephen Ball och Carol Vincent också fann i sin studie om hur föräldrar inhämtade information inför sina barns kommande skolval i det engelska skolsystemet (Ball 1998). Föräldrarna i studien fick information från lokala och privata sociala nätverk, "The Grapevine", det vill säga "djungeltelegraf", som bestod av andra föräldrar, grannar och släktingar som förmedlade central information för den offentliga arenan (1998:378). Den engelska undersökningens resultat visar på *påfallande likheter* med de mönster som jag träffade på under mitt fältarbete; hur elevernas föreställningar om utbildning och arbetsliv nästan uteslutande utgick från informella nätverk och privata sfärer, framförallt från den egna familjen och släkten.

Ball och Vincent menar att The Grapevine medförde att kunskapen om skolorna skapades utifrån rykten. De skiljer också på elevernas typ av kunskaper, mellan "hot knowledge" och "cold knowledge" (het eller kall kunskap) (1998: 380). *Kall kunskap* är officiell kunskap och information och kan bestå av material som broschyrer och tillgänglig statistik av olika slag. *Het kunskap* baseras på känsloupplevelser eller direkta erfarenheter (Ibid) och för många föräldrar var det denna exklusiva heta kunskap som eftersträvades för att de skulle kunna göra det bästa skolvalet för sina barn. Mina samtal med eleverna om framtidsval visade på

3 Utbildningssociologen Ida Lidegran visar också i sin avhandling om eliter och elitutbildningar att just familjen och släkten är betydelsefull för hur utbildningskapital alstras och förmedlas till barnen (se särskilt 2009:193f och 236).

klara likheter med de engelska föräldrarnas resonemang om skolval. Många av eleverna hade läst broschyrer med information om olika gymnasieskolor och program. Flera hade gjort det när deras äldre syskon skulle välja gymnasieskola och program och då hela familjen hade suttit och diskuterat det äldre syskonets gymnasieval, ibland också högskolestudier. Men så gott som alla elever refererade till informella källor som information och yttranden av familjemedlemmar och släktingar i första hand, men också från bekanta och kamrater som hade egna erfarenheter och informationskanaler. Vid en närmare granskning av elevernas berättelser visade det sig dock att det fanns vissa viktiga skillnader dem emellan.

Noah hade suttit med sin familj då hans storebror skulle välja framtida utbildning, och det visade sig att Noah också hade konkreta och initierade heta kunskaper om hur han själv skulle lägga upp och välja delkurser, gymnasiekurser och program inför gymnasiet och universitetet. Han visste till exempel att han behövde komplettera sin gymnasieprofilutbildning med delkursen matematik E för behörighet till högskoleutbildningar som civilingenjör eller matematiker. Den kunskapen visade sig finnas inom familjen, eftersom flera av familjemedlemmarna var särskilt intresserade av och verksamma inom ämnet matematik. Det kunde också innebära en konkret resurs, vilket blev tydligt för just Noahs skolarbete. Under den här perioden gjordes en kommunal satsning för de elever som hade extra lätt för sig i matematik. Noah tillhörde den gruppen och han var den enda eleven i de två klasserna som använde matematikboken för årskursen över, dvs. 9ans mattebok i åttan, och i nian använde han en gymnasiebok. De bästa eleverna i matematik i olika högstadieskolor skulle få extra matematikundervisning på en gymnasieskola en sen eftermiddag i veckan. Noah åkte dit några gånger men beslutade sig för att hoppa av extraundervisningen på gymnasieskolan. Noah och hans mamma, som var matematiker vid universitetet, hade kommit fram till att han kunde få bättre extra undervisning i matematik i hemmet och dessutom slippa den extra restiden. Framtiden var inte något större orosmoln för Noah och andra elever vars framtidsplaner låg inom föräldrars och släktingars verksamhetsområden. För dessa elever kunde framtiden vara hoppfull och förutsägbar. Exempel på sådan utbildnings- och yrkesreproduktion återfann jag hos Noah, Melvin inom IT, Emil inom naturvetenskap, Micaela inom skrivandet, Robin inom ekonomi med sikte på eget företagande, Daniel inom juridik, Alva inom civilingenjörsvyrket, Markus inom biokemi, Hilma inom socionomyrket, Louisa och Fanny i förhållande till sjuksköterskeyrket, Nasim till yrken som läkare eller pilot samt Viktor till läraryrket m fl.

Läraryrkets attraktionskraft på eleverna var inte lika självklar som när det gällde andra yrken med högskoleutbildning. Flera hade föräldrar som var utbildade lärare, men Viktor var den ende som kunde tänka sig att fortsätta föräldrarnas yrkesbana. Hans

mamma var gymnasielärare i språkämnen. Det här var elever som hade starka proelev- och kamratpositioner i skolan, en grupp som spelade en stor roll för att skapa en stämning som kan beskrivas som studiemotiverande i sina respektive klasser, samtidigt som de var måna om att ha ett "lagom ambitiöst" och "just enough" förhållningssätt till skolarbetet och betygen. För dessa elever var den minimala kunskapsgrunden liktydig med betyget väl godkänd. De hade både ett instrumentellt och målinriktat förhållningssätt till kunskap, dvs. kunskap som ett mål i sig och som ett medel för att uppnå något annat, gymnasiestudierna och för att få en god kunskapsgrund för kommande studier (jfr Liedman 2011:259ff).

HET KUNSKAP, TILLIT OCH ATT KUNNA VISUALISERA FRAMTIDER

De eleverna som beskrivs ovan var medvetna om att de kommande studierna på gymnasiet och högskolan skulle bli krävande, men flertalet av dem uttryckte också en grundtrygghet och en tillit till framtiden. "Jag har inte frågat så exakt, men det är bara att fråga föräldrarna!" som Hilma kommenterade min fråga om hur hon tänkte skaffa sig information om området socialt arbete med barn och ungdomar som hon funderade på. Det visade sig att både hennes föräldrar var verksamma inom detta fält. Hilma pratade med dem om både utbildningsvägarna och själva yrkesområdet. Het kunskap kunde innebära att eleverna kände en tillit inför sin egen framtid genom förvisningen om att de kunde mobilisera adekvat och initierad kunskap inom familjen eller släkten om det behövdes för att kunna navigera och lägga upp långsiktiga strategier för framtiden. Ball och Vincent menar att Djungeltelegrafan är het kunskap som baseras på individens känslomässiga reaktioner/svar eller egna erfarenheter (1998:380f, affective responses or direct experience) och ger exempel på de förra som att föräldrar kan uppleva personliga rekommendationer som mer förtroendeingivande än "objektiva" fakta som statistik eller andra officiella källor.

De elever som jag beskriver ovan hade en het kunskap om olika framtidsalternativ, men de hade också ett mer avslappnat förhållningssätt till framtiden i jämförelse med de andra eleverna som aktivt sökte efter het kunskap, men som inte hade starka och relevanta traditioner och erfarenheter inom släkten. De hade sociala nätverk som till exempel familj och släkt som hade kulturella resurser som information och erfarenheter samt de ekonomiska resurserna som krävdes för barnens/ungdomarnas framtidsplaner och framtidshorisonter. För de resursstarka eleverna innebar framtiden många exklusiva möjligheter. De hade också de resurser som gav flera reella möjligheter i jämförelse med många andra elever. Det kunde handla om utlandstudier och resor eller besök på privilegierade arbetsplatser hos deras föräldrar, släktingar eller bekanta, dvs. genom sociala nätverk. Det framkom

också att ju mer resursstarka eleverna var, desto större inflytande hade deras syskon på dem i egenskap av informationsgivare och som förebilder.

I klass Tilia var det flera av pojkarna som pratade om just utlandsstudier på både gymnasie- och universitetsnivå och då till exempel fördelarna med att åka till Australien. Eftersom deras berättelser var snarlika på många sätt, till exempel att de innehöll liknande uppgifter eller resonemang, så var det sannolikt att pojkgruppen, vilken inkluderade alla pojkarna i klass Tilia, i sig var ett viktigt socialt nätverk, en djungeltelegraf, där olika former av kunskap utbyttes och analyserades. Framtiden kunde också vara så pass given och självklar att eleven inte upplevde det som någon större fråga att bekymra sig över eller något som man ens behövde prata med sina föräldrar om, som till exempel Matilda uttryckte det om gymnasieskolan: "Gymnasiet har varit så självklart så att vi har inte behövt prata om det ens!" Matilda ansågs tillhöra de duktigaste eleverna i skolan och hennes mamma var lärare och hade hjälpt henne med till exempel rutiner och knep för strukturering och planering av skolarbetet i hemmet och att undvika stress. De elever som kände tillit och trygghet inför framtiden kunde också genom sina nätverk och relationer visualisera sin möjliga framtid. Dessa visualiseringar var i sig viktiga resurser och het kunskap som stärkte deras förmåga att vidga sina möjlighetshorisonter.

MOBILITET OCH HET ELLER KALL KUNSKAP

Ett område där det blev tydligt att het och kall kunskap hade betydelse var just elevernas planer på mobilitet på olika sätt. Här var återigen släktens erfarenheter viktiga, vilka inventerades, till exempel när Jesper på Mariaskolan en dag kommer fram till mig och säger att nu vet han vad han vill bli. Han vill bli advokat. Jag frågar honom om han kan fråga någon om det. Han svarar då att hans pappa har en kusin som är advokat och som ofta är på TV. Tidigare berättade han för mig att han ville bli diplomat och hänvisade då till sin avlidne morfar och dennes yrkeskarriär som tjänade som en visualisering av en möjlig framtid. Pojkgruppen i klass Tilia visade sig fungera som en djungeltelegraf i sig, där information om det mesta utbyttes, som att genomskåda skolans dolda läroplaner, inta smarta elevstrategier och diskutera framtidsmöjligheter och livskarriärer. Pojkgruppen besatt betydande het kunskap och resurser genom sitt eget sociala nätverk plus de andra nätverk som de i sin tur ingick i, däribland respektive släkter, vilket gav dem betydande handlingsutrymmen och initierade framtidsscenarier.

Det fanns kamratkonstellationer i både klass E och F vars beteenden befann sig *långt från skolans elevideal*. De hade *hög ogiltig frånvaro samt gjorde ofta andra saker än skolarbete på lektionerna*. Det kunde handla om att tyst prata om privata saker, som en flickgrupp i klass

E gjorde, eller om att störa undervisningen, som *några flickor i F ibland försökte göra*, vilket var särskilt tydligt när de hade vikarier.⁴ Dessa tjejer i E och F berättade att de inte orkade eller att de uppfattade skolarbetet som ganska meningslöst, vilket också avspeglades i deras *förhållningssätt till framtiden*. De hade inga eller vaga planer och mål inför sina framtider. De hade inte de heta kunskaper och resurser som flertalet av klasskamraterna hade. De saknade också de kamratgemenskaper och nätverk som resulterade i ytterligare kunskaper. De påverkade varandra negativt genom att till exempel skolka och bråka i skolan (samt att de kunde dela destruktivt beteende och livsstil utanför skolan). Flera av dessa flickor hade negativa självbilder och var otillfredsställda med sina livssituationer.

KAMRATEFFEKTER SOM INIFRÅN-KUNSKAP/HET KUNSKAP

I Skolverkets rapport *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? – En kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer* definieras begreppet kamrateffekter enligt följande: "Kamrateffekter innebär att en elevs resultat påverkas av kamraternas prestationsnivå" (2009:19). Senare görs kompletteringen "elever påverkar varandra genom så kallade kamrateffekter, vilka kan vara både positiva och negativa" (2009:193). Forskningen om kamrateffekter har dominerats av kvantitativa studier där man ser på elevsammansättningens betydelse för studieresultat i form av provresultat. Men hur framträder kamrateffekterna i en kvalitativ studie som denna? Under mina fältarbeten var det tydligt att elevernas vardagliga interaktioner hade betydelse för hur klasserna fungerade och hur eleverna såg på varandra, skolan och framtiden.

I fältanteckningen som inleder denna artikel framkommer kamrateffekternas betydelse i en undervisningssituation då hela klassen deltog. Daniels yttranden är särskilt intressanta att studera närmare. Han hade en stark kamrat- och elevposition i både klassen och skolan, så vad han sade och gjorde var inte oviktigt, eftersom hans klasskamrater lyssnade och tog intryck av honom. Under lektionen konfirmerade Daniel lärarens och skolans budskap att utbildning är viktigt för elevernas framtid. Det var han som introducerade ordet universitet och kommunicerade det normativa budskapet om universitetsutbildningens betydelse för framtiden till hela klassen: "Om du vill bli någonting, om du vill utvecklas, måste man gå på universitetet!" Man kan också se hans kommentar till lärarens yttrande då hon säger att "man måste tycka

⁴ I andra skoletnografiska studier ges exempel på hur elevers bråk och stök kunde få en förhållandevis stor betydelse för vardagslivet i både klasser och skolor (t.ex. Willis 1977/1981; Leon Rosales 2010). Det var inte ovanligt med elever som på olika sätt försökte störa skolarbetet, men eftersom elevgruppen som helhet präglades av ett studieinriktat förhållningssätt till skolans undervisnings- och kunskapsprojekt marginaliserades dessa försök oftast.

att det är kul”, som att han faktiskt betonade en mer arbetsdisciplinerad hållning till studier. Studier är en nödvändighet för individens utveckling, och om ”man vill bli något” krävs arbetsinsatser – det kan inte bara vara ”kul”. Denna arbetsdisciplinerade hållning till studier var något som Daniel nämnde vid några tillfällen under fältarbetet, särskilt under den senare delen, det vill säga i nian. Han introducerade diskussionen om olika gymnasieskolor och inledde med att nämna ”Gamla läroverket” som ofta tillskrivits positionen som högprestige gymnasium med traditioner. Han var också den som introducerade en andra gymnasieskola i klassamtalet, nämligen Ekelundsgymnasiet som var en relativt ny skola i Uppsala, men som snabbt hade blivit en eftertraktad gymnasieskola för bland annat sina högskoleförberedande program. Under lektionen föll således Daniel kommentarer som innebar ny information och även normativa yttranden om utbildning och därmed framtidsrelaterade sammanhang för eleverna i klass 8E. Bara detta innebar att han kommunicerade het kunskap till sina klasskamrater, vilket kan anses vara en form av positiv kamrateffekt.

Kamrateffekten förstärktes än mer med tanke på att Daniel hade en stark kamrat- och elevstatus. Han tillhörde en av de mest resursstarka eleverna på skolan och hade både heta och kalla kunskaper om utbildningssystemet som erkändes som relevanta och värdefulla av hans klasskamrater. De visste om att Daniels föräldrar var akademiker inom högstatusområden och att hans pappa var professor, vilket hans klasskamrater stolt berättade för mig vid några tillfällen under fältarbetet. Men Daniel hade också tillgång till ett annat nätverk, en annan djungeltelegraf, som var sammanlänkad med hans släktnätverk, och som också gav honom en het kunskap om gymnasieskolor med hög status i Uppsala. En av Daniels närmaste vänner var den två år äldre sonen till en av hans fars kollegor, också han professor på samma institution på universitet. Dessa två familjer umgicks på fritiden sedan flera år tillbaka, och så även Daniel och sonen i den andra familjen. Daniels umgänge med kamraten hade också inneburit att han hade introducerats till dennes vänkrets som dels var äldre än han och dels var ett resursstarkt socialt nätverk. Flera av Daniels kamrater gick således på Ekelundsgymnasiet och han hade börjat umgås alltmer med dem: han tränade styrketräning regelbundet med några av dem, och de umgicks både i veckorna och på helgerna, från att ”gå runt på stan”, besöka kaféer till att fira Valborg tillsammans.

Exemplet med Daniels kamratgång visar att elevens förhållningssätt till skolan och framtida utbildning mycket väl kan påverkas av kamratrelationer utanför den egna skolan, och att dessa externa kamrateffekter kan vara betydelsefulla för interna kamrateffekter, dvs. inom den egna klassen. För att summera, exemplet med geografielektionen med 8E då klassamtalet handlade om utbildning och elevernas framtid visar vikten av att uppmärksamma kamrateffekternas betydelse för

elevers förvärvande av kunskap om framtiden, och även att skolans och lärarnas projekt bekräftas och därmed legitimeras av elever, särskilt om de har starka elev- och/eller kamratpositioner. Kamrateffekterna kan innebära att de övriga eleverna får exklusiv tillgång till het kunskap om framtiden. Exemplet med Daniel visar också vikten av att uppmärksamma vilka resurser i form av sociala nätverk och kunskaper elever kan importera till sina klasskamrater.

En annan form av kamrateffekter kan Alva få exemplifiera. Hon tillhörde också den gruppen elever som hade starka elev- och kamratpositioner. Hon berättade att det hände när hon besökte sina andra väninnor som gick i andra klasser eller andra grundskolor, att deras föräldrar frågade henne om hennes framtidsplaner när det gällde gymnasiestudier, till exempel vilka gymnasieskolor och program hon funderade på att välja efter nian. Jag finner det inte osannolikt att det var hennes erkända elevposition som gjorde att just hon fick den typen av frågor av väninnornas föräldrar. Alvas svar kunde få betydelse för fortsatta diskussioner inom familjerna om kommande gymnasieval.

Hittills har flertalet exempel handlat om elevers förhållningssätt till akademiska utbildningar och yrken som kan beskrivas som privilegierade (jfr Nyström 2012). John var en av de förhållandevis få elever i klass 8E och 9E som kunde vara bråkig och störande under lektionerna, vilket både klasskamrater och lärare kunde bli irriterade på. När jag intervjuade honom berättade han att han ville bli flygplanstekniker och tänkte gå ett gymnasieprogram med inriktning på flygteknik. Det visade sig att han hade initierad kännedom, het kunskap, om själva utbildningen, till exempel vad den innehöll för skolämnen och yrkespraktik och hur den var upplagd under de tre åren, vilka kunskaper han behövde från grundskolan, till exempel engelskans betydelse. Han visste till och med var han ville göra sina praktikperioder och med vem han skulle samåka för att ta sig till praktikplatserna. Han hade också klara uppfattningar om vilka yrkesmöjligheter som fanns och vilka företag och vilken flygplats han ville till efter avslutad gymnasieutbildning. Johns förhållningssätt till skolarbetet och klasskamraterna utgick från att han ansåg att det räckte med att han hade betyget Godkänt i kärnämnena och att ”man måste busa i skolan också, annars så blir det tråkigt”. Johns strategi byggde på information som han hade fått av en av sina närmaste äldre kamrater och som gick den aktuella utbildningen. Han tillhörde de elever som hade utvecklat de mest konkreta strategierna till skolan och för framtiden, även om det inte låg i linje med lärarnas och flera av klasskamraternas elevideal som var mer studieinriktat.

Även om Johns kamrater hade haft en stor betydelse för hans framtidsplaner så var de inte löskopplade från familjens traditioner eller intressen. John hade tidigare tänkt bli bilmekaniker, ett område som också var hans stora fritidsintresse som han delade

med sina kamrater och sin pappa. Hans pappa hade tidigare varit bil- och lastbilmekaniker, men på senare år omskolat sig till dataingenjör. John var som sagt medveten om vilka betygs- och kunskapskrav som flygteknikutbildningen krävde och hade egentligen bara svårigheter att uppnå kraven i ett av skolämnena, nämligen matematik, och det var också det ämne som hans pappa hjälpte honom dagligen med i hemmet under en period i nian i samband med det nationella omprovet i matematik. Det var påfallande ofta som familjens och kamraternas intressen sammanföll och skapade reproduktion vad gäller önskingar om livskarriärer. Jag vill passa på att nämna att under fältarbetet behandlades vid några enstaka tillfällen akademiska framtider i klassrumssamtal, men aldrig icke-akademiska yrkeskarriärer vad jag har antecknat eller kan komma ihåg. Exemplet med John visar också att het kunskap och djungeltelegraf är, som Ball och Vincent menar, något situationellt och kontextuellt relaterat, dvs. något beroende av exempelvis klass och lokalitet och att det då blir viktigt att uppmärksamma vilka olika djungeltelegrafer som är verksamma inom en och samma lokalitet (1998:381). John hade till exempel en annan djungeltelegraf, ett annat socialt nätverk än flertalet av sina klasskamrater, vilken han gav en betydelsefull roll för sina framtidsstrategier som började redan i hans skolvardag på högstadiet.

AVSLUTNING

Denna studie bygger på en längre tids fältarbete i tre högstadielklasser på två skolor vilka uppvisade goda prov- och betygsresultat. Det framstod som en paradox att framtiden efter grundskolan var så frånvarande i elevernas skolvardag, samtidigt som flertalet av eleverna hade så många funderingar och föreställningar om deras respektive framtider för såväl studier och yrke som för själva "livet". Samtal om sådana framtidaspekter lyftes bara vid enstaka tillfällen av lärare och elever. Skolämnen och kunskaper gavs främst en instrumentell betydelse för deras framtid, och då främst för deras gymnasiestudier (Jfr Liedman 2011:259ff).

Studien visar att elevernas förhållningssätt till framtiden var starkt kopplade till deras sociala sammanhang utanför skolan. Elevernas kunskaper om möjliga framtidsval utgick i hög grad från familjens eller släktens erfarenheter och kännedom om utbildning eller arbetsliv. Deras framtidsprojekt var således avhängiga av deras privata livsvärldar, som utgjorde plattformen för utbildningsstrategier och föreställningar om arbetsliv. Familjen och släkten var med några undantag elevernas viktigaste sociala nätverk, vilket kunde liknas vid en djungeltelegraf, där de kunde erhålla kall och framförallt het kunskap (jfr Ball & Vincent 1998).

Med kall kunskap avses i den här studien officiell information om utbildning och arbetsliv, vilken ytterst härrör från broschyrer, hemsidor och andra officiella källor. Het kunskap kommuniceras mellan individer,

ofta face-to-face, och baseras på deras egna erfarenheter. Den kan till exempel erbjuda en inifrånkunskap om en särskild verksamhet. Het kunskap har också en känslomässig dimension, det vill säga vilka känslor den väcker, till exempel i samband med rykten om utbildningsinstitutioner eller arbetsplatser. Den heta kunskapen kunde innebära att eleven kunde integrera kall kunskap, som exempelvis broschyrinformation, med kunskapen familjen redan hade om framtiden. Det kunde handla om kort- eller långsiktiga framtidsstrategier, från mindre gymnasiekurser till högskoleutbildningar eller yrkeskarriärer. Familjen och släkten fungerade således för flertalet av eleverna som det viktigaste sociala nätverket för kunskaper om framtiden och framtidsnavigering.

Framtiden var ett privat och individuellt projekt där eleven ständigt behövde förhålla sig självreflexivt till olika framtidsprojekt. Denna individualisering och privatisering resulterade i att elevernas föreställningar om och strategier inför framtiden blev starkt beroende av de livsbanor som rymdes inom familjen och släkten, vilket i sin tur resulterade i en reproduktion av sociala positioner och livsbetingelser (jfr Bourdieu 1994). Elevernas förhållningssätt till framtiden avspeglade därför en social struktur och stratifiering och där individernas livsbetingelser skiftade beroende av släktens resurser. Elevens möjlighetshorisont och framtidsmöjligheter påverkades av släktens tillgång till skilda kapitaltyper, det vill säga till kulturellt, socialt och ekonomiskt kapital, och omfattningen av resurser, det vill säga kapitalvolym (jfr Bourdieu 1994, Lundqvist 2010). Släkten som djungeltelegraf och dess resurser innebar för eleven därför både framtidsmöjligheter, men också givna ramar.

Kamratrelationer var en annan djungeltelegraf, verksam såväl inom klassen och skolan som på fritiden. Det kunde således vara flera djungeltelegrafer verksamma i flera sammanhang, som släkten och kamratkretsar i skolan och på fritiden. Kamratnätverken utanför skolan kunde sammanfalla med elevens familj- och släktnätverk genom att kamraterna kom från samma miljöer, till exempel bostadsområden eller att kamraternas familjer hade liknande livsbanor och yrkeserfarenheter. Pojkarna i klass Tilia är ett exempel där kamratrelationerna innebar sammanfallande nätverk både i och utanför skolan, såväl för pojkarna som för många av deras familjer. Kamratrelationerna innebar kamrateffekter, det vill säga eleverna påverkade varandra genom att de kunde ge varandra kunskaper om framtiden som de kunde diskutera och förhålla sig till. Dessa kamrateffekter kunde förstärka en social differentiering och reproduktion, men i denna artikel har också getts exempel på det motsatta. Elever som förfogade över resursstarka djungeltelegrafer i form av släkt och kamratnätverk kunde "importera" dessa heta kunskaper till klasskamraterna vars framtidshorisonter och handlingsutrymmen vidgades, vilket skapade gynnsamma förutsättningar för social

mobilitet. Detta förutsätter att skolor och klasser har en elevsammansättning där eleverna kommer från olika miljöer och har olika resurser, dvs. olika kapitaltyper och kapitalvolym.

* * *

Skolverket har konstaterat i en rad rapporter att det svenska skolsystemets likvärdighet och svenska elevers skolresultat har försämrats och att segregationen har ökat sedan 1990-talets början (se t.ex. Skolverket 2009: 31ff, 2010: 7f, 2012: 78ff, jfr Tallberg Broman et al 2002: 193). I dessa rapporter framhävs att kamrateffekter har blivit alltmer betydelsefulla för elevers och skolors varierande resultat.⁵ Denna kvalitativa studie med fältarbeten på sammanlagt fyra högstadieskolor visar hur segregationsprocesser och kamrateffekter verkar i elevers och klassers skolvardag. På friskolan var elevsammansättningen påtagligt homogen med en elevrekrytering från medel- och överklasshem. De resursstarka eleverna medförde resursstarka sociala släkt- och kamratnätverk, vilket gav dem gynnsamma och privilegierade positioner och möjlighetsvillkor (jfr Nyström 2012). Baksidan med den socialt homogena elevsammansättningen var att klassen som helhet hade en tämligen begränsad, förvisso exklusiv, erfarenhetsvärld emanerad från medel- och överklassmiljöer. Den kommunala högstadieskolan hade vid tidpunkten för fältarbetet en heterogen elevsammansättning och trots en påtagligt individualiserad hållning där släkten som nätverk var viktig för elevernas resurser, hade kamrateffekter en större betydelse för klassen som helhet. Anledningen var att eleverna som grupp hade en större spännvidd av erfarenheter och kunskaper om människors livsvillkor

och framtidsvillkor. Spännvidden innebar att de kunde förmedla nya kunskaper till varandra som låg utanför släktens erfarenheter, dvs. kamrateffekter, och därigenom förse varandra med en het kunskap. På denna skola kunde kamrateffekterna främja en mobilitet för flera elever. Denna studie väcker därmed också frågan om skolans kompensatoriska uppdrag om att verka för en likvärdig skola som ska främja alla elevers lika möjligheter till utbildning och utveckling.⁶ Studien visar att skolan har möjlighet att kunna göra mer för att motverka sociala reproduktionsprocesser som gynnar respektive missgynnar elevgrupper.

En viktig omständighet som framkom i samband med observationerna och intervjuerna var att de elever som hade strategier för framtiden, från förhållningssätt i skolvardagen till utbildnings- och arbetslivskarriärer, bar på klara visualiseringar av sina framtider. De hade tillgång till resursstarka släktnätverk och hade ett förhållningssätt till framtiden som genomsyrades av tillit. De kunde visualisera olika framtider och hade möjlighet att realisera dessa visualiseringar. De hade både kunskaper och sociala och ekonomiska resurser för att använda konverteringsstrategier för förflyttningar längs kulturella och ekonomiska axlar, från kulturell medel- eller överklass till ekonomisk motsvarighet (Bourdieu 1994). Individualiseringen av framtiden tog sig dock andra uttryck för de elever som inte hade resursstarka släktnätverk att tillgå. För dessa elever blev framtiden inte fullt så hoppigivande. Framtiden var mer en källa till oro och risk för att misslyckas med sina studier, att välja fel utbildning, att misslyckas på arbetsmarknaden, eller också blev framtiden något diffust, något som inte gick att visualisera.

5 I forskningsrapporten *Vad påverkar resultaten i svensk skola* sammanfattar och förklarar Skolverket de sista 20 årens resultatutveckling genom fyra breda förändringsspår, nämligen segregering, decentralisering, differentiering och individualisering (2009:34). Elevsammansättningen har fått en allt större betydelse för elevernas resultat (Skolverket 2010:142f, 2012:85f). Den ökande segregationen har inneburit en alltmer homogen elevsammansättning på skolnivå, vilket i sin tur har resulterat i starka samband mellan faktorer som kamrateffekter och lärarförväntningar och skolors och elevers ökade resultatskillnader (Skolverket 2009:32, jfr 2006:46ff, 2010:142f och 2012:85f). I en av rapporterna görs en anmärkningsvärd slutreflektion: "Sverige är ett av få länder där både de genomsnittliga resultaten och likvärdigheten försämrats samtidigt" (2010:142). I det här sammanhanget blir det därför intressant att belysa vad kamrateffekter kan vara, samt inte minst hur de uttrycks och fungerar i elevernas vardagsliv.

6 Se följande styrdokument om likvärdig utbildning: Skollagen, 1. kap. 9 § "Likvärdig utbildning. Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas." och LGR 11 (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet), 1 kap. Skolans värdegrund och uppdrag, En likvärdig utbildning. "Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform och inom fritidshemmet ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas./.../ En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov". Dessa formuleringar är identiska med de som fanns i de styrdokument som var gällande då mina fältarbeten genomfördes 2009 och 2010, dvs. Skollagen 1985: 1100 och Lpo 94.

REFERENSER

- Ball, Stephan J & Carol Vincent 1998. 'I Heard It on the Grapevine': 'Hot' Knowledge and School Choice. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 19, No. 3 (Sep. 1998), s. 377 - 400.
- Bourdieu, Pierre 1994. *Kultursociologiska texter*. Brutus Östlings bokförlag: Stockholm.
- Liedman, Sven-Eric 2011. *Hets. En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag AB.
- León Rosales, René 2010. *Vid framtidens bitersta gräns. Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Stockholms universitet: Mångkulturellt centrum. (Diss)
- Lidegran, Ida 2009. *Utbildningskapital: om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Uppsala universitet. (Diss)
- Lundqvist, Catarina 2010. *Möjligheternas horisont. Etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer*. Linköpings universitet. (Diss)
- Nyström, Anne-Sofie 2012. *Att synas och lära utan att synas lära. En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Uppsala universitet. (Diss)
- Runfors, Ann 2003. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Bokförlaget Prisma. (Diss)
- Skolverket 2006. *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid*. Rapport nr. 275. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2009. *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? En kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2010. *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport nr. 352. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket 2012. *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Rapport nr. 374. Stockholm: Fritzes.
- Tallberg Broman, Ingegerd, Lena Rubenstein Reich & Jeanette Hägerström 2002. Likvärdigheten i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning. *Forskning i fokus, nr 3*, Skolverket.
- Willis, Paul 1981 (1977). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget AB.

FÖRFATTARPRESANTATION

Göran Nygren är doktorand i etnologi och verksam inom Forum för skolan vid Institutionen för kulturanthropologi och etnologi vid Uppsala universitet.

Kokkens kategori-hakker Brugen af kategoriseringer som middel til at skabe nye fremtidsmuligheder for unge med hørenedsættelse.

Nina Wittendorff & Niels-Henrik M. Hansen

Jamen, altså at man er forhindret i at komme ind i et hørende miljø, fordi man er døv. Altså du kan jo ikke kommunikere. Der er jo rigtigt mange hørende miljøer, man bliver afvist på, fordi man er døv, ikke. Det er jo også irriterende fordi man har ikke mulighed for ligesom at vise, hvem er jeg som person og hvad kan jeg osv., ikke. Fordi de afviser os, hvor jeg har det sådan lidt, ahjj, det billede kunne jeg godt tænke mig at ændre. (Sam)

Sam er en af de unge, der er under uddannelse i Allehånde Køkken, et cateringfirma, der har iværksat et uddannelsesforløb specifikt for unge med hørenedsættelser. Sam har, som mange andre unge døve, oplevet, at blive afvist på arbejdsmarkedet, fordi hun er døv - noget arbejdsgiverne ofte ser som problematisk. Et hørehandicap betyder i mange virksomheders øjne, at der skal tages særlige hensyn, der potentielt kan skade virksomhedens effektivitet (Epinion 2006, Clausen 2001, Hansen 2009: 246). Men også de hørehandicappede selv er tilbøjelige til at vurdere deres egen arbejdsindsats som mindre værd (Hansen 2009: 248).

Flere undersøgelser peger på, at det er svært for unge døve at få en kompetencegivende uddannelse, og lykkes det for dem, er det vanskeligt for dem at få et arbejde på det ordinære danske arbejdsmarked (Riisager og Eskildsen 1992, Tornhøj 2006, Clausen 2001, Epinion 2006, Hansen 2009). En del af forklaringen på dette kan henføres til kvaliteten af specialskolerne på døveområdet. Meget få unge døve forlader grundskolen med kvalifikationer svarende til deres hørende jævnaldrende (Epinion 2006: 7). En anden mulig forklaring er manglen på uddannelser rettet mod unge med funktionsnedsættelser. Dette fører til, at unge døve ofte bliver placeret i forskellige former for arbejds- og uddannelseslignende situationer i form af praktik og kommunale job-ordninger, og aldrig opnår en tilknytning til det ordinære arbejdsmarked, men fastholdes i døvemiljøer. Hansen (2009) går så langt som til at pege på, at der tilsyneladende eksisterer en række mekanismer på arbejdsmarkedet, der bevidst såvel

som ubevidst, gør det svært for unge hørehandicappede at komme ind på arbejdsmarkedet. Dette sammenligner han med kønsforskningens begreb om "glasloftet" (se fx Krøjer 2000), og mener, at der for hørehandicappede eksisterer en slags "glasdør", der gør det svært at komme ind på arbejdsmarkedet (Hansen 2009: 47). Det er også en pointe som Danske Døves Landsforbund peger på under overskriften: "Døv uden selvtilid = intet arbejde" (Glad 2010).

Spørgsmålet, der står tilbage er, hvad kan der gøres for at give døve og hørehandicappede bedre mulighed for at bryde igennem denne "glasdør"? Er det et spørgsmål om bedre teknologi, mere tolkning eller noget helt tredje? Det er de problemstillinger vi behandler i dette bidrag, hvor vi analyserer et nyt tiltag til at give døve bedre uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder. Specifikt vil vi tage udgangspunkt i Døveforeningen af 1866 initiativ, hvor de - i samarbejde med cateringfirmaet Allehånde Køkken og en række eksterne fonde - har oprette et uddannelsesstilbud, hvor døve og hørehæmmede har mulighed for at få en uddannelse indenfor madproduktion, dvs. som kok, cateringassistent eller smørebrødsjomfru mv. Dette leder til en diskussion af de forestillinger, de unge døve har af deres fremtidige muligheder mht. uddannelse og arbejde. I vores bidrag vil vi se på, hvordan man i dette uddannelsesforløb nytænker unge døves muligheder i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, igennem integration af kategorierne døve og hørende i den fælles kategori *at være kok*.

Det empiriske grundlag for artiklen er en evaluering af uddannelsesforløbet, foretaget af forfatterne, der i perioden 2008-2010 har fulgt projektet og interviewet såvel eleverne som ansatte og ledelse, samt foretaget observationer under arbejdet i køkkenet (Hansen og Wittendorff 2010).

TANKEN BAG ALLEHÅNDE KØKKEN.

Allehånde Køkken er et cateringfirma, som lever af at lave mad til frokostordninger, konferencer, møder

og andre lejligheder. Virksomheden etableres i 2008 i samarbejde med Døveforeningen af 1866, der medvirker til at skabe det økonomiske grundlag for virksomheden (Keller & Theisen 2010). På hjemmesiden bliver Allehåndes filosofi præsenteret som sammensat af tre elementer. Et element der handler om at lave god mad, som skaber glæde og velvære. Et andet element, der handler om hvilke råvarer der bruges i maden. Endelig er der et tredje element, der fremhæves som værende helt særligt for Allehånde Køkkenet, nemlig at de også gerne vil fortælle historierne om de personer, der laver firmaets produkter. Fortællingen om de unge døve og deres uddannelsesforløb er således både en del af Allehåndes markedsføring, og en del af den læringsstrategi, der er central for uddannelsesforløbet. Det handler om, at give de døve mulighed for at bidrage på en virkelig arbejdsplads, hvor deres indsats og engagement kan måles direkte på firmaets økonomi og hvor de bliver synlige for omverdenen. Det er en del af projektets læringsstrategi: eleverne skal blive i stand til at tage et medansvar for virksomhedens succes og være en del af køkkenets ansigt udad til. Det er tanken med dette, at det bidrager til elevernes engagement og giver dem mulighed for at få nogle succesoplevelser, som de ikke tidligere har haft, når det gjaldt uddannelse og arbejde.

Forskellige tolke er tilknyttet. Det er varierende, hvor meget de er tilstede i køkkenet. Det tilstræbes at der er tolkning i al fald til frokosten og visse fælles møder, men det er en bevidst strategi, at man har fravalgt tolkningen i mange situationer. Det er sket med den intention, at det skal blive nemmere for eleverne, at fungere på ordinære vilkår i et almindeligt produktionskøkken. Interviewene pegede endvidere på at tolkningen har begrænset værdi, fordi de forskellige fagudtryk og ord simpelthen ikke findes på tegnsprog. De skiftende tolke gør ikke dette nemmere, da vedkommende så først skal lære evt. improviserede tegn.

KATEGORIERNE DØV OG HØRENDE

I køkkenet arbejder døve og hørende sammen, jf. de forskellige positioner og sproglige kompetencer, der er vist i figuren, og det giver nogle spændingsfelter, hvor visualitet og kommunikation er afgørende faktorer. Som udgangspunkt deler alle deltagerne hinanden op i henholdsvis hørende og døve. De to kokke, der underviser de døve elever, er begge hørende og har som udgangspunkt *ingen* erfaringer med døve og tegnsprog. På den anden side er elevgruppen ikke en homogen gruppe. Eleverne har forskellige grader af funktionsnedsættelse og forskellige kommunikative kompetencer, hvilket igen betyder, at de har forskellige forudsætninger for at kommunikere med de hørende i køkkenet. Det giver et særligt læringsmiljø, hvor der skal tages gensidige hensyn hele tiden. Samtidig giver det mulighed for at udvikle nye metoder til at lette samarbejdet.

Helt grundlæggende for dette er den tilgang, man fra ledelsens side har til de døve elever. Det er såvel de to ledere, såvel som de døves erfaring, at man som døv ofte bliver opfattet som en, der kræver nogle særlige hensyn i arbejds- og uddannelsessammenhænge. I ledergruppen italesættes dette således.

Jeg har et problem med, at vi skal normalisere, dét synes jeg er problematisk, fordi så kategorisere du dem og putter dem i kasser, og så skal vi normalisere dem ind i den store kasse, hvor vi "normale" er. Det synes jeg er et forkert menneskesyn. Jeg synes det er meget bedre at sige, at vi er sådan set alle sammen inden i den store kasse, vi har bare forskellige forudsætninger og dem skal vi være opmærksomme på. (Ledelsen)

Udgangspunktet er altså fælles for alle i Allehånde, og de unges funktionsnedsættelse anskues ikke som udgangspunkt som problematisk for virksomhedens effektivitet, men som noget man rimeligt nemt kan komme ud over ved nogle enkle hjælpemidler. De døve ses altså først og fremmest som unge/elever, og ikke mindst som kokke. I Allehånde terminologi vil det sige, at man har en tilgang, der handler om at uddanne gode kokke, og ikke at uddanne unge med funktionsnedsættelse. I køkkenet er man først og fremmest kok, og derefter hørende eller døv.

Denne tilgang betyder, at døves og hørendes forskellige og gensidige kulturelle forståelser støder sammen og mikses i den daglige omgang med hinanden i køkkenet. Man kan også sige det på den måde, at dette miljø eksponerer forskellige sider af det, at være enten hørende eller døv. Det betyder også at man har mulighed for at lære mere om hinanden, og hvordan man kan kommunikere på kryds og tværs i arbejdssituationen.

HVILKE IDENTITETER ER PÅ BANEN?

Ofte har eleverne tidligere haft en oplevelse af, at de har deltaget i enten hørende eller døve miljøer, i forhold til arbejde. Generelt kan man sige, at døve har deres egen kultur, der på mange områder overlapper de hørendes, men som adskiller sig derfra på grund af en enkelt faktor, nemlig deres nedsatte hørelse og brugen af tegnsproget som det primære sprog. Døve kan altså på denne måde siges at være bi-kulturelle (McIlroy & Storbeck 2011). Ofte er det desuden sådan, at de døve synes at det er de hørende, der skal lære noget om det, at være hørehæmmet/døv. De døve ved jo godt, hvordan de hørendes kultur fungerer.

Altså vi døve ved jo hvordan den hørende kultur er, for vi er jo født ind i den og kender den fra for eksempel folkeskole og sådan, men det er jo sjældent at hørende de oplever døve så de ved ikke: hvad er en døv og hvad er typisk døve? Og det skal de jo også lære om, det synes jeg er meget vigtigt. (Rasmus)

Det tætte samarbejde i Allehånde kræver altså, at de hørende i en vis grad socialiseres ind i de døves kultur. Det vil sige at der er forskellige former for overlapninger i spil mellem såvel døvekultur og hørende kultur, samtidigt med at der er et spil mellem disse to positioner og en tredje position, som vi kunne benævne som kokkeidentiteten.

Den faglige side af sagen – det at være kok – spiller nemlig en væsentlig rolle i forhold til, hvordan man opfatter hinanden i køkkenet. Det handler om tre identitetsperspektiver, der hele tiden spiller sammen, og som personalet i Allehånde hele tiden positionerer sig i forhold til.

- Identiteten som enten hørende eller hørehæmmet
- Identiteten som kok
- Det faglige hierarki: chef/ansat, lærer/elev

Der ligger forskellige former for identitetstilskrivning i disse perspektiver, og de tydeliggør den normalitetsforståelse, der ligger i Allehåndes strategi og i det læringsrum, der er i køkkenet.

Den norske socialantropolog Jan-Kåre Breivik kobler forskning om funktionshæmmede med minoritetsforskning. Dette sker ud fra en betragtning om, at kategorien døve både kan betegne en gruppe med en funktionsnedsættelse og en sproglig-kulturel minoritet (2006: 191).

Der er to perspektiver i dette. For det første at døve ofte betragtes med et hørende majoritetsblik, med vægt på hørelse som det normale. For det andet findes der et indefra-perspektiv, der handler om, hvordan verden ser ud fra et døveperspektiv, og her er der hovedvægt på det visuelle og den særegne døvekultur (Breivik 2006: 191).

Men det er, som Breivik pointerer, ikke altid så let at identificere disse perspektiver, fordi de ikke altid er tydelige. Der er på mange måder flere lighedspunkter end forskelle på de normalitetsforståelser, som døve og hørende bærer på. Endvidere er Breiviks pointe, at døve og hørende stort set har samme normalitetsforståelse, undtagen på de områder, der specifikt handler om hørelse, syn og sprog (Breivik 2006: 191).

Idéen med at bringe disse perspektiver frem her er, at undersøge den kulturelle diversitet i Allehånde: hvordan dynamikken i Allehånde er, når det handler om, hvordan de forskellige identitetskategorier spiller sammen og påvirker hinanden. Det er bemærkelsesværdigt, at der er lige så mange, hvis ikke flere, døve som hørende i køkkenet. Dette kommer bl.a. i følgende citat, hvor eleven Rasmus reflekterer over forskellene på døves og hørendes identiteter.

At jeg bliver blandet med tegnsprogbrugere og også at hørende får et nyt syn på os døve, det synes jeg er rigtig dejligt og at de også gider udvikler deres tegnsprog....altså jeg synes også det er rart, at det er anderledes her... en anderledes måde at

se på en arbejdsplads på. Vi er ikke lige som alle andre, vi er anderledes ik'? (...) vi er mere visuelle os som døve i hvert fald, kan man sige. Vi hører ikke efter, men vi ser efter. Jeg tror det er dét der er anderledes på en døv arbejdsplads (Rasmus)

Rasmus' understregning af døves større visualitet er sammenfaldende med Breiviks forståelse af forskellene mellem døve og hørende identiteter. I Rasmus' øjne er der forskel på døve og hørende, hvor døve er *anderledes*. Og netop denne pointe får Rasmus udfoldet i den sidste sætning, hvor han i meget beskrivende billeder taler om, hvordan man som døv er langt mere fokuseret på at se tingene – at se hvordan man gør – end hørende er. Døves identitet er altså i langt højere grad bundet op på visualitet, og i Allehånde betyder dette, at læringsrummet bliver visuelt forankret.

Samtidig behersker de to ledere tegnsprog på forhånd, hvilket giver dem bedre forudsætninger kommunikativt. Ledelsen udgør derved en slags mellemkategori: hørende med erfaringer indenfor tegnsprog og døvekultur. Ofte ansætter en virksomhed kun ganske få med funktionsnedsættelse eller handicap, og derfor kommer den døve ofte til at skulle indgå på de hørendes præmisser, hvilket kan skabe social isolation på grund af kommunikationsvanskeligheder og gensidige fordomme. Men det, at antallet af døve er mindst lige så stort som antallet af hørende, giver en anderledes dynamik i kommunikationen. De forskellige måder at tale sammen på – snak, tegnsprog og mimik – træder langt mere tydeligt frem blandt de ansatte. Kommunikation er naturligvis det essentielle i selve undervisningen, og også i forhold til at levere et ordentligt produkt til tiden. Derfor er både døve og hørende meget opmærksomme på at få kommunikation til at glide, trods de opdelinger der er.

Det er lidt anderledes ... altså det er et hørende miljø. Det er et meget hørende miljø. Det er hørende domineret for det er jo de tre (kokkene) der ligesom styrer det hele. De dominerer ligesom det sociale, men de er også meget bevidste om døve kan man sige og at vi har en tolk som er (??). Så det gør er det lidt mere balanceagtig. Men det er selvfølgelig forskellige måder vi snakker sammen på. Med kokkene er det lidt mere seriøst, men med de andre elever er det lidt mere sjovt. (Verner)

Det faglige hierarki betyder altså, at miljøet i Allehånde som udgangspunkt opleves som et hørende miljø, med nogle måder at tale sammen på, der handler om lærer/elev forholdet. Det er de 3 kokke, der styrer arbejdsgangen og opgavefordelingen i køkkenet. Det er derfor dem, der sætter dagsordenen for det at være kok. Samtidig betyder elevernes funktionsnedsættelse jo, som allerede pointeret, at der foregår forskellige grupperinger i de måder, man kommunikerer på.

Joh, altså sommetider er det jo selvfølgelig sådan at døve og døve snakker sammen og hørende og hørende snakker sammen for sig selv, det er jo

naturligt at man bliver delt op på den måde, men i frokostpausen så sidder vi sammen og sørger for at blande os lidt mellem hinanden og få snakket lidt med hinanden, men selvfølgelig er der også nogle småsnakke mellem os døve alene, fordi så sker der ikke nogen misforståelser og det trækker ikke i langdrag, så man kan godt bare lige køre den af selv. For det tager jo tid med de hørende, man skal være tålmodig.. selvfølgelig... så det er små forskelle vil jeg sige. (Vitus)

For Vitus opleves det som mere enkelt og fri for misforståelser, at kun skulle kommunikere på tegnsprog. Det peger på, at det kræver en særlig indsats, at få de forskellige kommunikative grupper til at blande sig. Det er også noget som ledelsen, som har en slags mellemposition i kraft af deres store kendskab til døve og tegnsprog, er opmærksomme på. Og det er også noget som kokkene efterhånden er blevet klar over, kræver en ekstra indsats. Interviewene peger på, at det er lykket at få elever, kokke og ledelse til i nogen grad at kommunikere sammen om andet end selve arbejdet.

Det, der kan være med til at komplicere billedet er, at der potentielt er to sæt af identiteter på spil. Dels er der de kommunikative identiteter som henholdsvis hørende og døv. Dels er der identiteterne som leder, kok og elev på spil. De sidstnævnte afspejler magtstrukturen i køkkenet, og kan dermed i sig selv være en barriere, der hæmmer kommunikationen.

Hvordan eksponeres de forskellige identiteter i arbejdssituationen? Det vil vi komme ind på i det følgende, hvor vi vil se brugen af hjælpemidler til at overkomme de kommunikative barrierer i køkkenet. Vi vil specifikt se på brugen af informationsteknologi, tegnsprogstolk og en ordinær kridttavle. Vi vil diskutere dem ud fra Breiviks analyse af forholdet mellem de funktionshæmmede og majoritetskulturen.

Da uddannelsen startede, havde man store ambitioner om, at lave sit eget skræddersyede edb-system, der via store skærme, strategisk placeret overalt i køkkenet, skulle kommunikere aktuelle beskeder, informationer og meddelelser. Dette faldt dog hurtigt til jorden – dels af tekniske årsager, og dels fordi det ikke vidste sig at fungere i hverdagen. Hverken elever, kokke eller ledelse brugte i praksis skærmene, og man havde svært ved at finde ud af, hvilke informationer, der var gode at lægge ud på denne måde. Eksperimenter med nyheder, opskrifter og lignende blev oplevet som forstyrrende for arbejdet, og man gik hurtigt væk fra at anvende skærmene. I Breiviks optik kan fokuseringen på IT ses som et forsøg på at skjule eller kamouflere de kommunikative udfordringer ved at lave en kommunikation baseret på hørendes præmisser. Samtidigt afspejlede vægtningen af IT et magtforhold, hørende/døv og ledelse/medarbejdere, og kan derfor – retrospektivt – siges, at modarbejde intentionerne om at skabe en ny fælles identitet som kok, der transcenderede de traditionelle kommunikative positioner.

Den samme analyse kan i nogen grad tilføjes diskussionen om brugen af tolke i køkkenet. Brugen af tolke har vi berørt tidligere, men det centrale i denne forbindelse er, at det i Breiviks perspektiv er en kommunikationsform, der fastholder de eksisterende kommunikationsstrukturer og kompetencer, og dermed fungerer mindre godt i forhold til intentionen om at skabe et fælles projekt. Problemet med tolkene er også i denne forbindelse, at kommunikationen udelukkende bliver den døves problem, hvorved eksisterende majoritets- og minoritetsrelationer bevares.

Det tredje værktøj, som vidste sig at være det mest velfungerende, tavlen, var en helt almindelig kridttavle, der stod placeret centralt i køkkenet, således at alle kom forbi den jævnligt. På tavlen er dagens menu og tilknyttede arbejdsopgaver beskrevet. Dette vidste sig at fungere godt i relation til de daglige arbejdsprocesser i køkkenet. Man kunne ganske enkelt slette opgaverne på tavlen, efterhånden som de blev løst, og alle kun hurtigt få et overblik over, hvor man var i arbejdsprocessen. Fordelen var bl.a. at den stillede både de hørende og døve lige i forhold til kommunikationen omkring arbejdsopgaverne – alle havde adgang til den (og til at skrive og ændre/slette) og alle havde glæde af den. Tavlen viste sig at være det redskab, der bedst understøttede den fælles identitet som kok, fordi den skabte fokus på de fælles arbejdsrutiner og løsningen af opgaverne. Derfor virkede den!

Analyserne peger på, at Allehånde arbejder med at integrere disse forskellige positioner (hørende/døv, elev/leder/underviser, tavle/tale/tegn) på en måde, at der opstår en mellemposition, der rummer elementer fra disse.

IDENTITETSSITUATIONEN/ IDENTITETSPPOSITIONER I KØKKENET

Der er mange mulige positioner, som de forskellige kan vælge kan tage på sig. I en sammenhæng kan det fx være identiteten som døv, mens det i andre kan være identiteten som elev, og ligeledes med identiteten underviser, som i Allehånde også indebærer en identitet som hørende.

Analyserne peger på, at disse identiteter ikke er 100 % adskilte og i en eller anden grad mødes og mikses i hverdagen i køkkenet. Det sker fx i de tilfælde, hvor de døve elever tvinges til at kommunikere delvist på de hørendes præmisser, fordi hørende også er undervisere/kokke. Omvendt er der så stor en andel af døve i køkkenet, at de på trods af at de er elever, og i den forstand har meget lidt magt og indflydelse, tvinger det de hørende kokke til at bruge tegnsprog i et eller andet omfang, og til at bruge en tavle som kommunikationsmiddel. Men denne sammenblanding kommer også til udtryk ved at kokkene nogle gange behandler eleverne anderledes end de ellers ville

behandle en hørende elev. Det kommer bl.a. til udtryk i dette citat.

Men som chefer kan jeg ik' se noget, altså vi har tonet meget ned i forhold til, hvad man ville ha' gjort ved en almindelig elev. Vi giver dem meget snor for netop at få et udbytte af dem. (Kok 1)

I citatet forholder den ene kok sig til, hvorledes kokkene reagerer, hvis eleverne har lavet en fejl. Han konstaterer, at de har "tonet" sig ned i forhold til, hvordan de ville behandle "almindelig" elev. De har også fået "mere snor" end normalt. Der sker altså løbende forskydninger i, hvordan samspillet mellem kokkene og eleverne fungerer, alt efter hvordan de forskellige positioner aktualiseres. Det er også værd at bemærke, at dette skift i kommunikation også har omkostninger for kokkene, som oplever det som udfordrende og anstrengende.

Lige nu oplever jeg rent faktisk... at de der er mest bange hernede er de hørende... for de døve. Så kokkene har været mest bange for eleverne. Og det er min oplevelse af, at jeg har hørt nogle frustrationer i forhold til, at havde det nu bare været en normal (hørende) elev, så havde jeg bare sagt at... og den frustration, der opleves er meget gået på kommunikation...(Ledelsen)

Det spørgsmål, der står tilbage, er, hvordan disse forskellige positioner håndteres – det, vi har markeret med et spørgsmålstegn i den centrale cirkel i figuren – vores læsning er, at svaret må lokaliseres i køkkenets forståelse af hvad det indebærer, at være en "god kok".

FØRST OG FREMMEST KOK

Den fælles identitet som kok betyder, at eleverne oplever at de er noget andet her, end først og fremmest døve:

Jeg er glad for at stå op og jeg glæder mig til at komme på arbejde. Altså det vil jeg sige, det er et godt arbejdsmiljø, hvor jeg er vild for at komme derhen. Og det er vigtigt for mig at have nogen gode kollegaer og der er nogen kollegaer, der er tålmodig ifht. kommunikationen. Og kommunikationen er også vigtig. Altså jeg skal kunne føle mig velkommen på arbejdsmiljøet, ikke bare at jeg kommer "Hej, jeg er døv". Og så tænker man "Åh gud", næste dag "jeg skal på arbejde i morgen, det gider jeg bare ikke". Altså, jeg vil gerne have et arbejde, hvor jeg lyst til at stå op og komme af sted og jeg glæder mig til at komme i gang og alt det her ...(Sam)

Det, at man først og fremmest er kok, betyder altså i en vis udstrækning, at man undgår den daglige oplevelse af at være anderledes, fordi man har en funktionsnedsættelse. Men kokkeidentiteten tilskrives også nogle særegne træk, som man må forholde sig til indenfor det faglige hierarki. En af eleverne beskriver det således.

Den primære forskel er sådan en der hører til faget, altså hvordan kokke opfører sig. Altså ikke, hvordan

personer som hørende opfører sig, men mere hvordan kokke opfører sig. Det er der forskellen er, kan man sige ik'. (Verner)

Som kok er man altså tilskrevet en særlig opførelse, der transcenderer og har forrang for andre mulige identiteter, i al fald i køkkenet. Men kokkeidentiteten er noget, der skabes i Allahånde, og den er – muligvis ikke så bevidst – dikteret af ledelsen, i kraft af deres ønske om først og fremmest at se de unge som kokke.

Som kok har man lov til at være meget excentrisk, og den ene kok fremhæver hele tiden i et af interviewene, at en kok må være hysterisk og højtråbende, krævende og perfektionistisk – på mange måder ret ubehagelig, men det er ok, fordi man er en kok. Ledelsen har også deres bastante udmelding på, hvad der konstituerer en rigtig kok.

Altså kokke er aldrig syge. Vi har nogle kokke hernede...jeg vil næsten sige at hvis de fik revet en arm af i en centrifuge ik', så er de her stadig og lave mad ik' – og hvis de skal stå med rørepinden i munden for at lave sovs ik' så gør de det... for der står 250 mennesker og venter og er sultne... og man kan ikke bare komme og sige: I får dobbelt i morgen... det kan man jo ikke. Det er bare.... Så er kokkefaget meget maskulint. (Ledelsen)

Essensen er, at en rigtig kok passer sit arbejde, også selvom vedkommende er syg, kommet til skade eller jorden er ved at gå under. Det er en forståelse som afspejles hos de andre grupper i køkkenet. Fx udlægger kokkene det således, når de skal beskrive, hvad i deres øjne udgør en "god kok".

Kok2: Der er ik' så meget andet. Altså hvis du bare vil det til at starte med, så kan du komme rigtig langt. Hvis du er villig til at tage en tørn for holdet og villig til ... altid at gå forrest og trækker for ... hurtig til at få gjort rent og sørger for at have orden på dit parti og ja ... så er du en god kok.

Kok1: Og ikke melder dig syg hver anden dag, fordi man ikke gider.

Det er meget bestemte forståelser, der er indeholdt i deres beskrivelser af hvordan en god kok er. Pointen er, at i forhold til Allahåndes sociale profil fungerer tankefiguren – diskursen om den gode kok – som noget fælles, hvor der er plads til at mødes, og hvor de kommunikative barrierer bliver underordnet. Det kommer bl.a. til udtryk, når eleverne laver en fejl i forbindelse med madlavningen, som følgende kommentar illustrerer:

Kok2: Kæmpe brøler som den elev lavede i går med at glemme gæren i bolledejen, der føler han sig nok ikke tilstrækkelig som elev, men det har jo heller ikke noget med hans handicap at gøre overhovedet.

Kokken kunne have valgt at se brøleren, som et resultat af sproglige forbistringer eller kommunikative problemer eller andre ting forbundet med hørelsen.

Han vælger i stedet for, at fokusere på en fortælling om eleven er en god kok eller ej. Skiftet i fokusering gør at uheldet med den manglende gær, bliver til en historie om en potentiel dårlig kok, hvor kokken, fordi han selv er underviser, må bære en del af ansvaret for at der ikke kom gær i bolledejen.

At føle sig som kok formuleres på forskellig vis af eleverne. De har på mange måder taget forestillingen om, at det at være kok først og fremmest handler om hårdt arbejde, til sig. Men alt afhængig af, hvor de er i deres forløb, bliver det omridset af denne identitet formuleret mere eller mindre klart. Verner udlægger hans forståelse af, hvad en rigtig kok er på følgende facon:

Æhhh det meste eller den primære forskel er sådan en der hører til faget, altså hvordan kokke opfører sig. Altså ikke, hvordan personer som hørende opfører sig, men mere hvordan kokke opfører sig.

[...]

Altså kokke ... de er mere ... altså de tager deres personligheder med i kokkefaget, altså deres humor og deres bemærkninger. Somme tider kan det også bare være meget hårdt, selv om der er det her. (Verner)

I lighed med de andre hæfter han sig ved at det kan være hårdt arbejde, at være kok, men bemærker også at han kategoriserer de andre ved deres opførsel som kok og ikke som hørende. En anden af eleverne, Sam, hæfter sig også ved at det handler om at være tykhudet, hvis man skal kunne klare tonen i et køkken.

Også/selvfølge, når man fik skældud og lavede nogle fejl og sådan noget. Det gør også en tykhudet og det er det det handler om og så ja ja ja, fint, jeg laver det og så laver man bare sit arbejde videre, sådan er det jo. (Sam)

Forestillingerne om kokkefaget er endvidere præget af, at det er et mandefag, og at Allehånde er en arbejdsplads præget af denne mandekultur. Det giver sig især udslag i omgangstonen, hvilket nogle af de mandlige elever også godt kan synes er lidt i overkanten.

Jamen jeg forstår godt æhh.... deres humor udmærket, vil jeg sige men....æh....altså, hvis de kun er mænd, der er på arbejdspladsen, jamen så er det typisk sådan nogle **mandevittigheder**.... okay, hold da op, og jeg er ikke lige sådan den type som person øhh.... døde er ikke lige sådan.... øhh.... sådan nogleæhh macho-vittigheder, vil jeg sige, men øhh.... det ved jeg ikke. Måske er det bare mine venner og min omgangskreds, der er lidt anderledes.....men **hold da op** nogle gange.... øhh ...ja. (Vitus)

Det, at kokkefaget også er et udpræget mandefag fungerer som en del af fortællingen om at være en god kok. En god kok er ifølge ledelse en, der laver maden færdig selv om de er syge, og den særlige

omgangstone, der knyttes til faget bruges ligeledes aktivt i arbejdet på at skabe den særlige fagidentitet som kok. Kønspektivet tilføjer altså en ekstra dimension til det at være kok.

I de foregående afsnit har vi diskuteret forskellige aspekter ved en række identitetspositioner i køkkenet. Analyserne peger på, at Allehånde på en succesrig måde har formået at skabe et miljø, hvor brugen af en fælles samlende kokkeidentitet fungerer som et værktøj til at få folk til at flytte sig fra nogle tidligere identitetspositioner, der kunne stå vejen for det arbejde, der finder sted i køkkenet. Tanken om identitetsarbejdet som et værktøj til at påvirke traditionelle identitetspositioner, fremstår som et brugbart værktøj i andre sammenhænge, og særligt, hvis det kan medvirke til at bryde stereotyper i relation til forskellige former for funktionsnedsættelser. Rummeligheden i køkkenet bygger på en række niveauer en fælles overenskomst op omkring forståelsen af *den gode kok*. Det gør, at opdelingen mellem døv og hørende får mindre betydning og i nogle tilfælde bliver erstattet af en skelnen mellem god eller dårlig kok. Kernen i den skelnen går langt hen ad vejen på om eleven er villig til at arbejde (hårdt) end om vedkommende kan kommunikere på den ene eller den anden måde. Men, som tidligere påpeget, er denne opdelingen ikke 100 % skarp, og der er et krydspil mellem de forskellige identitets- og magtpositioner i køkkenet.

DE UNGES TANKER OM FREMTIDEN

De fleste af de unge døde er kommet til Allehånde uden at have ret meget viden om kokkefaget. Det er de færreste af dem, der har haft klare målsætninger om, hvad de ville med uddannelsen. De er fra tidligere oplevelser skolet til at afprøve forskellige ting, men har ikke været afklaret på deres ønsker for fremtiden. Mange af dem har haft mål, som ikke kunne opfyldes pga erhvervsmæssige fordomme fra arbejdsgiver/uddannelsesstedets side, som Sam beskrev indledningsvis. Arbejdet i Allehånde har for manges vedkommende betydet, at de kan se sig selv i kokkefaget fremover. Den væsentligste forudsætning for dette har været, at de har oplevet, at de i Allehånde har kunnet få lov til udvikle sig i et miljø, der godt nok som udgangspunkt er et hørende miljø, men hvor identiteten som døv får lov til at fylde og være en integreret del af den fælles virksomhedskultur. En af eleverne beskriver det således.

Jeg tror bestemt, at vi har nogle bedre muligheder, for man udvikler sig her. Altså hvis man kommer ud på det hørende marked, så ved man godt nogle ting selv, nogle bestemte regler og sådan noget. Hvis man kom på en hørende arbejdsplads første gang og ikke vidste noget, jamen hvad så? Så stod man der... Så jeg vil sige at det er bedre for døde at starte det her sted og så bagefter komme ud på en hørende arbejdsplads (Verner)

Som Verner beskriver, får de unge i Allehånde opbygget et grundlæggende kendskab til, hvordan det er at fungere

på en hørende arbejdsplads. Det, at døveidentiteten får lov til at fylde i virksomheden betyder, at mange af eleverne kan se en fremtid indenfor madproduktion, hvilket netop peger på, at de oplever, at de kan udvikle sig i dette miljø, og at de reelt har nogle muligheder indenfor dette fag på længere sigt.

Måske bare kører igennem herude hos Allehånde og får min tid.... Og måske hvis man senere skulle stifte en ny restaurant, så kunne jeg måske være med der...eller... jeg har ikke sådan et kæmpestort ønske om at starte mit eget firma. (Rasmus)

Som Rasmus peger på her, er noget af det, de unge gerne vil, at være med til at udvikle Allehånde som virksomhed, eventuelt ved udbygge med en restaurant. Det er generelt for de unge, at de kan se sig selv som del af Allehånde Køkken frem over. Et andet aspekt af dette, der er interessant i forhold til de unges fremtidsønsker, er, at de ofte ser det, at være en del af et hørende miljø, som en indgang til andre mulige jobs.

Det er en fordel, at de selv siger, at de kender nogen, måske nogle restauranter eller et eller andet... andre kokke, der måske er interesserede i at prøve at have en døv ansat på deres arbejdsplads, i praktik eller et eller andet. Det vil sige, at vi som døve får nogle større muligheder ved at have nogle hørende kokke derude. (Vitus)

De hørende kokke – og ledelsen – opleves altså ikke kun som vigtige for det, at uddanne sig til en god kok, men i høj grad også som nogen, der kan hjælpe de unge med at komme videre på længere sigt. De unge er meget bevidste om, at de på længere sigt skal udvikle sig fagligt, også ud over, hvad de kan lære i Allehånde Køkken, og de hørende ses som vigtige medspillere i forhold til dette. Netværkstanken er altså central i forhold til de unges faglige udvikling og fremtidige muligheder. Samtidig viser ovenstående citat fra Vitus, at det også handler om at få udbredt en viden om, at døve godt kan fungere på en arbejdsplads. De unge oplever altså Allehånde Køkken som en central medspiller når det gælder formidling af viden om døve indenfor branchen.

Det må fremhæves, at det i høj grad er lykkedes for Allehånde Køkken, at få engageret eleverne i kokkefaget, og at give dem øje for de muligheder, der ligger for dem her. Identiteten som den gode kok er central i forhold til dette, idet fokus flyttes fra det at være henholdsvis hørende eller døv, til den faglige identitet. Det er denne identitet, de unge tillægger et større udviklingspotentiale, når det handler om deres fremtidige arbejdsliv, end identiteten som døv, der stadig er omgivet af forestillinger og fordomme, der handler om manglende evner til at bestride et arbejde. Som Rasmus siger det.

Jamen jeg skal være en god kok! Det er det eneste jeg tænker egentlig. (Rasmus)

AFSLUTTENDE DISKUSSION

Indledningsvis stillede vi spørgsmålet om, hvad kan der gøres for at give døve og hørehandicappede bedre muligheder for at trænge ind på det ordinære arbejdsmarked. Handler det om bedre teknologi, mere tolkning eller noget helt tredje?

Det har vi undersøgt med udgangspunkt i et empirisk materiale indsamlet i Allehånde Køkken. Uddannelsesforløbet i Allehånde Køkken er, som artiklen har vist, fokuseret på en særlig læringsstrategi, hvor omdrejningspunktet er arbejdet med forskellige identitetspositioner, der danner en flerkulturel model for, hvordan man kan fungere sammen i selve arbejdet i køkkenet. Den fælles position som kok fjerner fokus fra det modsætningsfyldte i at være henholdsvis hørende og hørehæmmet, og skaber et positivt omdrejningspunkt der handler om, at de unge skal udforske en faglig identitet som kok.

Det er også dette, der gør, at dette uddannelsesforløb adskiller sig fra andre former for praksislæring. For hvor normalthørende unge, der deltager i et praksislæringsforløb, en praktik, en læreplads eller lignende, skal forholde sig til det faglige hierarki og den faglige identitet, de står over for at påtage sig, så skal de unge døve desuden medtænke positionerne som enten hørende eller døv, og forholde sig til de fordomme og forventninger, der er knyttet til disse positioner. Det er netop ved at rokke ved disse kategorier, at man kan forandre de unges forestillinger om deres fremtidige arbejdsliv, således at de reelt oplever, at de har muligheder for at deltage på det ordinære arbejdsmarked.

Arbejdet med de unge døve i Allehånde Køkken viser, at det kan være en fordel at forsøge at skabe et balanceret magtforhold, hvor såvel døve som hørende må anstrenge sig for at få kommunikationen – og dermed læreprocessen – til at fungere. Køkkenet udgør på denne måde en tværkulturel læringsplatform, hvor brugen tekniske hjælpemidler som redskaber til gensidig forståelse glider i baggrunden til fordel for et fælles fokus: at være en god kok.

Det er en model, der kunne benyttes i andre sammenhænge, hvor ønsket er at integrere marginaliserede unge – hvor der skal brydes glas-døre ned. Men det er også en model, der stiller store krav til dem, der skal stå for den. Det er ikke uden omkostninger for både de marginaliserede/udsatte unge og for dem, der skal undervise dem.

REFERENCER

- Andersson, Bo 1995. *Hörselskadade i historia och nutid*. Stockholm: Hörselskadades Riksförbund.
- Breivik, Jan-Kåre 2007. *Døv identitet i endring. Lokale liv – globale bevegelser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breivik, Jan-Kåre 2006. Døv identitetspolitikk – en særegen form for normalitet? I *Normalitet*, Thomas Hylland Eriksen & Jan-Kåre Breivik (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Clausen, Thomas 2001. *Hørehandicappedes tilknytning og vilkår i forhold til arbejde og uddannelse. Tendenser i litteraturen*. Arbejdspapir. København: SFI.
- Eriksson, Per 1994. *Dövas Historia*. Örebro: SIH Läremedel.
- Enerstved, Regi Theodor 1996. *Legacy of the past. Those who are gone but have not left. Some aspects of the history of deaf education*. Oslo: Forlaget Nord-Press.
- Epinion 2006. *Døves uddannelses- og arbejdsmarkedsforhold*. København: Epinion.
- Glad, Pernille 2010. *Døv uden selvtillid = intet arbejde*. Artikel på Danske Døves Landsforbunds hjemmeside, publiceret d. 26. november 2010: <http://deaf.dk/nyheder/doev-uden-selvtillid-intet-arbejde>.
- Hansen, Niels-Henrik 2009. *Når øret klør. Høretab, trivsel og integration blandt unge hørehæmmede*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Hansen, Niels-Henrik og Nina Wittendorff 2010. *Køkkeuddannelse for døve*. Evaluering af Allehånde Køkken. København: Center for Ungdomsforskning.
- Keller & Theisen 2010. *Drivkraft*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Krøjer, Jo 2000. Kønnen i arbejdslivet – et subjektivt eller et diskursivt produkt? I: *Tidsskrift for ARBEJDSLIV*, 2. årgang nr. 4, s. 29-44.
- Lihme, Benny 1988. *Socialpædagogik for børn og unge. Et debatoplæg med særligt henblik på døgninstitutioner*. Holte SocPol.
- McIlroy, Guy & Claudine Storbeck 2011. Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. No. 4, vol. 16, s. 494-511.
- Riisager, Inger og Kurt Eskildsen 1992. *Høretab, skole, uddannelse, arbejde – en undersøgelse af uddannelses- og arbejdsvilkårene for hørehæmmede, henvist til statens specialkonsulenter for hørehæmmede og døvblevne*. København: Statens Konsulentordning for hørehæmmede og døvblevne.

FÖRFATTARPRESANTATION

Nina Wittendorff är ph.d.-stipendiat, knuten till Aarhus Universitet, Institut for uddannelse og pædagogik och arbetar vid Center for Ungdomsforskning i Köpenhamn. I sin forskning har hon särskilt uppmärksammat hur de ungas upplevelser av sin verklighet påverkas och förändras i samspel med samhällets normer och föreställningar och hur det kommer till uttryck i deras livsberättelser.

Niels-Henrik M. Hansen är adjunkt vid Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik. Han arbetar vid Center for Ungdomsforskning, där han i första hand forskar om unga människor med funktionshinder, deras trivsel och livssituation i nutidens samhälle, och mångfalden av komplexa krav som ställs på de ungas identitet och utbildning.

Kön och betyg i skolverksrapporter 1991–2008

Anna Sundman Marknäs

Skolsystemet i Sverige har präglats av en polär syn på kön som resulterat i att man fram till 1962 gav olika utbildningar till flickor och pojkar framförallt inom de högre ”stadierna” i utbildningssystemet. Det fanns undantag i form av samskolor, men många elever tillbringade studietiden i enkönade miljöer. Med grundskolans införande och med nya läroplaner och nya betygssystem visar staten ett ändrat förhållningssätt. Jämställdhet och likvärdighet blir de nya ledorden och betygsskillnaderna mellan könen tydliggörs och ses även som ett problem på ett annat sätt än tidigare. Syftet med föreliggande artikel är att visa och analysera vilka föreställningar som präglat skolverksdiskursen om betygsskillnader mellan pojkar och flickor i rapporter från skolverket mellan 1993 och 2008. För att placera denna skriftserie i ett sammanhang kommer jag först ge en historisk tillbakablick samt en översikt över fältet.

FÄLTET

För artonhundratalets sista sekel och de första seklen på nittonhundratalet är det svårt att hitta jämförelsesiffror vad gäller betygsskillnader mellan flickor och pojkar. En tydlig tendens var att man ansåg att de skillnader som fanns berodde på att flickor var mindre begåvade än pojkar (Hedlin 2009, Nordström 1987, Schänberg, 2001). Pojkar (födda 1925–29) som gick i folkskolans årskurs 3 och 4 hade högre betyg än flickorna, men flickorna hade högre betyg i årskurserna 5–7. Av dem som gick vidare till realskolan hade flickorna bättre betyg. Vid studentexamen hade dock pojkarna högre betyg, trots att flickorna selekterades hårdare. Flickorna fick bäst betyg inom de ämnen som traditionellt är kvinnligt könskodade, framförallt språk (Wernersson 1977). Pojkarna fick bäst betyg inom de ämnen som traditionellt kopplas till manlighet, såsom matematik och naturvetenskapliga ämnen. Ju högre upp i skolsystemet man kom, desto mindre blev skillnaderna, för att på studentnivå vara till pojkarnas fördel (Härnqvist & Grahm i Wernersson 1977).

Sedan nittonhundrasjuttioalet har det skett en förändring vad gäller betygsskillnader mellan pojkar och flickor. Skillnaderna mellan könen har blivit större inom de ämnen som främst kopplas till flickor, medan motsvarande skillnader har blivit mindre

eller helt suddats ut i de ämnen som främst kopplas till pojkar (Tallberg, Broman, m.fl. 2002b). Inom forskningen återfinns olika förklaringsmodeller till denna förändring. En förklaring är att flickors könsidentitet har förändrats och anpassats till nya krav i samhället, en annan att pojkars mansideal har förblivit traditionella, vilket motverkat deras skolframgång inom ämnen kopplade till flickor. En ytterligare hypotes berör interaktionsmönster i klassrummet, att lärarens kön har betydelse och att senare läroplaner är mer anpassade till flickors sätt att lära. (MSU rapport 13 2005) Senare forskning visar till exempel att flickor, som gick ut årskurs nio mellan 1998 och 2005, fick ett högre slutbetyg än vad de presterade på de nationella proven. För pojkarna gällde det omvända. Orsakerna kan vara provens konstruktion, och att läroplanen gynnar flickors inlärningsstil. En ytterligare förklaring är att flickor belönas för ett mer skoltillvänt beteende. (Nycander 2006) Frågan som ställts inom forskningen är om orsakerna alltså har att göra med att skolmiljön gynnar beteenden som är korrelerade med flickor eller om skillnaderna beror på att lärare diskriminerar, omedvetet eller medvetet, vissa kategorier av elever (Lindahl 2007: 10).

Sedan 1988 har Sverige haft en könsuppdelad betygsstatistik. Generellt över tid ligger pojkarnas betyg runt 10 procent lägre än flickornas, oavsett om mätningarna gäller det relativa betygssystemet eller det målrelaterade som började gälla 1998 (Skolverket 1994).¹ Flickorna ligger över medel och pojkarna ligger under medel för riket. Det föreligger även skillnader beträffande var i betygsintervallet man återfinner flest flickor respektive pojkar. Det är fler pojkar än flickor som ligger i intervallet 155–200 (G i alla ämnen ger meritpoängen 160). Det är fler flickor än pojkar i de tre intervallerna ovanför och fler pojkar än flickor i intervallen under.

Även internationellt, i länder som England, Norge och USA, har det uppmärksammats hur pojkar presterar sämre än flickor (Björnsson 2005, Bredesen 2004, Younger & Warrington m.fl. 2005). I Australien

¹ Betyget G=10p, VG=15p, MVG=20p. Sammanlagt får man betyg i 16 ämnen, högsta meritvärde är således 320p.

startades ett landsomfattande statligt program 2003, *Boys' Education Lighthouse Schools Programme*, i syfte att komma tillrätta med skillnaderna i skolprestationer mellan flickor och pojkar (Meeting the challenge 2003). Flickor i USA, liksom i Sverige, är överlägsna pojkarna i läsning och skrivning och har kommit i fatt eller förbi dem i matematik. Könsskillnader kopplade till skolprestationer är således inget nytt problem som är unikt för Sverige, utan visar sig i många andra länder och har funnits över tid.²

SÄRART ELLER LIKHET?

Grovt uttryckt kan man säga att det finns två huvudriktningar vad gäller genus/kön: uppfattningen om män och kvinnor som i grunden olika, *särartstänkande*, och uppfattningen om män och kvinnor som i grunden lika, *likhetstänkande*. Den förhärskande synen på begreppsparet man – kvinna har genom historien (den västerländska) varit att dessa två kategorier på alla väsentliga områden är olika. Hos särartstänkarna finns i paritet med detta synsätt en föreställning om att de biologiska könen man – kvinna, flicka – pojke är essentiellt olika (Eduards m.fl. 1983) genom att de bär på skilda egenskaper och förutsättningar. Hos särartsfeministerna motiveras dock inte dessa skillnader några skillnader i rättigheter. Män och kvinnor skall vara jämställda och de ska bidra till samhället utifrån sina specifika egenskaper, på samma villkor.

Grundtanken i likhetstänkandet är att könen, man – kvinna, i grunden är lika. Det finns inga essentiella skillnader mellan man och kvinna. De skillnader vi ser är tillskapade. För att använda ett slitet citat från Simone de Beauvoir i *Det andra könet*: ”Man föds inte till kvinna, man blir det”. Mindre ofta citerad är fortsättningen:

Inget biologiskt, psykiskt eller ekonomiskt öde avgör utformningen av den gestalt som den mänskliga honan får i samhället. Det är civilisationen i dess helhet som formar det mellanting mellan hane och kastrat som kallas kvinnligt. Det är bara via andra som en individ kan konstitueras som den Andre. (de Beauvoir 2002: 325)

Numera menar väl de flesta att detta blivande/görande även gäller mannen och maskuliniteter och man använder genusbegreppet för att tydligt skilja biologiskt kön från konstruerat kön, det vill säga genus (Connell 2002). Både femininiteter och maskuliniteter är konstruktioner som görs i alla sammanhang vi människor befinner oss i.

Yvonne Hirdman sägs vara den som introducerade begreppet genussystem i Sverige. Det som utmärker detta system är, enligt Hirdman (2001), två principer: en isärhållande princip och en hierarkisk. Den isärhållande principen innebär att män och kvinnor ägnar sig åt olika sysslor i hemmet och befinner sig på olika platser

i arbetslivet. Den hierarkiska innebär att mannen är norm och ofta definieras som icke-kön. Det som förknippas med manlighet eller maskulinitet värderas högre, framförallt när det gäller makt och pengar, än det som förknippas med kvinnlighet eller femininitet. I denna diskussion av genussystem finns ofta en tydlig maktaspekt, man talar om en könsmaktordning där män som grupp är överordnade kvinnor som grupp och att det i denna underordning finns ett förtryck. Det begreppspar jag främst kommer använda som analysredskap är särart – likhet.

URVAL OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Bland Skolverkets årliga publikationer valde jag att närmare undersöka skriftserien ”Rapporter”. *Rapporterna* representerar ett brett fält av skrifter och kunde antas ge en bild av skolverkets syn på kön och betyg. Efter en genomgång och läsning valdes de 17 rapporter ut som på något sätt tog upp betygsfrågan och kön. Ytterligare en urvalsgrund var att de skulle behandla grundskolan. Bland rapporterna som undersöktes närmare fanns *Lägesbeskrivningar*, vilka ger en samlad bild av utvecklingen inom hela skolområdet och lämnar förslag till prioriterade åtgärder. Lägesbedömningarna bygger på skolverkets egna utredningar men också på utomstående aktörers studier och forskningsrön. Där finns också *Bilden av skolan*, som ska vara en bred beskrivning av tillståndet i skolan och som även är Skolverkets anslagsframställning till riksdagen. Två rapporter behandlar NU, *Nationella utvärderingen* av skolan som skedde 1992 och 2003. Dessutom finns rapporter som behandlar särskilda ämnen, så som likvärdighet, måluppfyllelse och sambandet mellan resurser och resultat.

För att synliggöra och analysera de föreställningar om kön som präglat skolverksdiskursen om betygsskillnader mellan flickor och pojkar ställdes följande frågor till materialet: Hur har man formulerat problemet med betygsskillnader mellan flickor och pojkar? Vilka förklaringar till betygsskillnaderna ges? Vilka föreställningar kring genus/kön kan utläsas i materialet vad gäller förklaringsmodeller? Vilka åtgärder föreslås? Vilka föreställningar kring genus/kön kan utläsas i förslag till åtgärder?

VAD SES SOM ETT PROBLEM?

Vad gäller hur man formulerat problemet är det i många fall så att man bara konstaterar skillnaderna. Implicit ligger frågan om likvärdighet eller jämlikhet. Två rapporter uttalar tydligt att det är ett likvärdighetsproblem.

I en likvärdig skola ska alla elever ges lika möjligheter och garanteras lika bedömning. Resultaten från ämnesutvärderingarna ger en generell bild av att flickor som grupp presterar bättre än pojkar, något som även tidigare nationella och internationella studier visar. (Skolverket 2004b: 100)

2 (<http://nces.ed.gov/pubs2005/equity/Section1.asp>)

Under senare år har i stället pojkarna lyfts fram som förlorarna i skolan. Ny forskning framhåller att flickor tillägnar sig såväl traditionellt kvinnliga som manliga könsmonster, och man har identifierat en ny grupp självsäkra flickor som tar för sig i klassrummet, även om de "tysta flickorna" inte försvunnit. (Skolverket 2006: 74)

På en strukturell nivå har man bestämt att jämställdhet och likvärdighet är eftersträvarvärt. Man lägger också in ett individperspektiv som bygger på tanken att eleverna själva tillägnar sig traditionella könsmonster.

VILKA FÖRKLARINGAR TILL BETYGSSKILLNADERNA GES?

I rapporten *Vad händer i skolan?* kan man läsa in en viss ambivalens kring hur man ska förklara skillnaderna. Dels talar man om att flickor ÄR på ett visst sätt, pojkar på ett annat.

Genomgående är pojkar duktigare än flickor på uppgifterna./.../ Pojkarna är mer intresserade av NO-ämnena, tycker det är roligare och viktigare. Störst är skillnaden i fysik, minst i biologi. Fysik anses vara det svåraste ämnet. Det tycker framförallt flickor. (Skolverket 1993a: 57)

När det gäller idrott talar man om att det finns "pojknormer" som styr undervisningen. Dessa normer präglar undervisningen och man gissar att flickorna skulle prestera bättre i enkönade grupper. Det är därmed inte könstillhörigheten i sig som gör att de lyckas sämre i idrott.

Samundervisning mellan flickor och pojkar i idrottsämnet ger flickorna sämre betyg än de skulle haft om pojkar och flickor undervisats var för sig. Ändå har flickorna betydligt större teoretiska kunskaper om idrott än pojkar. Forskare tror att skillnaden i betygssättning beror på att lärarna är ovana vid samundervisning och låter "pojknormer" bli vägledande i en blandad grupp. (Skolverket 1993a: 104)

Det första citatet skulle kunna tolkas som att man har en särartssyn på kön, men det kan också vara så att man konstaterar resultatet av socialiseringen in i en femininitet eller maskulinitet. I det andra citatet lyfter man fram att det kan vara undervisningen som förstärker skillnaderna.

Från samma år, 1993, kommer rapporten *Bilden av skolan 1993*.

Flickors och pojkars skolsituation skiljer sig åt på flera sätt. Könstillhörigheten påverkar t.ex. interaktionen i klassrummet, bedömningen av skolprestationer och effekterna av undervisningsmetoder. Flickor som grupp har svårt att hävda sig och komma till tals. De har svårt att framföra sina åsikter och deras synpunkter möter inte samma intresse som pojkarnas. Flickorna intar ofta en passiv roll. Pojkarna står i centrum i

klassrummet och spelar aktiva roller. Flickor och pojkar uppfattar klassrumsinteraktionen något olika. Flickorna är mer känsliga, observanta på och upptagna av relationer och av det sociala klimatet i klassrummet. Pojkarna föredrar en mer auktoritär och strukturerad form av undervisning. Flickorna vill få ett meningsutbyte till stånd, medan pojkarna vill bryta åsikter mot varandra. Studier (det sägs ingenstans vilka, min anm.) har visat att flickor vid enskilt arbete i klassen arbetar koncentrerat tills uppgifterna är klara. Pojkarna gör uppehåll och sysslar med annat emellanåt. (Skolverket 1993b: 55)

Man framställer här pojkarnas och flickornas beteenden som könsbundna, även om det betonas att det är *gruppen* pojkar och *gruppen* flickor man talar om. Pojkar och flickor framställs som väldigt olika varandra. Texten skulle kunna uttolkas som att man har en essentialistisk syn på kön, att flickor ÄR på ett visst sätt, pojkar ÄR på ett annat. Samtidigt beskrivs roller som något man kan "inta" eller "spela", vilket skulle kunna tyda på synsättet att kön är något som konstrueras och att roller är något man kan välja att spela eller låta bli att spela och att denna konstruktion GÖR att flickornas och pojkarnas beteenden skiljer sig åt. Det man lyfter fram som tänkbara orsaker till skillnaderna är klassrumsinteraktion, bedömning och undervisningsmetoder. Nedanstående citat kommer från rapporten *Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor* (Skolverket 1994), där det inte är klart om dessa förutsättningar ses som biologiska eller som sociala konstruktioner.

Kunskapsöversikten svarar inte på frågan om hur den pedagogiska verksamheten bättre skall svara mot elevernas behov, oavsett kön. Den presenterar istället de kunskaper vi idag har om könsskillnader, likheter och olikheter mellan flickor och pojkar, skolans roll och de tidigare erfarenheter vi har att utgå från och lära oss av när det gäller skolans jämställdhetsarbete. (Skolverket 1994: III)

Detta skulle kunna tolkas som en essentialistisk syn på kön, där man talar om könsskillnader och olikheter, men i citatet nedan från samma rapport motsägs detta.

Det handlar också om en fostran och socialisering till könsskillnader och härmed olika roller för flickor och pojkar. (Skolverket 1994:6)

Här talar man om att flickor och pojkar socialiseras in i roller, vilket skulle kunna tyda på att kön ses som en konstruktion. I citatet nedan har de båda betraktelsesätten förts samman då man även lyfter fram den biologiska aspekten.

Det är inte möjligt att förneka att vi är biologiska varelser men inte heller att vi lever och påverkas i och av ett socialt och kulturellt sammanhang./.../ ser man till undersökningar inom olika vetenskapliga ämnesområden blir bilden ett komplicerat samspel mellan genetiska, biologiska, sociala och kulturella faktorer som bestämmer och formar

könsskillnader hos människan/.../ kopplingen till andra forskningsområden rörande könsskillnader i begåvningen är bristfällig. (Skolverket 1994: 9)

Här antyds att skolan är med och formar könsskillnaderna, i de "sociala och kulturella faktorerna" men att det även är tänkbart att det handlar om begåvningskillnader. Intressant att notera är att frågan diskuteras på samma sätt i en rapport som kom två år senare, *Bilden av skolan 1996*, men här nämns inte begåvning längre, utan man talar om opreciserade "andra faktorer".

Om förklaringen till detta ligger i undervisningen, de arbetssätt eller det innehåll som präglar undervisningen eller i andra faktorer, har ännu inte analyserats på ett systematiskt sätt. (Skolverket 1996: 36)

Detta kan tyda på att man övergett eller tonat ner frågan om bristande begåvning som förklaring till betygsskillnaderna. Ytterligare tre år senare dominerar samma konstruktivistiska tankegångar, i rapporten *Samband mellan resurser och resultat*, där kön är en av de faktorer som analyseras i förhållande till enskilda skolors resultat: "Möts eleverna på olika sätt i undervisningsprocessen eller, i termer av resursanvändning, används resurserna på olika sätt?" (Skolverket 1999: 36). Här menar man att en av förklaringarna kan vara att skolans undervisningsmetoder bidrar till konstruktionen av genus där pojkar och flickor bemöts på olika sätt.

I *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* diskuteras ingående betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar. Flera förklaringar presenteras, som att lärare bedömer flickor och pojkar olika till flickornas förmåga, att eleverna har olika motivation och inställningar till studier, samt att flickor har tydligare framtida mål. Man betonar samhälleliga värderingar och hur sociala och kulturella faktorer formar oss som människor.

Sammantaget pekar detta mot att könsskillnaderna i studieresultat i viss mån kan hänföras till motivation och studieinställning och att förklaringarna kan sökas i könsbundna värderingsmönster i samhället i stort. Ett möjligt och troligt sådant scenario är att inställningen att man måste utbilda sig för att klara sig i livet och försörja sig har förstärkts för flickor/kvinnor, medan skola och utbildning för många pojkar/män inte tillskrivs ett lika dominerande värde. (Skolverket 2004b: 134, en identisk formulering återfinns i Skolverket 2007: 56)

Rapporten *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* är den första som talar om genusperspektiv: "Genusperspektivet har använts för att analysera undervisningens innehåll och metoder. Grundtanken är "att skillnaderna mellan män och kvinnor i samhället inte kan förklaras utifrån biologiska resonemang, och att analysen måste kompletteras med ett maktperspektiv" (Skolverket 2006: 6). I rapporten lyfter man även fram att flickor har högre krav på sig hemma, vilket outtalat kopplas till att de även i skolan är

mer målmedvetna. Vad detta i sin tur beror på diskuteras inte. Formuleringarna tyder på att man ser genus som en konstruktion och att en del av konstruerandet sker hemma, men att flickorna tar med sig resultatet till skolan. I samma rapport görs en statistisk genomgång av hur stor andel av skolans lärare som varit kvinnor under tidsperioden 1978–2004. Man slår bland annat fast att den feminisering av yrket en del talar om, är överdriven, samt att det inte går att hitta några statistiska samband mellan andelen kvinnliga lärare och pojkars lägre betyg (Skolverket, 2006: 76). Här hänvisas även till en teori om att flickor kompenseras i betyg för sin underordnade ställning i klassrummet. Det konstateras dessutom att många flickor lägger ner mer tid varje vecka på skolarbete i form av exempelvis läxor än pojkar.

Varför har pojkarna sämre resultat i skolan? Ett enkelt svar på frågan är kanske att pojkarna är mindre och flickorna mer engagerade i skolarbetet. /.../ Varför lägger pojkarna ner mindre tid på sina studier? Varför har pojkar en mer realistisk bild av sin förmåga än flickor, som ofta underskattar sin förmåga? (Skolverket 2006: 77f)

I samma rapport behandlas skolans arbetssätt, då vissa menar att pojkarnas tillkortakommanden har sin grund i att Lpo-94 förordar en kunskapssyn och arbetssätt som framförallt gynnar flickor. Denna hypotes bekräftar dock inte av den statistik rapporten redovisar. Trots att man i inledningen utgår ifrån ett genusperspektiv, sägs det på slutet:

I debatten om mäns och kvinnors egenskaper har traditionellt biologiska och strukturella/sociala/kulturella orsaksförklaringar ställts mot varandra. Frågan är laddad eftersom den tangerar feminismens två poler, uppfattningen om könens särart respektive likhet./.../ Frågan är om man helt kan bortse från biologiska skillnader/.../ denna studie har kunnat visa att mellan 30 och 40 procent av skillnaderna mellan pojkar och flickor försvinner när pojkarnas ålder på experimentell väg tillåts öka ett år. I ett likvärdighetsperspektiv är det således relevant att undersöka vilken roll de biologiska skillnaderna spelar för resultaten. (Skolverket 2006b: 78f)

Vad denna fråga skulle leda till vad gäller skolans förhållningssätt utsägs inte. De textavsnitt jag valt ut visar också på ambivalens och tveksamhet när man använder ord och uttryck som: "tycks, krävs ytterligare studier för att fastställa, kanske, varför?, verkar, frågan är". När det gäller förklaringar får läsaren en rik flora att välja bland. De förklaringar som tycks ansluta sig till en *särartssyn* utgår ifrån följande postulat: pojkarna är duktigare och mer intresserade; pojkar är aktiva, flickor passiva; flickor är mer koncentrerade, mer målmedvetna, mer energiska och har höga krav på sig själva; vissa undervisningsmetoder passar flickor bättre; det finns biologiska skillnader som bland annat visar sig i mognad. I dessa förklaringar lägger man

också tonvikten på individen. Även när man talar om undervisningsmetoder handlar det om att vissa undervisningsmetoder passar pojkar bättre än flickor, inte om att det är undervisningsmetoderna som skapar ojämsställdheten.

Det förekommer också förklaringar som tycks ansluta sig till en *likhetssyn* formulerad som i termer av att det är pojknormer som styr viss undervisning; att lärares bedömningar är orättvisa; att pojkarna lägger ner mindre tid på läxor. Även här läggs tyngden på individnivå, även om man också snuddar vid tanken att en undervisning kan verka normerande och att problemet skulle kunna ligga på systemnivå.

VILKA ÅTGÄRDER FÖRESLÅS?

Endast fem av de sjutton rapporterna tar upp någon form av åtgärd. Detta är i sig kanske inte alarmerande, då det troligen inte legat i uppdragen. I de två första, från 1993 och 1994, *Vad händer i skolan?* och *Flickors och pojkars förutsättningar och villkor*, lägger man åtgärderna på klassrumsnivå.

Flickorna måste komma till tals mer och pojkarna måste öva sin läs- och skrivförmåga mer. (Skolverket 1993a: 31)

Det innebär att skolan tar ansvar för och betonar att i organiseringen av undervisningen och vid val av pedagogiska metoder hänsyn skall tas till olikheter mellan könen såväl mognads- som kunskapsmässigt. (Skolverket 1994: 2)

Att anpassa inlärningssituation och metoder efter flickors och pojkars olika förutsättningar blir härmed en pedagogisk fråga. (Skolverket 1994: 6)

Det handlar om att de undervisande lärarna ska anpassa sin undervisning så att den passar både pojkar och flickor. Detta ligger i linje med det särartstänkande jag tyckte mig se i dessa rapporter.

Tre rapporter från 2000-talet, *Skolverkets lägesbedömning 2001, Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* samt *Skolverkets lägesbedömning 2006*, visar en annan inställning. Nu talar man om att det behövs mer forskning, att skolans personal behöver mer kunskap och att problemet måste hanteras på systemnivå.

Det samlade kunskapsläget medger idag inte någon mer fullständig analys. Men de skillnader Skolverket ser mellan pojkar och flickor och mellan kvinnor och män, i skola och utbildning, är så pass stora att det är angeläget att förbättra kunskapsläget. /.../ En bättre kunskap inom detta område kan öppna för framtida förbättringsinsatser. (Skolverket 2002: 103)

Resultatet är snarare en indikation på att det behövs mer kunskap om hur pojkars studieintresse stimuleras och manliga positioner utmanas. /.../ Väsentligt är också att diskussionen om pojkars måluppfyllelse förs på systemnivå. (Skolverket 2006: 75)

Här utgår man från antagandet att vissa pojkar inte blir motiverade till skolarbete och att detta kan ha sin grund i ”manliga positioner”, eller som jag skulle uttrycka det: en viss typ av maskulinitet. Denna maskulinitet skapas inte bara i skolan, utan är en del av genussystemet:

Detta innebär att skolans åtgärder för att öka måluppfyllelsen bland pojkar bör inriktas mot att öka motivationen och förändra attityder och att insatser från övriga samhället är nödvändiga för att nå resultat. (Skolverket 2007: 56)

I denna rapport diskuteras alltså att det skulle kunna vara så att pojkarna underpresterar och att man behöver göra insatser för att öka deras intresse. Man menar också att dessa insatser inte bara är en angelägenhet för skolan, utan att det även handlar om samhällsfaktorer som behöver förändras.

Eftersom det bara är fem av rapporterna som lämnar förslag till åtgärder, är underlaget för litet för att man ska kunna dra några säkra slutsatser. Jag konstaterar dock att det har skett en förskjutning från åtgärder på klassrumsnivå och individnivå till åtgärder på systemnivå, där man bland annat efterlyser mer forskning. I linje med styrdokumentet finns också en uttalad ambition att arbeta kompensatorisk för att minska betygsskillnaderna.

SAMMANFATTNING

Problemet med betygsskillnader mellan pojkar och flickor har främst framställts som ett likvärdighetsproblem. I skolans styrdokument betonas vikten av att skolan är likvärdig och ger alla samma möjligheter. Förklaringarna till betygsskillnaderna bygger på vissa föreställningar om kön eller genus. De föreställningar som jag funnit om betygsskillnader kopplade till kön i Skolverkets rapporter är: 1) föreställningen om den duktiga flickan, med tydliga mål för sin framtid, 2) föreställningen om den slappa, ointresserade, omogne pojken, 3) föreställningen om betydelsen av lärarens kön, 4) föreställningen om undervisningsmetodens betydelse, 5) föreställningen om orättvis bedömning och betygssättning.

En utgångspunkt var att jag skulle analysera om rapporterna huvudsakligen ansluter sig till särartsdiskursen eller likhetsdiskursen. Det visade sig att det inte lät sig göras på ett enkelt sätt. I alla rapporterna finns inslag av båda diskurserna. Det som är utmärkande är dels en frågande/resonerande/undersökande inställning, dels en motsägelsefullhet som är svärfångad. För läsaren av dessa rapporter kan motsägelsefullheten bli ett problem. Om man upplever fältet fritt för egna tolkningar kan skolverkets jämsställdhetssträvanden i värsta fall komma på skam.

I de tidigaste rapporterna tycks man inte fundera över genus som konstruktion, utan man tittar mest på skillnaderna som sådana. Det är först 2006 det talas om ”genusperspektiv”. I förslag till åtgärder

tydliggörs också skolornas ansvar, där alla förslag syftar till att kompensera skillnaderna. Oavsett om man sökt förklaringarna på individnivå eller strukturnivå, så lägger man åtgärderna på strukturnivå. Inom denna nivå finns det förslag på klassrumsnivå, skolnivå och samhällsnivå, där det talas om att träna pojkars läsning, utveckla pedagogiska metoder och öka kunskaperna inom området. Det senare kan tolkas som att man dels anser att lärare behöver mer kunskaper men också att det behövs mer forskning. Den öppet frågande inställningen i många rapporter ger också den indikationen.

DISKUSSION

Syftet med studien var att synliggöra och analysera föreställningar som präglat skolverksdiskursen om betygsskillnader mellan pojkar och flickor i grundskolan. Empirin bestod av en samling Rapporter från skolverket, från 1993 till 2008. För att placera denna skriftserie och frågeställningen i ett sammanhang gjordes först en historisk tillbakablick. Denna tillbakablick skulle dels visa på hur betygsskillnaderna mellan pojkar och flickor sett ut, dels ge en överblick av de föreställningar kring kön som präglat förståelsen av problemet. I slutet av artonhundratalet och en bit in på nittonhundratalet byggde förståelsen på ett särartstänkande. Pojkar och flickor antogs vara olika och betygsskillnaderna var en naturlig följd av detta. Det fanns inga ansatser att kompensera det ena eller andra könet för de tillkortakommanden man såg. I stället inrättades särskilda skolor för flickor och särskilda skolor för pojkar där de fick träna mer på det de ansågs bäst lämpade för. Gradvis ändrades detta sätt att se på flickor, pojkar och skola fram till grundskolans införande 1962 och den första läroplanen med uttalade jämställdhetsmål 1969. En del föreställningar har således ändrats över tid.

Oavsett om man i rapporterna anser att orsakerna till skillnaderna står att finna i individerna eller strukturerna finns en kompensationsdiskurs. Oavsett om man avser att kompensera biologiska brister eller kompensera för samhälleliga brister är målet en jämställd skola och ett jämställt samhälle. Här anser jag att det krävs en medvetandehöjning hos skolan som institution och hos de verksamma lärarna. Det är en bra ambition att kompensera det ena eller andra könet för skillnader

man ser, men det är också av vikt att de som arbetar med unga människor blir medvetna om att skolan och lärarna är medskapande av genusordningarna.

Man kan ställa sig frågan hur det kommer sig att det dröjde ända till 2006 innan det talades om genusperspektiv, trots att det då var nästan tjugo år sedan begreppet introducerades. En av förklaringarna kan naturligtvis vara ett förkastande av teorierna om genussystem, könsmaktordning och genus som konstruktion, en annan att det fanns en eftersläpning. Man har byggt till viss del sina rapporter på tidigare rapporter, och så länge det inte tillkommit någon ny forskning eller några alarmerande förändringar har vissa formuleringar fått följa med.

Skolan är en poliskt styrd organisation. Det är därför av största vikt att lärare, skolläda och lokala politiker kan tolka, diskutera, konkretisera och kritisera skolmyndigheternas intentioner. Intentionerna möter lärare och andra bland annat i form av styrdokument och andra typer av texter. I dessa texter möter läsaren olika utgångspunkter och föreställningar (Hedlin 2009). Lärarna skall också kunna förhålla sig till aktuell forskning och samhällsförändringar och ändra praxis utifrån ändrade förutsättningar. Skolans betygssättning av eleverna är en form av myndighetsutövning. I ett demokratiskt samhälle måste denna typ av myndighetsutövning ske så rättvist som möjligt. Att betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar har varit ett faktum så länge och att förklaringar och förslag till åtgärder varierar över tid måste betraktas som ett problem av betygssättande lärare.

Syftet med studien var att analysera föreställningar om betygsskillnader mellan pojkar och flickor i grundskolan. Detta ökar kunskapen om hur det sett ut historiskt och utvecklats till dagens förklaringsmodeller. Studien är tänkt att ligga till grund för vidare forskning kring någon av de aspekter som idag lyfts fram som troliga orsaker till betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar. Vilka antaganden görs och vilka har gjorts? Hur väl är dessa antaganden underbyggda? Att öka kunskapen om hur betygsskillnaderna beskrivs och förklaras kan bidra till att man i det pedagogiska arbetet kan utveckla metoder för att möta elevernas behov och på sikt leva upp till likvärdighetskravet.

REFERENSER

- Bredesen, O. 2004. *Nye gutter og jenter, en ny pedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Björnsson, M. 2005. *Kön och skolframgång-tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling, rapport 13. Stockholm: Fritzes.
- De Beauvoir, S. 2002 (1949). *Det andra könet*. Stockholm: Norstedts.
- Eduards, M. 1983. *Kön, makt och medborgarskap*. Malmö: Liber.
- Hedlin, M. 2009. *Konstruktionen av kön i skolpolitiska texter 1948 – 1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. Umeå: Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap, Umeå universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1944>
- Hirdman, Y. 2001. *Genus: Om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Läroplan för grundskolan 1969*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Läroplan för grundskolan 1980*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994*. Stockholm: Fritzes.
- Lindahl, E. 2007. *Systematiska avvikelser mellan slutbetyg och provresultat – spelar eleverns kön och etniska bakgrund någon roll?* Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering, Rapport 2007:22.
- Meeting the challenge, summary report* 2003. Australian Government Quality Teacher Programme. (http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/meeting_the_challenge_final_report.htm)
- Nycander, M. 2006. *Pojkars och flickors betyg. En statistisk undersökning*. Uppsala universitet. Institutionen för lärarutbildning.
- Nordström, M. 1987. *Pojkskola, flickskola, samskola: Samundervisningens utveckling i Sverige 1866–1962*. Lund: Lund Univ. Press.
- Schänberg, I. 2001. *Genus och utbildning*. Lund studies in Economic History 17. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Tallberg Broman 2002. I *Likvärdighet i en skola för alla*. L. Rubenstein Reich & J. Hägerström. Forskning i fokus, nr 3. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Wernersson, I. 1977. *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Younger, M. & M. Warrington 2005. *Raising Boys' Achievement*. Research report RR636. University of Cambridge Faculty of Education.

Skolverkets rapporter

- Skolverket 1993. *Bilden av skolan 1993, Fördjupad anslagsframställning 1994/95 – 1996/97*, rapport nr. 32.
- Skolverket 1994. *Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor*, rapport nr. 47.
- Skolverket 1996a. *Bilden av skolan 1996*, rapport nr. 100.
- Skolverket 1997. *Resultat från en kunskapsmätning 1995*, rapport nr 139.
- Skolverket 1999a. *Läget i grundskolan 1999*, rapporten saknar nummer.
- Skolverket 1999b. *Samband mellan resurser och resultat*, rapport nr. 170.
- Skolverket 2000. *Skolverkets lägesbedömning 2000*, rapporten saknar nummer.
- Skolverket 2002. *Skolverkets lägesbedömning 2001*, rapport nr. 211.
- Skolverket 2003. *Skolverkets lägesbedömning 2002*, rapport nr.225.
- Skolverket 2004a. *Skolverkets lägesbedömning 2003*, rapport nr. 238.
- Skolverket 2004b. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, rapport nr. 250.
- Skolverket 2004 c. *Skolverkets lägesbedömning 2004*, rapport 249.
- Skolverket 2005. *Skolverkets lägesbedömning 2005*, rapport nr. 264.
- Skolverket 2006. *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*, rapport nr. 287.
- Skolverket 2007a. *Skolverkets lägesbedömning 2006*, rapport nr. 288.
- Skolverket 2007b. *Skolverkets lägesbedömning 2007*, rapport 303.
- Skolverket 2008. *Skolverkets lägesbedömning 2008*, rapport nr. 324.

FÖRFATTARPPRESENTATION

Anna Sundman Marknäs är licentiand i pedagogik vid Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola.

Lärarstudenters möten med skolan Några reflektioner

Åsa Ljungström

Under åren 2002-2007 ledde jag en distansstudiekurs vid Mittuniversitetet i Härnösand. Den hade en etnologisk inriktning och rubriken var "En mångkulturell skola". Kursen tillhörde den andra terminen av lärarutbildningen och omfattade även den verksamhetsförlagda delen. I den här artikeln kommer jag att diskutera erfarenheterna som jag mötte bland 2007 års kursdeltagare. Den verksamhetsförlagda utbildningen innebar att lärarstudenterna deltog i undervisningen vid olika skolor i norra och mellersta Sverige. Studenterna representerade varierande åldrar, några var unga, andra hade egna barn och några hade arbetat i förskolan.

Tanken med kursen var att ge eleverna nya erfarenheter av samhället och skolan. Samtidigt ville jag göra dem medvetna om skolan som en mångkulturell arbetsmiljö där gränserna mellan kön, ålder, etnisk, religiös eller sexuell tillhörighet grep in i varandra (Runfors 2007). Jag bad studenterna att observera relationer mellan människor i skolan, särskilt mellan barnen och de vuxna, och beskriva dem i en skriftlig inlämningsuppgift. Det resulterade i ett omfattande material och här väljer jag att behandla deras erfarenheter i ett könsperspektiv. Vid återsamlingen på Mittuniversitetet var det ofta sådana ämnen som studenterna ville tala om. Vi samtalade i fokusgrupper och jag genomförde gruppintervjuer med dem.

Mellan kulturforskning och språkvetenskap löper en flytande gräns. Med språket beskriver individen sina tankar om sig själv och världen. I denna artikel ligger fokuseringen på konstruktionen av kön. Ibland möter vi uttrycket, att "göra" kön, för att fästa uppmärksamheten på det ständiga förhandlandet som ligger bakom den heterosexuella matrisen (Butler 1999). Förhandlingarna sker med språket som verktyg. Redan orden, flickor och pojkar, berättar om skillnader.

Lärarstudenterna hade instruerats att lägga märke till hur barnen och de vuxna mötte varandra i skolan. Det visade sig under samtalen i fokusgrupperna att de flesta reagerade på den uppmärksamhet som pojkarna fick av lärarna (Forsberg 2006; Ljungström 2007b). En annan uppgift som de skulle ta med sig till skolorna

var att undersöka föreställningen om barn. Med tanke på de särskiljande mönstren var själva begreppet oklart eftersom ordet "barn" uttalades i neutrum, trots att det var laddat med kulturella föreställningar om barnens egenskaper. Fick pojkar och flickor i skolan vara "bara barn"? Fanns det utrymme att möta dem som individer oavsett kön? De flesta barnen i skolan tillhörde dem som lärarna uppfattade som "vanliga barn", det vill säga normala och lätthanterliga. Men under ytan fanns de segregeringade mönstren.

'VANLIGA' BARN OCH PROBLEMBARN

Lärarstudenterna berättade om situationer som de varit med om, bland annat denna händelse i en liten skola i Norrbotten. Två pojkar var klassvärdar med uppgift att tävla i att öva kamraterna att förstå klockan och dagens tidtabell.

- Vad gör vi när visarna står så här?
- Vad är klockan när vi ska göra detta?

Endast pojkar fick svara på frågorna. Till slut krävde lärarkandidaten att flickorna också skulle få svara. En pojke svarade:

- Nej, vi har inte råd med tjejer.
- Inte råd, vad menar du? Är tjejer inte lika bra? Tycker ni det allihop?

Historien berättades med slutklämmen att de här barnen var bara åtta år gamla. Lärarstudenten som redogjorde för händelsen var förvånad. Liknande situationer har genusforskaren och förskolläraren Anette Hellman belyst i sina undersökningar. Hellman undersökte hur barn "gjorde" maskulinitet; pojkar skulle vara snabba och starka, ha tuffa kläder i mörk färg, inget rosa, inte leka med tjejer eller tjejsaker (2005: 146-160, 2010).

Små pojkar och flickor kan testa, pröva, förhandla, utmana eller acceptera uppfattningar om manligt och kvinnligt – och de kan testa fritt. En del föräldrars syn på barnuppfostran går ut på att lära flickorna att ta plats och ta för sig, sade några av lärarstudenterna. Några av dem hade egna barn och hade själva lagt märke till

hur omgivningen brukade reagera. Sällan fanns det någon tolerans för högljudda småflickor, särskilt inte i jämförelse med jämnåriga pojkar.

Mycket tyder på att vuxna som talar om jämställdhet mellan könen ganska lätt kan skjuta sina principer åt sidan när det handlar om barn. Mina reflektioner går till de amerikanska sociologerna Michele Adams och Scott Coltrane (2005: 230-248) som tyckte sig finna att den äldre generationen, särskilt farfar, var noga med att lära en sonson att bli en riktig pojke. Behöver den äldre generationen verkligen förvissa sig om att barnbarnen skall bli pojkar och flickor? "Vad skulle de annars bli?" frågar sig etnologen Marie Nordberg retoriskt (2007: 38).

BERÄTTARTEMAN

Vid återsamlingen på Mittuniversitet efter praktikperioden ute på skolorna berättade lärarstudenterna om sina erfarenheter. Berättelserna hade ett återkommande tema. Det handlade om den tid och det utrymme som pojkarna krävde och fick i klassrummet till skillnad från flickorna. Men lärarstudenterna var samtidigt fångade i en bild av pojkarnas svårigheter. Det var synd om dem, särskilt som de var hänvisade till en miljö med kvinnliga lärare, ansåg några. Och det var orättvist att lärarna placerade flickor som "stötdämpare" intill de stökiga pojkarna. I båda fallen var det flickor som skulle ändra på sig, medan ingen begärde något av pojkarna. Förlorarna blev paradoxalt nog de stökiga pojkarna, som inte kunde uppföra sig, och ingen krävde att de skulle göra sitt bästa. (intervju i grupp 2007-05-07, Nielsen 2010: 35-60)

Studenterna kunde möjligen reagera över den vanliga uppfattningen att pojkar förväntades vara bråkiga och flickor ordentliga. Möjligen reflekterade lärarkandidaterna över problemet att så många talade om detta, och att det verkade vara ett oföränderligt tankegod, som gick ut på att "alla vet hur det är"? (intervju i grupp 2007-05-07)

För sin examensuppgift våren 2006 gjorde lärarstudenten Marie Forsberg Lindgren en empirisk studie på ett högstadium och mätte den faktiska tid som tonårspojkar och flickor fick i klassrummen. Det visade sig att pojkarna fick mest tid. Lärarna var väl medvetna om problemet. De förklarade detta med att det var lätt att falla tillbaka i invanda hjulspår när något inträffade oförberett. (Forsberg Lindgren 2006)

KONSEKVENSER

Eleverna insåg själva att det fanns stökiga flickor och stökiga pojkar. Men de accepterade att bli störda av sina jämnåriga. I vuxenvärlden uppfattades problemet på ett annat sätt. Flickor som inte motsvarade förväntningarna var särskilt svåra att hantera. Lärarstudenterna berättade i sina skriftliga redogörelser om sina lokala handledare som ständigt pekade ut de störande pojkarna. Ett

exempel var den kvinnliga lärarstudenten som upptäckte att en pojke alltid fick skulden av sin manlige klasslärare för något som låg utanför ordningen, fast han inte gjort något. Hon vågade påtala saken och läraren tog det till sig.

En annan lärarstudent såg hur den kvinnliga läraren hackade på en pojke, trots att en viss flicka var ett mycket värre störningsmoment i klassen, enligt hennes egen uppfattning. Det vanliga temat var annars att de utagerande tonårsflickorna problematiserades av lärarna. Säkert berodde det på att de störande flickorna bröt mot normen och att lärarna saknade beredskap att ta hand om deras beteenden (intervju i grupp 2007-0507, Cornelius 2003; Herrström 2006, Nielsen 2010). Det var möjligt att föräldrar och lärarstudenter hade mer förståelse för de utagerande flickorna än lärarna.

Det är lätt att identifiera snälla flickor som 'vanliga barn, lätta att handskas med', sådana som 'jag, deras kvinnliga lärare'. Eftersom sådana flickor inte kräver någon större uppmärksamhet blir de lätt förbisedda som just vanliga flickor, antagligen väldigt lika sina lärare som dessa en gång var. Samtidigt styrs pojkarna allt närmare mot den kliché av svårhanterliga pojkar som anses problematisk. Att vara vanlig betyder inte att vara normerande, inte heller är det majoriteten som bestämmer hur flickor och pojkar ska uppfattas, så vilken sort ska betraktas som de vanliga barnen? Det ligger nära till hands att tro att flickor skulle vara 'de vanliga barnen', de som har lov att betraktas som just barn, medan pojkar då blir till 'problembarn' tillsammans med sådana flickor som inte passar in i schablonen 'snäll flicka'. Det övergripande antalet snälla, ordentliga pojkar har ingenting att skaffa med schablonen. Det är tvärtom de "coola killarna" som uppfyller den och de är inte ordentliga elever men de är dominanta.

Jag ställde frågan till gruppen lärarstudenter 2007, vilken sorts barn som tilläts vara "bara barn"? Svaret kom blixtsnabbt: "Pojkarna! – Flickorna är hjälpredor." (fokusgruppintervju 2007-05-07) De är små upplagor av kvinnliga "fröknar" och mammor. Flickorna är bara vanliga människor, liksom de flesta lärare idag. Som grupp är de feminiserade, kvinnligt kön har gjorts åt dem, kollektivt, medan enskilda pojkar får vara barn med den frihet begreppet rymmer. De tillskrevs egenskaper som "manliga barn" som kunde bryta skolans regler och komma undan med det, för att tolka lärarstudenternas berättelser.

En tolkning kan vara att pojkarna i de lägre åldrarna uppmuntras att vara barnsliga av de vuxna. Etnologen Göran Nygren (2007: 113-119) visar att så tänker och agerar högpresterande pojkar även senare i skolåldern. Av flickor kan vuxna begära att de gör sitt bästa, därför att de är av samma sort som sina kvinnliga lärare. Paradoxen är att vuxna ser gruppen och inte individerna, eftersom könsordningen styr vanan, medan unisex-begreppet "barn" skymmer sikten för de olika förhållningssätten

till flickor och pojkar. De äldre generationerna ställer från början helt olika krav på flickor och pojkar visar Heidi Carlerby i sin avhandling (2012). Adams and Coltrane (2005) argumenterar för att vuxna lär pojkar att skilja ut sig från flickorna på hem- och familjeområdet. Pojkarna får lära sig att bli vad som helst, bara inte flickor. Det verkar som om pojkarna försöker skapa en maskulinitet i motsättning till det som anses kvinnligt, som om de uppmanas att inte bli feminina.

LÄRARSTUDENTER MÖTER VERKLIGHETEN

Den könsneutrala etiketten ”barn” skymmer sikten för att föreställningar om kön som påförs pojkar och flickor

redan i förskolan. En slutsats som jag drar efter samtalen med lärarstudenterna var att de sällan accepterade skolmiljön. Observationsuppgifterna gav resultat. De blev mer analytiska i sitt seende, och började upptäcka de segregera strukturer i skolans vardag.

En lärarstudent hade observerat en lärare, som noga poängterade vikten av att alla lär sig ta eget ansvar. I nästa ögonblick beordrade han flickorna att hjälpa pojkarna med att städa bänken. Men det började med att läraren, i god demokratisk ordning, frågade klassen hur den ville göra och hörde bara pojkarnas svar – medan flickorna blev överröstade. Då noterade lärarstudenten i sin skriftliga redogörelse: ”Jag vill bli en lärare som varje dag kämpar med att lyssna lika mycket på snälla flickor som på högljudda pojkar.”

REFERENSER

- Adams, Michele & Scott Coltrane 2005. Boys and Men in Families: The Domestic Production of Gender, Power and Privilege. I *Handbook of Studies on Men & Masculinities*. Michael S. Thousand Kimmel, Jeff Hearn & R. W. Connell (red.). Oaks, London, New Dehli: SAGE Publications.
- Carlerby, Heidi 2012. *Health and Social Determinants Among Boys and Girls in Sweden: focusing on parental background*. Sundsvall: Dep. Of Health Sciences, Mittuniversitetet. (Diss)
- Cornelius, Jeannette 2003. *Genus i skolan i teori och praktik*. Härnösand: Mitthögskolan, Lärarutbildning, examensarbete.
- Forsberg Lindgren, Marie 2006. *Jämställdhet i klassrummet – Myt eller verklighet?* En analys av observationer i klassrum på högstadiet. Härnösand: Mitthögskolan, Lärarutbildning, examensarbete.
- Hellman, Anette 2005. Förskolebarns konstruktion av maskuliniteter. I *Manlighet i fokus: en bok om manliga pedagoger, pojkar, och maskulinitetsskapande i förskola och skola*. Marie Nordberg (red.). Stockholm: Liber.
- Hellman, Anette 2010. Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Diss)
- Herrström, Christina 2006. Tusen gånger starkare. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Nielsen, Anneli 2010. Flickor i skolsvårigheter. I En bok om Flickor och flickforskning. Anna-Karin Frih & Eva Söderberg (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Ljungström, Åsa 2007a. Lärarstuderande ser genus: Kulturanalytiska reflektioner över gruppbeteckning och könsskillnad. I *Genusmaraton 2007: Mittsveriges genusforskare på frammarsch*. Siv Fahlgren och Britt-Marie Thurén (red.). Östersund: Mittuniversitetet.
- Ljungström, Åsa 2007b. Idealläraren som vision: En personlig betraktelse. I *Kulturnavigering i skolan*. Gösta Arvastson och Billy Ehn (red.). Malmö: Gleerups.
- Nordberg, Marie 2007. Vad skulle hända om pojkar inte blev pojkar? I *Kulturnavigering i skolan*. Gösta Arvastson och Billy Ehn (red.). Malmö: Gleerups.
- Nygren, Göran 2007. Framgångsrika elever. I *Kulturnavigering i skolan*. Gösta Arvastson och Billy Ehn (red.). Malmö: Gleerups.
- Nygren, Göran 2009. Barnens och kamratkulturens betydelse för skolframgång: Etnologiska perspektiv på utbildning. I *Skolvardag och framtidsambitioner*. Birgitta Meurling & Göran Nygren (red.). Uppsala: Rapportserie Forum för skolan, Uppsala universitet.
- Runfors, Ann 2003. *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar*. Stockholm: Prisma. (Diss)

FÖRFATTARPRESANTATION

Åsa Ljungström, fil dr i etnologi vid Uppsala universitet, docent, har varit universitetslektor i etnologi vid Mittuniversitetet.

Jämlikhetsperspektiv på antagning och undervisning i högskolan

Thérèse Hartman

Hösten 2004 rasade en het debatt i medierna. Känslorna var upprörda och skribenterna tog till uttryck som apartheid och inbördeskrig för att beskriva det orättvisa i Uppsala universitets alternativa antagning av studenter till juristprogrammet. Ingen ledarskribent inom den liberala pressen ifrågasatte orättvisan i rådande antagningsordning till högskolan. Det faktum att barn till välutbildade sverigefödda föräldrar favoriseras när betyg och högskoleprov tillämpas vid urvalet upplevdes av ledarskribenterna som rättvist. Ytterligare en dimension av debatten var en ledarskribent som ansåg det motiverat att underlätta för icke svenskspråkiga att bli antagna till Polishögskolan med motiveringen att det är viktigt att få en brett rekryterad poliskår. Att utöka rekryteringsbasen för jurister som har en hög representation av "etniskt svensk välutbildad medelklass" framhölls inte som värdefullt.

Nancy Frasers (2003) rättviseparadigm grundar sig på deltagande på lika villkor. Hon använder sig av termerna omfördelning och erkännande. Omfördelning står för en klassliknande differentiering som baseras på samhällets klassliknande struktur medan erkännande definieras som en statusdifferentiering med bas i samhällets statusordning (a.a.). Uppsala universitets beslut att underlätta antagningen för sökande till jurisprogrammet med utrikes födda föräldrar kan sägas vara i samklang med Frasers rättviseparadigm och då gällande utbildningspolitiska mål som aviserats i propositionen "Den öppna högskolan" (2001/02:15). Utbildningspolitiken hade tydliga jämlikhetsmål "högre utbildning bör därför öka, utjämnas och vidgas till nya grupper" (a.a.: 18). För att öka den etniska mångfalden på juristprogrammet vid Uppsala universitet antogs höstterminerna 2003 och 2004 studenter inom en särskild kvot. Totalt antogs 60 studenter inom kvoten, dvs. 30 per läsår. Dessa studenter utgjorde cirka 10 procent av drygt 300 som antogs (per läsår). Ett av urvalskriterierna för att bli antagen inom kvoten var att sökandes båda föräldrar var utrikes födda. Studenterna som antogs inom alternativt urval hade lägre betyg än de som antogs reguljärt¹.

¹ Det finns även en bakväg in i programmet via fristående kurser där antagningspoängen är lägre.

Empirin till denna text är från intervjuer genomförda 2005 med studenter på juristprogrammet vid Uppsala universitet. Totalt har jag intervjuat tio studenter, fem som antagits inom nämnda kvot (alternativt urval) och fem som antagits reguljärt. Jag har även intervjuat nio lärare, men till det materialet refererar jag ytterst sparsamt här. Det är huvudsakligen alternativt antagna studenters röst som kommer till tals i texten.

Även om det inte var givet så föll det sig så att samtliga studenter som antagits reguljärt hade inrikes födda föräldrar. Att de som antagits genom alternativt urval hade utrikes födda föräldrar var däremot givet, då det som sagt var ett av kriterierna för att bli antagen genom alternativt urval. Av de alternativt antagna studenterna, som jag intervjuat, har alla föräldrar sitt ursprung i utomeuropeiska länder. För att underlätta för läsaren har jag valt att kalla de studenter som antagits genom det alternativa urvalet för namn som börjar på A och de som antagits reguljärt för namn som börjar på R.

TANKAR OM FRAMTIDEN

Jag inleder med att återge några studenters uttalanden om framtiden.

Annicka:

Ja, alltså jag har väldigt, jag vet inte varifrån den här revansch känslan kommer från början. Alltså du kommer från en fattig stad och människor sa: "Va? Ska du till Sverige, eller utlandet som det heter där". Och då känner jag, jag har möjlighet göra något bra av det här. Jag vet så många människor som är förtryckta och jag har en möjlighet ta mig fram och kanske i framtiden hjälpa dom. Jag måste göra något bra av det här. Det har gett mig kraft liksom den bakgrunden. Att vilja lyckas och vilja kunna göra något.

Anita:

Så här, att för mig personligen så märkte jag liksom hur mycket mina föräldrar gick miste om i och med att dom var invandrare och inte behärskade språket tillräckligt och inte kunde systemet och lagarna tillräckligt. /.../ Dom blev trampade på

överallt: när dom handlade, grejer i skolan, på sjukhuset. Och det är en sån där grej som man tar åt sig som barn. Man påverkas jättemycket som barn. Förmodligen vill jag arbeta med mänskliga rättigheter. Det kommer jag att rikta in mig på. Det beror på att min mamma, hon har råkat ut för så mycket, för hon är jättesjuk och hon får aldrig nån hjälp tycker jag. Och jag tänker att det måste ju finnas människor där ute som...

Amanda:

Jag har alltid varit lite så där samhällsintresserad, vill jobba med människor, typ hjälpa människor. /.../ Någoting med att hjälpa kvinnor, invandrare eller barn. Någoting med att hjälpa i alla fall.

Anita, Annicka och Amanda säger att de vill arbeta för andra. Anita och Annicka relaterar till sin uppväxt när de motiverar sina framtidsplaner. Även Amanda har ambitionen att "hjälpa", hon motiverar inte varför hon vill hjälpa kvinnor, invandrare eller barn. Gemensamt för de tre är att de vill arbeta för den grupp som de själva tillhör, dvs. "invandrare".² Rickard som gått tekniskt gymnasium (och antagits reguljärt) vill arbeta med något där han har nytta av sitt intresse för teknik.

Åh, jag har inte riktigt släppt det där med tekniken så jag skulle gärna jobba med ett yrke som kombinerar både juridik och teknik. Det är ju mycket som är sånt, patenträttigheter och så. Varumärken och sånt, så det skulle man ju kunna jobba med.

Regina har följande motivering till varför hon valde juridik.

Det är en bred utbildning helt enkelt. Lite status också tror jag spelar in. Och det är hemskt att säga det, men det är ju så att man väljer kanske lite efter hur mycket man tjänar.

Hon kan tänka sig att arbeta på något departement för det tycker hon "verkar roligt".

Agnes och Anastasia (som också är antagna inom kvoten) resonerar inte med utgångspunkt ifrån huruvida deras utbildningar är till nytta för "kollektivet". Agnes vill arbeta med mänskliga rättigheter för att då "får hon jobba med människor" och Anastasia vill arbeta som domare för hon vill vara den som bestämmer.

Annicka, Anita och Amanda, som jag citerade inledningsvis, skiljer sig från övriga jag intervjuat även i sina uppfattningar om integration och villkoren för personer med utländsk bakgrund. Amanda och Anita talar i termer av "verklighet" som är annorlunda beroende på vem man är. Amanda som är uppvuxen i en förtort till en större stad säger att svenskarna på kursen

har levt ett "skyddat liv", eller med andra ord hon har haft det tuffare under sin uppväxt än svenskarna som studerar på programmet.

Ja, jag tänker att det är svenskar och dom har levt, okej, jag inte haft det så där svårt, jag kommer inte från krig eller nåt. Men dom (svenskar på programmet, min kommentar) har levt väldigt så där skyddat liv. Känns som att dom inte vet hur det är i verkligheten ibland. Jag har inte så mycket gemensamt med dem känner jag.

Anita säger så här angående att hon och andra med utrikesfödda föräldrar blivit antagna inom en särskild kvot:

Alltså dom (svenskar på programmet, min kommentar) säger att det (antagning via alternativt urval) är så hemskt, jag tycker att det är så falskt. Det här kanske låter taskigt och säga men jag tycker att dom särbehandlas. Alltså när jag söker jobb och Maria i min klass söker jobb, automatiskt kommer dom ju att tänka mera på Maria än på mig. Men det är så verkligheten är beskaffad. Och jag får ju försöka anpassa mig genom att ha lite bättre betyg, skaffa lite mera meriter än henne. Har vi samma betyg kommer dom förmodligen anställa henne. Så tänker jag. Dom (svenskar) får ju så mycket för att det här är deras land.

Annicka uttalar sig om vad, enligt hennes uppfattning, begreppet integration står för.

Men alltså jag känner såhär att du får gärna vara utlänning du får gärna ha en annan kultur och bete dig *lite* (betonat) annorlunda. Integrerad i Sverige är att du *är* (betonat) svensk. Alltså du ses inte som integrerad, alltså du är inte *riktig*, även om du har jobb och det där. Du är inte som vi och du gör inte samma sak som vi och du firar inte jul, så att nja, vi vet inte riktigt.

Amandas, Annickas och Anitas utsagor om innebörden av att ha utrikes födda föräldrar skiljer sig från Agnes' och Anastasias. De (Agnes och Anastasia) vill snarare framhålla att de "passar in" och inte är "annorlunda". I samband med intervjuerna frågade jag studenterna om de sett filmen *Jag kan inte en enda snapsvisa* (ESMeralda 2005). Filmen skildrar social och etnisk mångfald vid Uppsala universitet och studentambassadörernas arbete. Akademisk pompa blandas med intervjuer med forskare, rektor vid universitetet, syo-konsulenter och "icke-traditionella" studenter. När vi samtalade om etnicitet och studier vid Uppsala universitet säger Agnes:

Nej, jag har inte upplevt det eller jag har inte upplevt mig som speciell på något sätt, bara för att jag... Fast det kan bero på hur min bakgrund har sett ut tidigare, att jag faktiskt aldrig haft problem i skolan och så. Och jag är väldigt öppen som person och därför har folk accepterat mig på ett annat sätt än om jag hade varit annorlunda.

2 Samtliga talar om sig själva som invandrare, därför använder även jag begreppet i de sammanhang där det syftar på den emiska användningen bland studenterna. Som etiska motsvarande begrepp använder jag immigranter, utrikes födda samt flerspråkiga.

Anastasia har i diskussioner med jämnåriga svenskar fått frågan varför invandrare ofta rör sig grupp, går för sig själva.

Alla invandrare på min kurs går bara för sig själva, i gäng sådär. /.../ För jag umgås bara med svenskar, nu också, det har jag alltid gjort. Jag vet inte varför det har blivit så, men det har blivit naturligt för mig. Jag skulle inte känna mig hemma riktigt bland andra invandrare.

Billy Ehn (1996) karakteriserar ungdomars hållning som en öppenhet eller slutenhet till mångfalden. Hållningen är beroende av ungdomarnas konkreta erfarenheter från skola, dagis och kamratgäng. Slutenheten innebär att man håller sig till sin egen grupp och undviker kontakt med det som är annorlunda. Förutsättningen är att det finns tillräckligt många av samma grupp för att skapa egna enhetliga nätverk. Ehn påpekar även att en slutenhet kan verka provocerande för dem som har en öppen inställning till mångfalden. Agnes och Anastasia tar avstånd ifrån att uppfattas som problem eller stigmatiseras som "invandrare". Men vad som ändå enligt min uppfattning är värt att lyfta fram är att Agnes och Anastasia i sina uttalanden känner ett behov av att förklara eller försvara sig i motsats till ungdomarna med inrikesfödda föräldrar. Invandrarskapet i sig innebär en positionering "jag är inte annorlunda" och "jag umgås bara med svenskar".

KULTURELLT OCH SPRÅKLIGT KAPITAL SOM EN TILGÅNG

Anita och Annicka lyfter fram sitt kulturella kapital som något de är stolta över. Anita säger att hennes bakgrund och språkkunskaper innebär att hon som färdig jurist "verkligen behövs".

Jag har varit på rättegångar. Och många gånger så har det varit invandrare (som åtalas, min kommentar). Jag förstår ju många språk: (här nämner hon fyra olika språk som jag avstår ifrån att upprepa för att inte röja hennes identitet) och när jag hör dom prata till tolken som sen ska översätta. Så slås jag verkligen: Gud jag förstår vad dom menar, jag förstår precis vad han menar, vad han vill få sagt, men det går inte att översätta till svenska. Det går inte. Och det känner jag att i framtiden kommer jag verkligen förstå det. För det är liksom samma kultur. /.../ Till och med tolken har svårt och förklara det. För dom har ju inte det här juridiska, utan dom bara översätter. Och då liksom, jag behövs verkligen.

Även Annicka framhåller sin bakgrund som en tillgång även om hon inte lika tydligt kopplar den till sin kommande yrkesutövning.

Det är bland det bästa med mig och min bakgrund är ju att jag har ett annat språk och en annan kultur. Så jag kan inte förstå liksom, vad mycket folk går miste om. Vilken känsla att ha liksom och vilken

skillnad på kulturerna och förstå båda delarna mer eller mindre och vara delaktig i båda om man vill.

Studenter med svenska som modersmål uttrycker sig positivt om "etnisk mångfald" men säger samtidigt att språket på juristprogrammet är svårt. En av studenterna med svenska som modersmål säger "Juridik är, det är svenska". Med det menar han och fler med honom, att om man inte har svenska som modersmål så är studierna betydligt svårare än om man har det. En student förklarar för mig att hon, trots att hon läst många böcker ändå tycker att språket på programmet är krångligt.

Alltså om du inte har svenska som modersmål, så har du det tufft, det tror jag. Alltså du har ett.... (paus) vad ska jag säga. För att jag då, som ändå har svenska som modersmål och då har jag läst mycket böcker och så där, tycker ju att kurslitteraturen ibland är krånglig, krånglig meningsbyggnad och det (språket) är stappligt. Ibland så känns det som att finns det ett krångligt ord så använd det snarare än det enklare. Lite så här gammal juristsvenska och det är svårt att ta till sig vad som sägs. Innehållet göms lite granna av språket. I vissa böcker är det rena skräckexempel - Herre Gud, de som inte har svenska som modersmål, förstår de det här? Och samma sak så i min första basgrupp så hade vi en kille som, han är född i Sverige, det är han och han pratar inte svenska hemma. Dom kan men dom gör inte det. Och jag läste hans pm och han har en språklig nackdel, mycket talspråk. Han gör inte lika stor skillnad på tal- och skriftspråk, medan vi andra med svenska som modersmål gjorde det.

De studenter jag intervjuat som inte har svenska som modersmål, säger att språket var svårt i början men att man lär sig efter ett tag. Säkert är att på jurisprogrammet ställs höga krav på att språket är precist och korrekt. Studenterna ska skolas in i en ny språkkultur. Juristskräets särart betonas. Melander och Samuelsson (2003: 193) skriver i sin metodbok som används på programmet "Jurister talar ett språk som är främmande för icke jurister". Ann Blücker (2010), som i sin avhandling har undersökt juridikstudenters språkliga inskolning, påpekar att precision är en övergripande norm som lärarkommentarerna kan förstås ifrån. Ett citat från Ann Blücker avhandling där hon i sin tur återger ett mejl (jag återger inte hela mejlet) hon fått från en lärare på juristprogrammet illustrerar en lärares syn på juristspråket och hur det bör användas:

Hmm, jag tror, för att nämna en annan aspekt, att man mycket väl kan likna en given juristkultur vid Kyrkan, så som man föreställer sig att den fungerade i äldre tid - vi har vår dogmatik, vår exegetik och våra heliga skrifter och det gäller att ge uttryck för den rätta läran om man vill vinna gehör, och inte bli stämplad som kättare (jurister är känsliga för dissonanser i språket - det händer absolut att oförsiktiga jurister definierar ut sig själva

ur gemenskapen genom att lägga sig till med ett avvikande språkbudskap – det finns många historiska exempel på detta (och vår respekt för åldern – när vi frågar en äldre kollega om råd, så kan det förstås som en fråga efter det korrekta uttrycks sättet)). Tyskarna säger: ”Två saker blir bättre med åldern, jurister och äkta mattor”. (Blückert 2010: 296)

Språket blir på så sätt ett raffinerat sätt att exkludera dem som inte kan uttrycka sig på rätt sätt. Är ovanstående ett exempel på en konservatism och oro för förändringar inom ämnet? Skråtänkande är tydligt; ”oförsiktiga jurister definierar ut sig” de äldre juristerna har alltid ”rätt”. Så här uttalar sig en lärare som jag intervjuat om det juridiska språket.

Det är ju naturligtvis så att det är ju en viss vokabulär som är juridisk, i sig själv, den ligger ju där, den ändras naturligtvis men den ändras långsamt. Den får man lov att ta till sig, gammaldags eller inte. Man måste göra sig förstådd bland andra jurister. Och har man inte förstått det, då har man svårt.

Toleransen för avvikelser i språkanvändningen är med andra ord låg. Språket behövs för att göra sig förstådd bland andra jurister. Frågan är om en förändring av språket skulle vara möjlig och var i så fall initiativet skulle komma ifrån (även om det som sagt sker en långsam förändring). Studenterna har ingen ”talan”, de ska anpassa sig för att kunna kommunicera med sina äldre kolleger. De äldre kollegorna har ”rätt svar”. Utbildningen måste lära studenterna ”rätt språk” för att de ska få gott anseende och inte definiera ut sig själva. Lärarna förvaltar och lär ut ”rätt språk”. Yrkesutövarna förväntar sig att nyexaminerade studenter behärskar den juridiska språkkoden etc. Utifrån sett kan det uppfattas som en cirkel som ingen vågar eller vill rubba. Hur förmedlas då dessa kunskaper till studenterna?

KORT BESKRIVNING AV PBL OCH PBI

Undervisningen på juristprogrammet är inspirerad av problembaserat lärande. Nedan följer en kort beskrivning av vad problembaserat lärande står för, därefter gör jag en analys av hur metoden tillämpats vid juristprogrammet. PBL³ genomsyras av självstyrt lärande och kräver noggrant beskrivna kunskapsmål för att den studerande ska kunna ta initiativet till sitt kunskapssökande (Arbrandt Dahlgren, Castensson & Dahlgren 1998). Lärprocessen med eget kunskapssökande och situationen som de studerande är i, bör arrangeras så, att den tillgodoser olika studerandes skilda sätt att lära sig, men även deras självständiga sökande efter information tillsammans med andra (Olstedt 2005).

Lärarens uppgift är att verka i fältet mellan kunskapsområdet och studerandes uppfattning om det

(Eeg-Olofsson & Koch 1993). Läraren strävar efter att sätta sig in i hur den studerande tänker och bör inte skymma innehållet genom att tränga på dem sitt sätt att se på det (a.a.). Att lära sig nytt kan medföra att förkasta en tidigare uppfattning som ingår i en meningsfull struktur, och kan innebära en mödosam process (a.a.).

PBI lär studenterna ett flexibelt förhållningssätt till kunskap, dvs. att kunskap förändras och att de finns olika sätt att lära sig och förhålla sig. Även studenternas egna engagemang som initiativtagare i sitt kunskapssökande uppmuntras. Arbetsformerna inom PBI begränsas enbart av studenternas och lärarnas egen fantasi (Dahle & Forsberg 1993). Fördelen med PBL är att ”problem-based learning is an approach to learning through which many students have been enabled to understand their own situation and frameworks so that they are able to perceive how they learn, and how they see themselves as future professionals” (Savin-Baden, 2000: 2). Maggi Savin-Baden riktar dock kritik mot de former av problembaserat lärande där undervisningen i för hög grad har anpassats till respektive professions krav på ”utförande”. Den starka kopplingen till profession och utförande kan medföra att fokus ligger på vad studenterna kan *göra*, istället för att ligga på ”think and do” (a.a.: 15).

Savin-Baden framhåller skillnaden mellan ”problem-solving learning” och problembaserat lärande (problem-based learning). Studenternas bearbetning av problem i ”problem-solving-learning” är bundet till kurslitteraturen. Studenterna förväntas inte fördjupa sig i annan litteratur än den som kursen erbjuder för att ”lösa problemet”. Tyngdpunkten vid denna typ av undervisning ligger i att studenterna i ”problemlösningen” presenterar ett förväntat svar. Vid problembaserat lärande uppmuntras studenterna söka och hämta information från många olika källor för att i sitt lärande tillfredsställa och uppfylla sina på egen hand uppställda inlärningsbehov som studenter (learners) för att stimuleras till och utveckla ett självstyrt lärande.

PBL-INSPIRERAD UNDERVISNING FÖR BLIVANDE JURISTER

Merparten av undervisningen på juristprogrammet sker i seminarieform. Varje seminarium⁴ har ett förbestämt syfte och om det uppnås har studenten ”gjort det man ska” (lärarcitat). Basgruppsarbete som föregår seminarierna präglas av att lösa problemet. En del studenter ser problemlösningen som en process med möjlighet till fördjupning, medan andra uppfattar arbetet mer som ett möte där målet är att gruppen på ett effektivt sätt kommer fram till en lösning av problemet. Studenterna uttrycker att de med hjälp av kurslitteraturen först försöker lösa problemet själva, för att därefter diskutera det med sin basgrupp.

3 I denna text används både PBL, problembaserat lärande, och PBI, problembaserad inläring. Jag använder samma term som de källor jag hänvisar till.

4 Studenterna har 2–3 seminarier i veckan.

Möjligtvis har det färdigformulerade syftet till varje seminarium effekten att studenterna i ringa mån formulerar sina egna inlärningsbehov utan snarare söker en lösning. Måttstocken ”att man gjort det man ska” utgår inte, vad jag kan förstå, från studenternas självständigt formulerade inlärningsbehov. Diskussioner och analyser i basgruppen förväntas medföra att studenterna uppfattar vad de förstår och vad de inte förstår. På så sätt kan de formulera frågor, inlärningsbehov, vilka utgör en del av självstyrt lärande (Silén 2000).

Av intervjuerna med studenterna framgår att de överlåter delar av ansvaret för *om* och *hur* de lär sig på lärarna (Hartman 2009). En engagerad lärare som förklarar steg för steg hur ett problem bör lösas är enligt deras utsagor av betydelse för om de lär sig eller inte. Även om diskussioner i basgruppen uppskattas av studenterna och de framhåller att det är bra att ”bolla” frågor med andra framstår ändå läraren i seminariet som den självklara auktoriteten vars agerande är avgörande för om studenterna lär sig eller inte. Studenterna tar ansvar för sina egna studier, men man kan ställa sig frågan i vilken mån aktuell undervisningsmodell främjar självstyrt lärande. Självstyrt lärande kan ses som en motsats till lärarstyrd undervisning, utbildningen utgår ifrån den som lär (Silén 2000).

För att främja självstyrt lärande förutsätts ett undervisningssammanhang som stimulerar studenternas självständighet. Analysen av undervisningssammanhanget visar dock att studenternas och lärarnas handlingsutrymme är begränsat (Hartman 2009). Är det möjligt för studenter att utveckla och för lärare att stimulera sina studenter till självstyrt lärande när handlingsutrymmet är begränsat? Det begränsade handlingsutrymmet kan enklast beskrivas som att det mesta i undervisningen är ”färdigt”, dvs. undervisningen följer ett färdigt koncept inklusive det huvudspår som diskussionerna förväntas följa på seminarierna. Exempelvis säger en lärare ”Det är fortfarande jag som vet vad som är viktigt för studenterna att lära sig och det är fortfarande jag som leder seminariet när jag har det”. Lärarens svar tyder på att det är han snarare än studenten själv som formulerar inlärningsbehoven. Inte heller handlingsutrymmet i seminariet ger utrymme för någon avvikelse. Även studenterna har förväntningar på att lärarna i seminariet lär dem hur de ska tänka för att komma fram till rätt lösning.

Tyngdpunkten i undervisningen ligger inte ”på den som lär” (Silén 2000), utan på undervisningen. Den PBL-inspirerade undervisningen begränsas till yttre faktorer som hämtats från PBL. Det begränsade handlingsutrymmet främjar inte någon högre grad av självständighet, möjlighet påverka undervisningen, uppmuntran till att söka kunskap ur andra källor än de angivna eller själv definiera sina inlärningsbehov.

Det finns ett gap mellan en lärares förhållningssätt att ”inte lära ut” och studenter som vill bli ”matade”. En

PBL-inspirerad pedagogik torde erbjuda möjligheter att stimulera studenterna till självstyrt lärande. En av lärarna antyder att dagens studenter är mindre självständiga än tidigare. Antagningskraven till juristprogrammet har ökat sett över en längre period. Dagens studenter har med andra ord inte lägre betyg än de som antogs tidigare, därmed inte sagt att de har bättre kvalifikationer än tidigare antagna studenter. Det är framförallt lärare med lång undervisningserfarenhet vid universitetet som påpekar att studenterna vill bli ”matade”. Möjligtvis är det så att studenter redan i skolan upplevt att det lönar sig att bli ”matad” i jakten på höga betyg.

ANTAGNING TILL HÖGSKOLAN

I en rapport från institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering (Björklund, Fredriksson, Gustafsson & Öckert 2010) påpekas att: ”Uppväxtmiljö tycks således vara ungefär lika betydelsefullt för prestationerna på högskoleprovet som för betygen. Därför kan inte en övergång till högskoleprovet förväntas påverka den sociala snedrekryteringen till högskolan” (s. 300). Betyg som urvalsgrund gynnar kvinnor från socialgrupp 1, medan högskoleprovet som urvalsgrund gynnar pojkar från socialgrupp 1 (Cliffordson 2006). Utöver högre poäng för män visar en närmare granskning av resultaten från högskoleproven att bland provtagarna har den grupp som har föräldrar födda i Sverige och som själva är födda i Sverige i genomsnitt de högsta poängen (Reuterberg & Hansen 2001). Skolinspektionen (2010) påpekar följande.

På de skolor som granskats förekommer exempel på lokala konkretiseringar med bedömningsgrunder som inte finns med i de nationella betygskriterierna. Det kan exempelvis handla om att laborationsrapporter ska vara ”prydligt skrivna” eller att ”eleven deltar mycket aktivt i studiebesök och exkursioner” vilket inte är kopplat till de kunskaper som finns beskrivna i de nationella betygskriterierna. (Skolinspektionen 2010:12: 12)

Ovanstående är ett exempel på vad som bedöms på lokal skolnivå. Att elevens sätt att agera i skolarbetet och eleven som person har betydelse vid betygssättning är inte nytt (se t.ex. Selghed 2004). Eleverna ”lär sig” i utvecklingssamtalen vilken typ av personlighet som efterfrågas i skolan och som sedan kan utgöra en del av det som betygssätts. Så här säger pedagogen Gunilla Granath i en intervju angående utvecklingssamtalens betydelse för elever.

Duger jag som jag är, eller måste jag anpassa mig till det som förväntas av mig? Någonstans i detta försvinner dessutom de djupa samtalen. Man riskerar att i utvecklingssamtalen enbart prata om individen och dess karaktär, inte om skolans innehåll eller om skolan som kunskapsinstitution. (Skolporten, hämtad 2010-08-27)

Erikson och Jonsson (1993) hävdar att ett av skälen till sambandet mellan social bakgrund och genomsnittsbetyg beror på att ungdomsskolan är bättre anpassad för medelklassbarn än arbetarbarn. Förmodas kan att även medelklassbarnens personlighet passar bättre in i "betygskriterierna".

SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I denna text har jag skrivit om några alternativt antagna studenters tankegångar om hur de ser på sig själva i relation till etniskt svenska studenter, deras kulturella och språkliga kapital och hur de förhåller sig till sitt framtida yrkesliv som jurister. Hos tre av studenterna finns en vilja att arbeta för den grupp man identifierar sig med, dvs. invandrare. Enligt dessa studenter finns även en skiljelinje mellan dem och inrikesfödda studenter på programmet. Kommentarer som studenterna ger är att de lever i olika verkligheter jämfört med de inrikesfödda studenterna. En annan kommentar är att du måste vara etniskt "svensk" för att uppfattas som integrerad. Bland dessa studenter uttrycks även en stolthet över deras kulturella och språkliga kapital. Kapitalet är en styrka, som även kan komma till nytta i den framtida yrkesutövningen. Möjligen finns det en motsättning mellan flerspråkiga studenters kunskaper och de strikta kraven på det juridiska språket. Det juridiska språket som studenterna ska lära sig på programmet är enligt min uppfattning ett tecken på ett konservativt skrätänkande med ointresse för vad som sker språkligt utanför "juridiskan". Ett sätt att bygga murar och utesluta dem som inte lär sig det juridiska språket till fullo. Läger man därtill den PBL-inspirerade undervisningen som inte tillåter utrymme utanför den färdiga tankestrukturen och studentens kapital osynliggörs de än mer. Nedanstående citat är delvis en spegling av det jag berört i denna text både på undervisnings- och utbildningspolitisk nivå.

En rad pedagoger, bland dem Paulo Freire, har hävdad att all utbildning innefattar både en kamp om mening och en kamp om maktrelationer. Utbildningsväsendet är ett territorium där makt och politik uppstår ur individers och gruppers levda kulturer – grupper vars sociala och politiska bakgrunder präglas av tydliga asymmetrier. (Talpade Mohanty 2007: 222)

Utbildningspolitiken genomsyras av att goda betyg ska "löna sig" i form av en rättighet till en utbildningsplats på ett statusprogram. Enligt en av lärarna behövs inte toppbetyg för att klara studierna (däremot för att bli antagen). En examen från jurisprogrammet ökar chansen till ett välbetalt jobb med hög status och makt (särskilt domare, åklagare). Majoriteten av dem som innehar "inträdesbiljetten" kommer från en redan privilegierad grupp. Bör det inte finnas ett samhälleligt intresse för att släppa fram "nya" jurister som bidrar till att utveckla ämnet och ifrågasätta sanningar?

Utbildningsarrangörerna har en mening med juristprogrammet, de vill producera jurister som är "tillskurna" (Freire 1972) efter juristskråets krav. Både undervisningsmetoden och synen på språket indikerar studenternas maktlöshet. Studenternas avsikt (åtminstone för de tre som vill arbeta *för* immigranter) är att åstadkomma förändringar i betydelsen bättre villkor för andra invandrare. Skrätänkandet i språket är ett tecken på att man inte vill annat med utbildningen än det förväntade, de finns inte utrymme för studenternas erfarenhet och vilja. Gruppers levda kulturer har inget utrymme. Asymmetrierna i studenternas uppfattningar om verkligheten hade kunnat utgöra en kraft i undervisningen. Att tillåta kollektiva erfarenheter i undervisningen skulle tillföra nya perspektiv och ifrågasätta gamla. Carrie Menkel Meadow (1996) som är professor i juridik framhåller att det är möjligt att genom att tillåta studenters erfarenhet att bli en del av undervisningen utveckla ämnet:

Taking the experience of self seriously in law has caused women, people of color and gay, lesbian, and physically challenged students to resist conventional categories of teaching and lawmaking. Although conventional legal education has often sought to suppress the subjective as an inappropriate measure of truth and justice, modern assertions of the student self in law have caused law to expand its categories of and its methods for evaluating truth claims (Menkel-Meadow 1996: 68).

Samtliga alternativt antagna studenter har en erfarenhet av att inte tillhöra majoritetsbefolkningen vilket tar sig olika uttryck. Som gemensam nämnare finns en marginalisering och ett avståndstagande som studenterna antingen känner *av* eller känner *till*. Även om studenterna politiskt och historiskt har olika erfarenheter beroende på uppväxtvillkor, föräldrarnas ursprungsland och historia vill jag hävda att de har en kollektiv erfarenhet av sin utländska bakgrund. Chandra Talpade Mohanty (2003) skriver om ras, mångkulturalism och motståndets pedagogik. Hon framhåller att det "personliga" inte är statistiskt utan förändras av nya erfarenheter och kunskaper. Enligt hennes uppfattning är det personliga djupt kollektivt och historiskt som fastställs genom delaktighet i kollektiv och gemenskaper. "Den största utmaningen i ett 'mångfaldigt' samhälle är att klargöra våra kollektiva skillnader i termer av historiskt aktörskap och ansvar på ett sådant sätt av vi kan förstå andra och bygga solidaritetsband tvärs över söndrade skiljelinjer" (a.a.: 218). Hon förespråkar behovet av ett relationellt tänkande i frågor om makt, jämlikhet och rättvisa, samt behovet av att tänka inklusivt och kontextbaserat, men även förankra organisationsarbetet i historier och erfarenheter. Oskar Negt (1974) fäster också uppmärksamheten på att det inte bara är den individuella betydelsen av erfarenheterna som är viktig, utan att det handlar om att upptäcka och samla kollektiva erfarenheter,

ge dem en vidare innebörd, en strukturell betingad medvetenhet. Det är en aktiv, kritisk och skapande process som kräver sina särskilda former och sitt särskilda innehåll.

Högre utbildning, inklusive statusutbildningar, är inte och får inte vara ett isolat i samhället som

enbart förmedlar kunskaper som är anpassade efter arbetsmarknadens behov. Studenters erfarenhet, kunskaper och verklighet ska ges lika värde och utrymme för att skapa förutsättningar för ett "mångfaldigt" samhälle med hjälp av återupprättade skiljelinjer och byggda solidaritetsband både i form av utbildningsplatser och i undervisningssammanhang.

REFERENSER

- Arbrandt Dahlgren, Madeleine, Reinholdt Castensson & Lars Owe Dahlgren 1998. PBL from the teachers' perspective. Conceptions of the tutors' role within problem based learning. *Higher Education*, 36, s. 437 – 447.
- Björklund, Anders, Peter Fredriksson, Jan-Eric Gustafsson & Björn Öckert 2010. *Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: Vad säger forskningen?* Rapport 2010:13. Uppsala: IFAU.
- Blückert, Ann 2010. *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk 79. (Diss)
- Bron, Agnieszka & Lena Wilhelmsson (red.) 2005. *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber.
- Cliffordson, Christina 2006. Selection Effects on Applications and Admissions to Medical Education with Regular and Step-Wise Admission Procedures. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (4), s. 463-482.
- Dahle Lars Olav & Pia Forsberg 1993. Vilka arbetsformer används? I *Kjellgren m.fl.*, s. 48-78.
- Dahlgren, Lars Owe, Lars Olav Dahle & Johnny Ludvigsson 1993. Varför PBI? I *Kjellgren m.fl.*, s. 13-27.
- Eeg-Olofsson, Anne-Marie & Margareta Koch 1993. Vad innebär det att vara lärare? I *Kjellgren m.fl.*, s. 144-160.
- Erikson, Robert & Jan O. Jonsson 1993. *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier*. SOU 1993:85. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- ESMeralda 2005. *Jag kan inte en enda snapsvisa*. Uppsala studentkårs mångfaldsprojekt. Uppsala.
- Ehn, Billy 1996. Ungdom i mångfald. I *Hultinger & Wallentin*, s. 173-182.
- Fraser, Nancy 2003. *Den radikala fantasin – Mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Freire, Paulo 1972. *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Goldberger, Nancy, Jill Tarule, Blythe Clinchy & Mary Belenky (red.) 1996. *Knowledge, Difference, and Power. Essays Inspired by Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.
- Hartman, Thérèse 2009. *Problem eller tillgång? En studie om social och etnisk mångfald i högskolan*. Uppsala Studies in Education 123. (Diss)
- Hultinger, Eva-Stina & Christer Wallentin (red.) 1996. *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kjellgren, Karin, Johan Ahlner, Johan, Lars Owe Dahlgren & Lena Haglund (red.) 1993. *Problembaserad inläring – erfarenheter från Hälsouniversitetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Olstedt, Eva 2005. Problembaserat lärande. I *Bron & Wilhelmsson*.
- Melander, Jan & Joel Samuelsson 2003. *Tolkning och tillämpning*. Uppsala: Iustus.
- Menkel-Meadow, Carrie 1996. Women's Ways of "Knowing" Law: Feminist Legal Epistemology, Pedagogy, and Jurisprudence. I *Goldberger m.fl.*, s. 57-84.
- Negt, Oskar 1974. *Sociologisk fantasi og exemplarisk indlaering*. Roskilde: RUC förlag.
- Prop. 2001/02:15. *Den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Reuterberg, Sven-Eric & Michael Hansen 2001. *Vilken betydelse har utländsk bakgrund för resultatet högskoleprovet?* Stockholm: Högskoleverket.
- Savin-Baden, Maggie 2000. *Problem-based learning in higher education: Untold stories*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open Univeristy Press.
- Silén, Charlotte 2000. *Mellan kaos och kosmos: om eget ansvar och självständighet i lärande*. Linköping studies in education and psychology 73. (Diss)
- Selghed, Bengt 2004. Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. Malmö Studies in Educational Sciences 15. (Diss)
- Skolporten ± (hämtad 2010-08-27).
- Skolinspektionen 2010. *Betygsättning i gymnasieskolan*. Skolinspektionens rapport 2010:12. Stockholm: Skolinspektionen.
- Tapade Mohanty Chandra 2003. *Feminism utan gränser. Avkoloniserad teori, praktiserad solidaritet*. Hägersten: Tankekraftförlaget.

FÖRFATTARPRESENTATION

Thérèse Hartman är fil. dr i pedagogik och projektledare för Forum för skolan vid Institutionen för kulturanthropologi och etnologi, Uppsala universitet.

Hörby, flickor och frivilliga En granskning av "Mentorsprojekt Frigga – en vän på vägen"

Annette Fundberg

Hanna 9 år och Karin 28 år är i badhuset. Karin är en "Frigga" och Hannas mentor. De åker i vattenrutschkanan tillsammans med några andra barn. Karin har minst lika roligt som Hanna i vattnet och när det är dags för henne att ta plats i rutschkanan drar hon snabbt ner byxorna så att baken blir bar och får på så sätt extra fart i banan. Hanna och de andra barnen känner inte till detta knep och tar snabbt efter. Händelsen i badhuset är hämtad från ett samtal med Karin och beskriver en situation inom ramen för ett mentorsprojekt. Vid planeringen av mentorsprojektet var det inte händelser som denna som vi såg framför oss i första hand, att vuxna kvinnor och barn har roligt i badhuset och drar ner badbyxorna för att få mer fart i vattnet, men det var detta som hände. Vad illustrerar denna händelse mer än det roliga i stunden? Och, blev verkligheten bättre än planeringen? Den här texten handlar om ett mentorsprojekt i skånska Hörby, möten mellan flickor och vuxna kvinnor samt om förväntningar och oväntade lärdomar.

Under 2009 genomfördes ett antal studier och enkäter i Hörby kommun. I dessa framträder en bild av att vissa flickor och kvinnor i Hörby har låg psykosocial hälsa. Vidare visar undersökningarna att de har en låg utbildningsnivå, känner sig otrygga ute i samhället och blir mammor tidigt. Hörby har även, enligt dessa studier, en stor andel kvinnor som röker under graviditeten, har hög alkoholkonsumtion i unga år och föder barn med låg födelsevikt. Med denna nedslående bild i åtanke föddes idén om ett mentorsprojekt speciellt riktat mot flickor och unga mammor där personal vid skolor, socialtjänst och vårdcentraler skulle samarbeta kring en gemensam problematik. I en ansökan om projektmedel från Region Skåne och Kommunförbundet Skåne beviljades 50 000 kr samt en utbildning för mentorerna. Men vad var det projektet handlade om?

Projektet fick namnet "Mentorsprojekt Frigga – en vän på vägen" och skulle vara en pusselbit i det folkhälsoarbete som bedrevs i kommunen utifrån de elva övergripande målområdena för folkhälsa som finns uppsatta. Friggaprojektets vision var: Alla kvinnor och

flickor i Hörby skall nå sin fulla potential och på eget initiativ vara delaktiga i samhället. De skall leva i fysiskt och psykiskt välmående. Projektets syfte var: Att stärka kvinnors och flickors möjlighet att göra medvetna val rörande sin utbildning, yrkesliv och hälsa. I Frigga skulle flickor i åldern 10-12 år samt unga mammor erbjudas en mentor eller coach i form av en frivillig kvinna som de skulle träffa regelbundet under cirka ett halvt år. Jag blev anställd som projektledare och det är detta projekt som är utgångspunkten för denna artikel.

I artikeln kommer jag problematisera projektet och min roll i detta ur ett normalitets-, makt- och genusperspektiv. Några av de frågor som jag ska diskutera är: Varför väljer man att ta ett oavlönat mentorsuppdrag? Varför behöver, eller varför tror kommunens chefer att små flickor och unga mammor behöver, en mentor/coach? Vad får mentorer, deltagarna, de unga mammorna, flickorna och deras föräldrar ut av verksamheten? Artikeln utgår från mina tankar och observationer som projektledare för detta mentorsprojekt. Jag har inte granskat projektet som forskare och jag är själv i allra högsta grad en del av projektet. Följaktligen har denna text mycket få svar men desto fler frågor som jag hoppas kan inspirera till diskussion och kanske även vidare forskning.

Jag har en bakgrund som lärare i grundskolan och har, förutom min grundskolläraryxamen, en magisterexamen i utbildningsvetenskap. Som projektledare för mentorsprojektet hade jag min arbetsplats på CFI, "Centrum för förebyggande insatser", som är en del av socialtjänsten i Hörby kommun. Inledningsvis vill jag ge läsare en bild av samhället Hörby för att sätta in projektet i ett sammanhang.

"HÖRBY ÄR VÄLDIGT SPECIELLT"

När jag skulle börja arbeta hade jag inga tidigare erfarenheter eller kunskaper om det lokala samhället Hörby. Någon av de första dagarna på den nya arbetsplatsen fick därför den fadder, som jag fått bland mina kollegor, i uppgift att visa mig runt i samhället

och dess närmiljö. I centrala Hörby, eller "byn" som de boende i samhället säger, finns två torg, några klädaffärer, kaféer, banker, ett bibliotek och annat som de boende i samhället behöver. Dessutom finns flera stora bilhandlare. I själva byn finns flerfamiljshus men utanför de centrala delarna ligger villa- och radhusområden. Runt samhället finns landsbygd och mindre byar. Idag bor det ca 15 000 invånare i kommunen. Den största arbetsgivaren är kommunen men småföretagandet är också utbrett.

Min guide på rundturen i samhället arbetar som fältsekreterare och han hade gjort följande iakttagelse; "jag tror jag aldrig stött på så många grävmaskinister som här i Hörby". Detta är bara en av de berättelser som jag får ta del av genom kollegor som ger mig en bild av samhället. Flera gånger under den tid som jag arbetar i Hörby får jag höra "Hörby är väldigt speciellt". Vad detta betyder är otydligt och jag har aldrig fått en närmare förklaring till vad som avses. Tyvärr kan jag inte säga om Hörbyborna själva skulle beskriva sitt samhälle som speciellt eller om detta bara yttras av inflyttade eller personer som arbetar men inte bor i samhället.

FRIVILLIGARBETE – FÖR OCH AV VEM?

I detta samhälle skulle jag alltså starta en verksamhet som krävde att kvinnor, utan att få betalt, avsatte tid och energi för att engagera sig i flickor och unga mammor. Hur skulle det fungera?

Innan jag började arbeta med Frigga var min bild av frivilligarbete att det kunde vara föräldrar som tränade sina barns idrottslag eller Röda Korsets värdinnor på sjukhuset. Så vilka skulle kunna tänkas bli frivilligarbetare i detta projekt? En av mina första uppgifter i arbetet med att starta Frigga blev att undersöka andra liknande verksamheter. Mentorsverksamhet visade sig vara något som bedrevs av flera olika organisationer. För att sätta in Frigga i ett större sammanhang vill jag kort presentera några mentorsverksamheter som finns i Malmöområdet och som vänder sig till barn och ungdomar och dessutom ge ett exempel på mentorsverksamhet i bland annat USA.

Ett exempel på mentorsverksamhet som finns på Malmö högskola, men även på andra högskolor, är Näktergalen. Där engageras studerande för att bli mentorer till barn. Verksamheten startade vid Malmö högskola 1997 och har sedan dess fört samman över 2000 barn och studenter. Så här beskrivs verksamhets syfte på högskolans hemsida 2011.

Grundidén med Näktergalen är ömsesidig nytta. Genom möten mellan människor lär vi oss om varandra och kan bättre förstå varandras olikheter och likheter. En mycket viktig del i verksamheten är att verka för och dra nytta av den etniska och sociala mångfald som finns både i samhället och på Malmö högskola. (Näktergalen mentorsverksamhet)

En annan verksamhet som likt Frigga vänder sig till enbart tjejer är United Sisters som även utbildade de frivilliga i Hörby. United Sisters är en del av Fryshusets ungdomsverksamhet och startades 1996 när några tonårstjejer på Fryshuset i Stockholm efterfrågade en verksamhet för dem. United Sisters finns nu även i Malmö och Göteborg och har olika verksamheter, en av dessa är coachning. Tjejer i åldern 12 till 20 erbjuds att få träffa en vuxen kvinna för att coachande samtal, övningar och aktiviteter. United Sisters är en feministisk organisation och har som vision att:

... varje tjej ska kunna vara den hon själv vill vara och kunna göra det just hon vill. Med det menar vi att varje tjej ska kunna vara sig själv och utvecklas utan att begränsas av normer, könsroller, andras åsikter eller sig själv.

Som projektledare för Frigga deltog jag i United Sisters coachutbildning samt fick handledning av den person som startade United Sisters i Malmö. Ytterligare ett exempel på frivilligverksamheter är Mentor Sverige som erbjuder tonåringar möjlighet att träffa en frivillig mentor under ett helt eller halvt år. Mentors Sverige använder mentorskapet för att förebygga våld och drogmisbruk. Mentor Sverige samverkar med Svenskt näringsliv samt med den internationella organisationen Mentor Foundation. Mentorsprogram för unga är också vanligt i ett internationellt perspektiv. I USA finns till exempel Big Brothers/Big Sisters of America (BB/BSA) som försett barn med frivilliga mentorer sedan 1904 och som nu har spritt sig till ytterligare 12 länder som t.ex. Tyskland och Australien.

Så hur rekryterade vi "Friggor", som blev de namn som vi valde för de frivilliga kvinnorna, till projektet? Jag började med att, liksom Näktergalen, vända mig till de studerande. Jag var på Lärarhögskolan i Malmö och Folkhögskolan i Eslöv och pratade där med studerande angående möjligheten för dem att bli en Frigga. Bland alla dessa studenter lyckades jag bara rekrytera en person. Det gällde alltså att försöka hitta andra ingångar och sammanhang för rekrytering. Nästa grupp som jag vände mig till var föräldralediga mammor på den kommunala öppna förskolan i Hörby. Jag hade en förhoppning om att där kunna rekrytera mödrar som skulle vilja vara coacher till andra yngre mammor. Där gick det bättre och två kvinnor, själva relativt unga mammor, anmälde sitt intresse. Men det visade sig att det fanns en helt annat forum för att väcka intresse för att bli mentor i Frigga-projektet.

Det mest effektiva sättet att informera om och få kvinnor intresserade av att anta detta frivilliguppdrag var en artikel i Hörby lokaltidning samt den information som lades ut på kommunens hemsida. Efter att den första artikeln om Frigga publicerades blev jag kontaktad av många kvinnor som var intresserade av att delta. Sammanlagt 20 kvinnor blev intervjuade. Av dessa var det tre som själva valde att inte fortsätta och tre som vi tackade nej till av olika skäl. Totalt 14 erbjöds att gå den utbildning som United Sisters genomförde i

Hörby och att få vara mentor till en flicka eller coach till en ung mamma. De 14 kvinnor som blev utvalda att vara Friggor var alla bosatta i Hörby. De var mellan 18 och 64 år och representerar flera olika branscher, verksamheter och sysselsättningar. Det finns alltså en hel del människor som vill ha ett frivilligarbete. Frågan är varför?

En drivkraft för att delta i verksamhet skulle ju kunna vara ekonomisk vinning. I Frigga, Mentor Sverige och United Sisters får de frivilliga inget betalt för sitt arbete, i Näktergalen avlönas mentorerna med 5000 kronor när de genomfört sitt uppdrag. Det är alltså inte av ekonomiska skäl som någon tar sig uppdraget att på sin fritid träffa en ung person. Det fanns alltså andra motiv att vilja engagera sig. I Friggas projektgrupp diskuterade vi vid flera tillfällen de frivilligas motiv till att vilja vara med. Varför vill man arbeta gratis eller är det så att alla tar betalt på något sätt för sitt arbete? Vid intervjuerna med de kvinnor som anmält sitt intresse för att vara med försökte jag få fram deras motiv och om de hade någon förhoppning om att få "betalt" på något sätt. Att formulera frågor kring detta var inte lätt och jag är osäker på om jag i de intervjuer som jag genomförde verkligen kunde få fram deras motiv. Nästa svårighet blev att bedöma om detta motiv skulle göra dem olämpliga som Friggor. Gemensamt för kvinnorna var att de alla hade väntat på ett tillfälle att, som flera av dem uttryckte det, "hjälpa till". De såg också mentorskapet som en möjlighet för dem att lära känna nya personer och få nya erfarenheter.

Att vilja stötta någon annan för att få egen bekräftelse - är det ett bra motiv för att ta sig an ett frivilliguppdrag som detta? Att man arbetat med att komma ur sina egna svårigheter och hittat en metod som varit räddningen som man nu vill föra vidare, är det en lämplig utgångspunkt för ett mentorskap? Om det blir som jag tror, att oavlönat frivilligarbete kommer att bli mer vanligt i Sverige, måste detta diskuteras. Går det att hjälpa någon annan utan att förvänta sig något tillbaka? Vad händer om den frivillige inte får tillbaks det som den önskar och kanske behöver?

I samband med att projektet avslutades lämnade alla frivilliga en utvärdering. En fråga var om de tyckte att de själva hade utvecklats genom projektet. Det som de flesta lyfte fram var inte mötena med deltagarna utan den utbildning som de fått. Utbildningen genomfördes, som jag tidigare nämnt, av en representant för United Sisters i Malmö. United Sisters är en feministisk organisation och min uppfattning är att de flesta som söker sig dit som frivilliga är väl insatta i genusbegreppet, något som inte var fallet för mentorerna/coacherna i Frigga. Detta ledde till att många av kvinnorna gick ifrån utbildningstillfällena med många nya tankar snurrande i huvudet. «Vad är genus? Hur är man normkritisk? Är det fel att jag sätter på min dotter rosa kläder?» Så vad hände då i mötet mellan Friggorna och flickorna och de unga mammorna?

VILKET SÄTT ATT LEVA ÄR DET RÄTTA?

Ett av projektets mål var att fler kvinnor i Hörby skulle slutföra gymnasiet och fortsätta till högre studier. Andelen personer med eftergymnasial utbildning är lägre i Hörby än riket i övrigt. Som projektledare i en verksamhet vars syfte är att förändra människors liv och påverka deras livsstil fanns det anledning att ställa sig flera frågor och rannsaka sin egen uppfattning och inställning i centrala frågor: Betyder den låga utbildningsnivån att livskvalitén är sämre i Hörby än i övriga riket? Så fördes ju resonemanget som rättfärdigade projektet. Är högre utbildning alltid eftersträvansvärt? Detta var några av de frågor som kollegor på socialtjänsten tidigt gjorde mig uppmärksam på. Speciellt aktuellt blev det i rekryteringen av de frivilliga. Skulle vi kräva att den som blev Frigga hade en högre utbildning? Kan man vara en förebild för en högre utbildning om man själv inte har studerat vidare efter gymnasiet? Vi, i projekt- och ledningsgrupp, bestämde oss för att detta var möjligt, vilket visade sig vara klokt - av de 14 stycken frivilliga som deltog hade knappt hälften en utbildning på motsvarande högskolenivå.

Att rekrytera deltagare till projektet var både lätt och svårt. De yngre flickorna kunde vi relativt lätt hitta och få intresserade av att träffa en mentor. Svårare var det dock att få med de unga mammorna i projektet. De distriktssköterskor som arbetade på barnavårdscentralen fick i uppgift att berätta om projektet för de unga mammor som de hade kontakt med. De vände sig speciellt till mammor som inte hade något arbete eller några studier att gå tillbaka till efter att föräldraledigheten var slut. Viktigt var att mammorna själva var intresserade av att möta en coach och att de inte hade en alltför tung social situation. Sköterskorna bad de unga mödrarna om tillåtelse från mig att få ringa upp dem för att informera ytterligare om projektet och, om de då blev intresserade av att delta, boka in ett möte. Fem stycken unga mammor var intresserade av att få kontakt med mig för att få ytterligare information. Efter det första telefonsamtalet kunde jag boka in möten med fyra av dessa. Av dem var det två, som efter någon eller några ombokningar, infann sig på mötet. Övriga två kom inte till de inbokade mötena och svarade inte heller på telefonsamtal, men tackade efter en tid nej till att delta via SMS och via BVC-sköterskan. En annan ung mamma visade intresse att få en coach efter ett samtal med en privatekonomisk rådgivare inom socialtjänsten. Inte heller denna mamma kom till det inbokade mötet och svarade inte heller på telefon.

Här fanns det alltså anledning att granska projektet och oss som arbetade med detta noga. Varför lyckades vi inte med att få med de unga mammorna? Jag vill stanna upp och resonera vidare kring denna problematik utifrån forskning som analyserat förändringsarbete i

projektform. Begreppen som jag använder är hämtade från en utvärdering av ett kulturprojekt och som kom att bli en avhandling, Kulturprojekt eller projektkultur av etnologen Lena Gerholm (1985). I undersökningen använder hon Clifford Geertz distinktion mellan begreppen modell av och modell för, vilka kan tolkas på följande sätt: "... när vi på ett självklart vis och med uttalade värderingar beskriver hur något är (modell av) skapar vi också idéer om hur det bör vara (modell för)" (Gerholm 1985).

Frigga initierades och drevs av kommunen (socialtjänst och utbildningsförvaltning) i samverkan med Vårdcentralen, tre instanser som på olika sätt har möjlighet att utöva makt över människorna i ett samhälle. Deras modell av kvinnorna i Hörby framkommer med all tydlighet i projektansökan; kvinnorna är lågutbildade, konsumerar för mycket alkohol, får barn för tidigt och så vidare. Projektet utgick alltså från hur dessa verksamheter valde att beskriva samhället Hörby, alltså även det en del av deras modell av. Modellen för - hur det bör vara - tänker de kan uppnås genom att på en individuell/personlig nivå göra förändringar. Alternativen, som att driva förändringsarbete inriktat på skolan, på vården eller på socialtjänsten fördes aldrig fram i detta sammanhang. Istället är det de individuella kvinnorna i Hörby som skall förändras och detta med hjälp av andra enskilda kvinnor, som just ska representera sig själva (med visst stöd och utbildning). Projektet var tydligt normerande genom att förspråka vad som var rätt sätt att leva, ett slags tolkningsföretråde rörande det goda livet och därmed en form av maktutövning. Det fanns få tillfällen för förhandling eller diskussioner mellan deltagarna och projektets ledning kring dessa ideal. Både flickor, unga mammor, mentorer och projektledning hade en tyst överenskommelse om att de senare hade makten i att definiera det goda livet. Kanske var det därför inte så konstigt att många av de unga mammor som kontaktades, och som troligtvis var väl medvetna om att de inte levde upp till dessa normer, valde att inte delta? Kanske fanns det ett glapp mellan projektets och de tänkta deltagarnas normvärldar? Hur ska detta eventuella glapp förstås?

I mitt arbete som projektledare hamnar jag i konflikt mellan modellen av och modellen för. De presumtiva deltagarna i projektet, flickorna och deras föräldrar samt de unga mammorna uttrycker inte att de har något av de problem som är bakgrunden till projektet. Det finns, som jag uppfattar det, en diskrepans mellan de samhällsproblem som projektet tycker sig ha identifierat och skapat en handlingsplan för att förändra och de personliga bekymmer som de presumtiva deltagarna ger uttryck för. Ska detta uppfattas som att projektet har gjort en felaktig analys? Eller är det så att flickorna och de unga mammorna inte förmår se de generella bekymren i sin livssituation? Eller, som ett tredje alternativ, är det frågan om ett pedagogiskt problem: Att förklara hur statistik ser ut i vardagens olika skepnader,

riktat till såväl projektledning som till deltagare? I mina försök att rekrytera dessa unga kvinnor känner jag mig hursomhelst obekvämt med att göra dem till offer som behöver hjälp, speciellt som de inte uttrycker något behov. Mina försök att säga till de unga mammorna att "varje barn som föds är en gåva och något positivt" klingar falsk när de frågar mig om varför detta projekt har kommit till och riktar sig till just dem. Mina, och projektets, intentioner må vara hur goda som helst. Men med vilken rätt försöker vi förändra människors liv?

På samma sätt blir det ett glapp eller en vägg mellan mig och föräldrarna till de yngre flickorna när jag säger att syftet med projektet är att få fler att studera vidare efter gymnasiet. Vem är jag att säga att det bästa för just deras barn är en akademisk utbildning speciellt som föräldrarna inte har det? Om de frivilliga, Friggorna, upplevde detta är osäkert. Kanske var glappet mellan dem och deltagarna mindre då de alla levde i Hörby och var en del av samhället. Den sociala och geografiska förankringen ska säkert inte underskattas. Jag kom utifrån på flera sätt. Friggorna var en del av deltagarnas vardag på ett helt annat sätt. Det finns alltså all anledning att närmare granska det projekt jag ledde under ett år. Fanns det andra kritiska röster om det? Vilka normer vilade det på?

FRIGGA, ETT FEMINISTISKT FLICKPROJEKT?

Frigga uppmärksammades även i massmedia. Vid tre tillfällen hade en lokaltidning i Mellanskåne artiklar om projekt Frigga och Radio Malmöhus hade ett reportage om projektet i sina nyhetssändningar den 16 november 2010. Där medverkade, förutom projektledaren, en av de kvinnor som anmält sitt intresse för att vara mentor i projektet. Presentationer och inbjudan att delta i projektet som mentor eller deltagare lades ut på kommunens hemsida samt på Hörby kommuns Facebook-sida. Detta ledde i sin tur till att projektet uppmärksammades på bloggen Genusnytt och då i mer negativa ordalag. Bloggaren ifrågasatte varför Hörby kommun valde att bara coacha flickor. När projektet fick kritik på Genusbloggen blev jag först irriterad och kunde inte förstå hur någon kunde missunna dessa flickor och unga mammor stöd och uppmärksamhet. När ilskan svalnat funderade jag själv vidare på frågan. Varför bara flickor? Eller ännu viktigare, varför tror vi att flickors problem kan lösas genom att de får någon att prata med?

I utbildningen av mentorerna berördes både genus och normkritiskt förhållningssätt men, paradoxalt nog kan tyckas, föll både de frivilliga och jag som projektledare lätt in i ett normativt förhållningssätt gentemot deltagarna. Ett exempel var när vi skulle arrangera en träff för mentorer och de yngre flickor som deltog i projektet och skulle bestämma vilken aktivitet som vi skulle ha. Vi började direkt diskutera smyckestillverkning och andra pysselaktiviteter, vilket

till slut ledde till att vi målade krukor och planterade frön tillsammans. Mentorerna kunde också säga till varandra och till mig saker i stil med ”typiskt tjejer de kan aldrig vara tillsammans tre och tre” eller ”hon är så söt och har så fina kläder”. Valet av aktiviteter och sättet att beskriva och förklara hur flickor är kan knappast sägas vara uttryck för normkritik, tvärtom så höll vi oss inom mycket traditionella ramar. Och detta, som sagt, trots goda intentioner att göra annorlunda. Om jag även i detta sammanhang använder Clifford Geertz modell med inspiration från etnologen Lena Gerholm så kan jag se tre olika nivåer på modellen för, alltså de sätt som vi tänker oss kunna förändra verkligheten, som har sitt ursprung i modellen av, det vill säga vår bild av verkligheten. Den första nivån ligger på ett teoretiskt plan, det som vi i projekt- och styrgrupp tänkte oss att skulle hända i mötet mellan Friggor och deltagare. I denna modell skulle de frivilliga, genom motiverande samtal och övningar, få deltagarna att förändra sitt liv genom att göra val i livet som skulle förbättra Folkhälsoinstitutets statistik gällande kvinnor i Hörby. Den andra nivån är de frivilliga Friggornas och hur de tänkte sig kunna påverka deltagarna. Till skillnad från styrgruppen, som arbetade på den teoretiska nivån och som i huvudsak mötte statistiska sammanställningar, mötte Friggorna flickor och unga kvinnor i verkliga livet i konkreta möten. I dessa möten blev den så kallade modellen för mer personlig och anpassad efter deltagarnas önskemål och behov. De flickor som de träffade hade helt andra behov och önskemål, nämligen att göra saker, än det som de frivilliga fått redskap för i mentorsutbildningen, nämligen att ha samtal och diskussioner. Deltagarna, speciellt de yngre flickorna, hade en nivå som till väldigt liten del stämde in på den ursprungliga modellen för. Deltagarna var till största del inte alls intresserade av motiverande samtal och övningar utan ville istället göra aktiviteter som att bada och bowla med sin mentor. Modellen för såg alltså olika ut för olika grupper i projektet. Detta bekymrade ibland de frivilliga kvinnorna, som kunde uttrycka en oro över att de inte lyckades få till de samtal som de tränat på i utbildningen. Kunde vi nå målet med andra redskap än de som modellen föreskrev?

Min uppfattning är att man blir bra på det som man tränar på. Flickor tränas traditionellt mycket på att prata i mindre grupper. En självkritisk tanke vore ju då att projektet hade haft fokus på att träna flickorna på något som de oftast inte är så bra på. Kanske vore det bättre om flickorna fick träna på att uppträda eller vara mer fysiskt aktiva till exempel genom att spela i band eller spela fotboll? Kanske skulle vi istället erbjuda flickorna styrketräning och dataspelskvällar och, om det hade funnits motsvarande projekt för pojkar och unga män, ha mentorer och coacher som tränar pojkarna i att prata och resonera? Är det så att vi i projektet istället för att driva en verksamhet som utmanar traditionella genusmönster och är normkritiskt, snarare hjälper till att ytterligare cementera flickornas roll och identitet

utifrån traditionella mönster – trots att ju projektet hade målet att förändra.

Det visade sig dock att de yngre flickorna själva såg till att Mentorsprojekt Frigga blev mer inriktat på att ”göra” istället för att ”prata”, genom att de valde att göra saker som att bada och bowla tillsammans med sina mentorer. De lite äldre flickorna och de unga mammorna passade dock väl in i vår bild av vad tjejer vill ha och uppskattade att sitta och prata med sina mentorer/coacher på kaféer. Även coachingen av de unga mammorna kan man ifrågasätta ur ett normkritiskt och ett genusperspektiv. De unga tjejer som jag pratade med i samband med rekryteringen av deltagare har valt att behålla barnet och ta hand om det trots att de inte hade avslutat skolan eller kommit in på arbetsmarknaden. Flera av dessa unga mammor hade ensamt ansvaret för barnet. Tyder inte detta på att det är de unga papporna som skulle behöva ha en coach att prata med för att blir stärkta i sin föräldraroll?

TILL SIST...

Syftet med Frigga var att stärka kvinnors och flickors möjlighet att göra medvetna val rörande sin utbildning, yrkesliv och hälsa. Detta kan inte bedömas efter den korta tid som projektet pågått. För att kunna bedöma effekten på lång sikt skulle det krävas en uppföljning i ett senare skede. Det är givetvis svårt att göra bedömningar utifrån orsak och verkan, det vill säga, har just detta projekt förändrat och påverkat?

Som det ser ut nu kommer det inte att bli någon fortsättning för Mentorsprojekt Frigga i Hörby, något som jag tycker är väldigt tråkigt. Om jag fick bestämma skulle Frigga utvecklas och finnas kvar som en permanent del av skola, socialtjänst och vårdcentral i Hörby. Responsen från deltagare, frivilliga, föräldrar, personal på skolan och andra som kommit i kontakt med Frigga, har varit mestadels positivt.

Friggorna har till mig delat med sig av små guldkorn från sina träffar med flickor och unga mammor, vilket gjort mig övertygad om att dessa möten mellan vuxna kvinnor, flickor och unga mammor har varit till gagn för både deltagarna och de frivilliga. En Frigga berättar, vilket jag tog upp inledningsvis, hur hon blivit mycket populär när hon lärt sin deltagare och hennes kompisar hur man åker fortare i vattenrutschbanan på badet. En annan Frigga beskriver sina möten med en ung flicka med orden ”jag kramar och hon äter hamburgare”. Just denna flicka gavs också möjlighet att pröva att rida genom projektet, något som hon länge önskat. Ytterligare en mentor frågade sin deltagare om hon tyckte att det blev jobbigt att sitta och prata så länge som de gjorde. Flickans svarade att hon önskade att de kunde prata mycket längre och oftare. En flicka som kom in sent i projektet grät sig genom första träffen med sin mentor. Mentorn fortsatte dock att träffa flickan som efter några tillfällen klarade att gå och bowla

med sin mentor, något som hon aldrig gjort tidigare. Att mäta dessa framsteg i pengar eller siffror är svårt, särskilt på kort sikt. Det syns dock i ögonen och känns i magen på de inblandade. Modellen för kan och skall enligt min mening se olika ut för olika deltagare. De långsiktiga konsekvenserna, sett både till flickorna och de unga mammornas välbefinnande och möjligheter att bli starka kvinnor samt till ekonomiska vinster för individen och samhället, är utom allt tvivel positiva.

Trots att jag bitvis kan ställa mig kritisk till Frigga-projektet och till annan frivilligverksamhet av samma karaktär så kan jag även se utvecklingsmöjligheter. Fler grupper, som pojkar, unga pappor, tonårsflickor, invandrarkvinnor och arbetslösa, skulle kunna erbjudas en mentor eller coach. En förutsättning är dock att de frivilliga får adekvat utbildning och att samtalet om syftet med mentorskapet hålls ständigt levande. Vi vet att de personliga mötena och en viktig person

kan vara det som gör skillnaden för ett barn eller en ung vuxen som riskerar att hamna i utanförskap. I Risk och prognos i socialt arbete med barn presenterar Dagmar Lagerberg och Claes Sundelin ett flertal skyddsfaktorer som kan arbeta emot de riskfaktorer och som ökar ett barns sannolikhet att hamna i sociala problem. En av dessa skyddsfaktorer är ett yttre stöd i form av en vuxen som förutom familjen finns där för barnet. Det finns mängder av berättelser där vuxna kan peka ut en lärare, granne eller scoutledare som uppmärksammat dem som barn och varit den person som gjort skillnad.

Vad händer med barnen i en skola som fokuserar mer och mer på mätbara kunskaper? Vad händer i ett samhälle där andelen fattiga barn och antalet arbetslösa unga ökar? Kanske kan då mötet med en Frigga bli det som gör att barn och unga i en utsatt position kan bli hela vuxna kvinnor och män.

REFERENSER

Gerholm, Lena 1985. *Kulturprojekt eller projektkultur. En fallstudie av en kulturpolitisk försöksverksamhet*. Lund: Liber Förlag.

Lagerberg, Dagmar, & Claes Sundelin 2000. *Risk och prognos i socialt arbete med barn. Forskningsmetoder och resultat*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Näktergalen mentorsverksamhet, Malmö högskola. <http://www.mah.se/Ar-student/mentorsverksamhet/> (2011-09-13)

FÖRFATTARPRESANTATION

Annette Fundberg är grundskollärare och magister i utbildningsvetenskap. Hon är för närvarande projektledare på Riseberga förskola i Malmö.