

Ungdomsforskning:

Unge, **køn** og **uddannelse**

Har vi svigtet drengene? Har vi indrettet vores uddannelser på pigernes præmisser? Eller er det lige omvendt: Presser vi pigerne for meget, mens vi giver drengene for lang snor?

Ungdomsforskning
Unge, køn og uddannelse

Årg. 9, nr. 3 & 4 december 2010

Citat på forside stammer fra artikel s.5.

Udgiver
Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet

Ansvarshavende redaktør
Noemi Katznelson

Redaktør
Niels Ulrik Sørensen
nus@dpu.dk

Layout
Niels-Henrik M. Hansen
nmh@dpu.dk

Løssalg
1 nummer: Kr. 75,-. Der ydes rabat ved køb af flere numre og eksemplarer.
Se www.cefu.dk for yderligere information.

Bestilling af abonnement og løssalg
cefu@dpu.dk

ISSN 1602-0324

Tryk
Werks Offset A/S,

Copyright
Center for Ungdomsforskning

5 **Redaktørens forord: Pigerne mod drengene**
Af Niels Ulrik Sørensen

TEMA: UNGE, KØN OG UDDANNELSE

7 **Bag generaliseringerne**
Af Niels Ulrik Sørensen

11 **At springe over hvor gærdet er højest**
Af Inge Henningsen

19 **Taberdrenge og vinderpiger?**
Af Mette Lykke Nielsen

31 **Køn og vejledning**
Af Sine Lehn-Christiansen

39 **Åben forhandling eller stille motstand?**
Af Helene Toverud Godø

49 **Jag bryr mig inte!**
Af Rickard Jonsson

59 **Berättelser om skolarbete, manlighet och coolhet**
Af Marie Nordberg

73 **Kvindegear og konebiler på automekanikeruddannelsen**
Af Rasmus Præstmann Hansen

79 **Strategiske drenge og flittige piger**
Af Rikke Brown og Arnt Louw Vestergaard

86 **Ny rapport fra CeFU: Evaluering af uddannelse for handicappede**
Af Niels-Henrik M. Hansen

Redaktørens forord

Pigerne mod drengene

Dette nummer af Ungdomsforskning beskæftiger sig med et emne, som er brandvarmt. Det er et emne, de fleste har en mening om, og som ofte bringer sindene i kog. Sjældent er et spørgsmål, der vedrører uddannelse, blevet diskuteret så intenst. Faren for overophedning er akut.

Nej, vi taler ikke om Danmarks middelmådige placering i PISA-undersøgelsen. Ungdomsforskning handler denne gang om køn og uddannelse.

I disse år sker der nemlig noget i uddannelsessystemet, som i den grad kan få os op af stolene: Pigerne får højere karakterer end drengene folkeskolen. Der er en overvægt af piger i gymnasiet, og deres gennemsnit er højere end drengenes. Der er også flere piger, som får en videregående uddannelse, og deres uddannelsesniveau er alt i alt højere end drengenes. Når vi samtidig kan se, at der er flest drenge i restgruppen uden uddannelse, begynder alarmklokkerne at ringe.

Har vi svigtet drengene? Har vi indrettet vores uddannelser på pigernes præmisser? Eller er det lige omvendt: Presser vi pigerne for meget, mens vi giver drengene for lang snor? Debatten går livligt. Og når den går livligst for sig, kan selv den bedste debattør blive fanget i en 'pigerne mod drengene-logik', hvor kampen for det ene køn bliver til en kamp mod det andet.

I dette nummer af Ungdomsforskning kommer de unge selv til orde. Artiklerne bygger på interviews, observationer og spørgeskemaundersøgelser blandt unge på en lang række forskellige uddannelser. Vi hører de unge tale om deres hverdag i folkeskolen, deres tanker om uddannelsesvalg, deres syn på forskellige undervisningsformer og meget andet.

Artiklerne viser, at der er kønsforskelle, men de viser også, at der er forskelle indenfor hvert køn. Selvom mange piger klarer sig godt i uddannelsessystemet, er der også piger, der ikke gør det. På samme måde er det selvfølgelig langt fra alle drenge, der klarer sig dårligt.

Hovedindtrykket er derfor, at det er vigtigt, at vi bliver mere præcise, når vi diskuterer køn og uddannelse. Vi må m.a.o. præcisere, hvilke piger og drenge vi taler om, når vi siger, at pigerne er vindere, og drengene er tabere. Og så må vi ikke glemme de piger og drenge, der ikke passer ind i de generelle mønstre. Generaliseringer og entydige modsætninger er gode til at få sat en debat i gang, men hvis debatten også skal gøre os klogere, må vi sørge for at få nuancerne med.

Et første skridt mod en nuanceret debat kan være at læse dette nummer af Ungdomsforskning.

Niels Ulrik Sørensen
Redaktør af Ungdomsforskning

Vores generaliserede forestillinger om 'drengene' og 'pigerne' i uddannelsessystemet dækker over drenge og piger, der håndterer uddannelse på vidt forskellige måder. Artiklerne i dette nummer af Ungdomsforskning udgør kighuller ind til disse drenge og piger. Læs mere om etniske minoritetspiger i folkeskolen, middelklassedrenge i gymnasiet og piger med uddannelsesfremmed baggrund, der står overfor at skulle vælge ungdomsuddannelse.

Bag generaliseringerne

Af Niels Ulrik Sørensen

Unge uddannelsesorienteringer foregår ikke i et neutralt rum. Uddannelse er højt placeret på den politiske dagsorden. Det betragtes som afgørende for vores samfund, at de unge uddanner sig. Og de fleste af os mener os derfor berettiget til at have en holdning til, hvordan de unge gebærder sig i uddannelsessystemet. Det er jo samfundet – vores allesammens samfund – det drejer sig om.

De senere år er der kommet fornyet fokus på forholdet mellem køn og uddannelse. Der er sket en række forskydninger i drenge og pigers uddannelsesorienteringer, som har synliggjort samspillet mellem køn og uddannelse. På den ene side kan vi konstatere, at de unge stadig deler sig efter køn: På alle niveauer af uddannelsessystemet ser vi således, at pigerne overvejende klumper sig sammen på de humanistiske,

pædagogiske og sundhedsfaglige fag, mens drengene overvejende grupperer sig på de tekniske og naturvidenskabelige fag.

På den anden side bryder pigerne i højere grad disse mønstre end drengene. Pigerne får altså ikke bare de bedste karakterer på uddannelserne, de bevæger sig også i højere grad ind på fag, der i traditionel forstand henviser til det modsatte køn. Lidt provokerende kan man sige, at de ikke bare er uddannelsesmæssigt bedre, de er også bredere i deres orienteringer.

Feminisering eller dårlig opdragelse

I den offentlige debat forklares pigernes succes ofte med, at uddannelsessystemet er blevet feminiseret. Hermed mener man, at der er sket en opprioritering af feminine værdier, feminine måder at tænke på og feminine måder at gøre tin-

gene på. Og denne feminisering anslås at give pigerne rygvind og drengene modvind i uddannelsessystemet.

Andre har peget på, at pigerne blot har været bedre til at tilpasse sig vilkårene i uddannelsessystemet, og at vi i stedet bør rette opmærksomheden mod den måde, vi opdrager vores drenge på, for eftersom de klarer sig dårligst, må det være dér, hunden ligger begravet.

Kighuller ind i uddannelsessystemet

Artiklerne i dette nummer af Ungdomsforskning udgør forskellige kighuller ind til piger og drenge forskellige steder i uddannelsessystemet. Vi ser bl.a. på etniske minoritetspiger i folkeskolen, middelklassedrenge i gymnasiet og på piger med uddannelsesfremmed baggrund, som står overfor at skulle vælge ungdomsuddannelse.

Artiklerne viser, at unge har vidt forskellige forudsætninger for at orientere sig i uddannelsessystemet. Køn er blot en af disse forudsætninger. De unges køn spiller sammen med deres sociale baggrund, etniske tilhørsforhold, geografiske lokalisering og meget andet.

Samtidig viser artiklerne, at den konkrete uddannelseskontekst omkring den unge er afgørende for, hvordan de unge begår sig på uddannelserne. Flere af artiklerne bygger på observationer i klasseværelser. Her træder samspillet med læreren og de øvrige elever frem som afgørende for de unges oplevelser og adfærd i klassen. Observationsstudierne viser også, at forventningerne til, hvad det vil sige at være dreng og pige, varierer fra uddannelseskontekst til uddannelseskontekst, hvorfor de unges kønskonstruktion har forskellige udfoldelsesmuligheder på forskellige steder i uddannelsessystemet.

Kønsopdelte uddannelsesvalg

I den første artikel, "At springe over hvor gærdet er lavest", anlægger seniorforsker Inge Henningsen fra Danmarks Pædagogiske Universitets-skole imidlertid et perspektiv på køn og uddannelse, der rækker ud over den konkrete uddan-

nelseskontekst. Henningsen belyser samspillet mellem de unges kønsopdelte uddannelsesvalg og de overordnede rammebetingelser, som er udstukket politisk. Hun argumenterer for, at de unges kønsopdelte uddannelsesvalg koster samfundet mange ressourcer, men at det giver god mening, når man ser det fra de unges synsvinkel.

Tag fx pleje- og omsorgsfagene, hvor man længe har ønsket sig flere mænd. At det ikke er lykket, må ifølge Henningsen ses i lyset af to forhold: For det første, at det ville kræve, at unge drenge brød med kulturelle selvfølgeheder om, hvilke uddannelser og arbejdsområder der passer til deres køn. For det andet, at de efter endt uddannelse måtte acceptere en lavere løn end i tilsvarende mandefag. Skal de unge drenge ansføres til at bryde med kønsmønstrene, må kvinde-fagene i den offentlige sektor m.a.o. tildeles flere ressourcer, argumenterer Henningsen.

I artiklen "Taberdrenge og vinderpiger?" forfølger post.doc. Mette Lykke Nielsen fra Center for Ungdomsforskning det kønsopdelte uddannelsesvalg yderligere. Nielsen tager udgangspunkt i en undersøgelse, hvor 8., 9. og 10. klasseelever fra Vendsyssel fortæller om uddannelse og vejledning. Og i artiklen giver hun ordet til fem drenge og piger, der kommer fra familier, hvor der ikke er tradition for uddannelse over grundskoleniveau.

Drengene er skoletrætte og vil helst ikke forholde sig til deres fremtidige uddannelse. Også pigerne er skoletrætte, men de gør sig til gengæld mange overvejelser over uddannelsesvalget: Gymnasiet er lukket land, de gider ikke pleje- og omsorgsfagene, og erhvervsskolerne opfattes som drenguddannelser, hvorfor de også udelukkes. Hvad er der så tilbage? Pigerne ved det ikke, de opfatter deres situation som uoverskuelig, og artiklen efterlader ikke indtrykket af, at netop disse piger udgør uddannelsessystemets vindere.

Ph.d.-studerende Sine Lehn-Christiansen fra Roskilde Universitet ser nærmere på vejledning som forudsætning for de unges det kønsopdelte uddannelsesvalg. I artiklen "Køn og vejledning" argumenterer Lehn-Christiansen således for, at de billeder af uddannelserne, som vejledningen formidler til de unge, kan rumme skjulte kønsklichéer.

Hendes udgangspunkt er en læsning af Undervisningsministeriets digitale uddannelsesguide, som bl.a. viser, at forestillinger om kvindefag og mandefag udgør skjulte spillere i guidens vejledning af unge. Lehn-Christiansen stiller på den baggrund spørgsmålet, om guiden blot viser de unge, hvordan virkeligheden er, eller om den er med til at fastholde snævre rammer for, hvordan unge kan konstruere deres køn?

Pigers og drenges modstandsformer

I artiklen "Åben forhandling eller stille modstand?" tager ph.d.-studerende Helene Toverud Godø os med til en norsk folkeskole, hvor hun har lavet feltarbejde blandt eleverne i 8., 9. og 10. klasse. Artiklen belyser nogle af de strategier, som unge piger og drenge med etnisk minoritetsbaggrund gør brug af, når de oplever og forhandler forskelle i skolen. Ifølge Godø er drengene tilbøjelige til åbent at udfordre fordomme om indvandrere, mens pigerne i højere grad udøver stille modstand.

I artiklen møder vi bl.a. Mustafa og Abbas, der vha. ironi og humor går i clinch med fordomme om 'farlige udlændinge', mens Ikra vender sig væk fra klassekammeraterne og i stedet søger mod pigefællesskaberne i koranskolen. Denne tilbagetrækningsstrategi, som ifølge Godø ikke er udsædvanlig blandt piger i folkeskolen, er ensom og opleves som et personligt nederlag.

I artiklen "Jag bryr mig inte!" retter forskningsassistent Rickard Jonsson fra Stockholm Universitet også fokus mod modstandsstrategier blandt elever i folkeskolens ældste klasser. Jonsson har fulgt en gruppe drenge på en folkeskole udenfor

Stockholm, der ofte laver ballade i timerne.

Jonsson mener ikke, at balladen er et udtryk for, at drengene praktiserer en særlig maskulin anti-skolekultur, som visse forskere gør gældende. Jonsson analyserer derimod balladen som en kamp mod en hakkeorden i skolen, hvor de er placeret nederst. Drengene vil rent faktisk gerne lykkes i skolen, skriver Jonsson, men de lægger afstand til skolen, hvis de stemples som dårlige elever. Balladen har således karakter af en aktiv positionering i forhold til den bedømmelse, de sociale hierarkier og den fortælling om succes, modgang og normalitet, som er allestedsnærværende i folkeskolen.

Docent Marie Nordberg fra Karlstads Universitet analyserer i artiklen "Berättelser om skolarbete, manlighet och coolhet" samspillet mellem drenges maskulinitetsdannelse og de kundskabsopfattelser og undervisningsformer, der dominerer i folkeskolen og på gymnasiet. Med udgangspunkt i et femårigt feltstudie i fire folkeskoleklasser og fire gymnasieklasser fortæller Nordberg bl.a. om Hampus og Karl, som bider tænderne sammen og tilpasser sig kravene i gymnasiet, der opleves som én stor sorteringsmaskine, hvor man konstant risikerer at blive udstødt som dårlig og mislykket.

Vi møder også folkeskoleeleven Erik, der har opgivet at leve op til det ideal om den hurtigtarbejdende, højtpræsterende og selvkørende, som både gør sig gældende i folkeskolen og gymnasiet. Erik føler sig dog hverken dårlig eller mislykket. Han identificerer sig i stedet som en praktisk fyr med en afslappet indstilling til skolen, der ikke er bange for at protestere og udfordre læreren, når undervisningen ikke giver mening. Erik afviser, at det handler om at være sej eller vise sig. Det er et spørgsmål om at gøre opmærksom på, at han ikke fatter, hvad der foregår, og at der er behov for yderligere forklaringer og beskrivelser.

Kvindegear og flittige piger

Også artiklen "Kvindegear og konebiler på automekanikeruddannelsen" bygger også på feltarbejde i en konkret uddannelseskontekst. Ph.d. Rasmus Præstmann Hansen fra Københavns Universitet har således tilbragt otte måneder på automekanikeruddannelsen, hvor han har undersøgt, hvordan maskulinitet skabes i en erhvervsfaglig uddannelsessammenhæng domineret af drenge.

I artiklen sætter Hansen fokus på biler, som er allestedsnærværende på automekanikeruddannelsen. Der er biler i skolens værksteder, reservedele i klasselokalerne og billeder af biler i lærebøgerne. Biler er også et udtømmeligt samtaleemne blandt eleverne på uddannelsen. Og i artiklen analyserer Hansen, hvordan snakken om fx 'konebiler' og 'kvindegear' er med til at sætte nogle normer for, hvordan man kan være dreng og pige på uddannelsen.

I den sidste artikel, "Strategiske drenge og flittige piger", sætter ph.d.-studerende Arnt Louw Vestergaard og videnskabelig assistent Rikke Brown fra Center for Ungdomsforskning fokus

på, hvordan piger og drenge på hhx oplever deres uddannelse, hvilke fag de interesserer sig for, og hvilke undervisnings- og arbejdsformer de foretrækker.

Artiklen, der bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets hhx-elever, viser bl.a., at pigerne forbereder sig mere end drengene, men at drengene ikke er så bange for at sige noget i timerne, selvom de ikke har forberedt sig. Drengene ser i øvrigt ud til at forholde sig mindre kritisk og problematiserende til sig selv end pigerne. Til gengæld ser det ud til, at de drenge, der har svært ved det faglige, er særligt udsatte for at blive mobbet på uddannelsen. Gå ombord i artiklerne og brug dem til at danne dit eget billede af, hvad det vil sige at være 'dreng' og 'pige' i uddannelsessystemet.

Litteratur

Illeris, Knud – Katznelson, Noemi – Nielsen, Jens Christian – Simonsen, Birgitte – Sørensen, Niels Ulrik (2009): Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering. København: Samfundslitteratur

.....
 Politikerne formulerer ambitiøse mål for uddannelsessektoren, men udsætter samtidig uddannelserne for besparelser, der modarbejder opfyldelsen af målene. Ingen tager livtag med unges kønsopdelte uddannelsesvalg, som hindrer en optimal udnyttelse af ressourcerne i uddannelsessektoren. Ideologiske og pragmatiske hensyn står i vejen, skriver Inge Henningsen fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, der her peger på muligheder for at bryde med kønsopdelingen.

At springe over hvor gærdet er højest

Af Inge Henningsen

Uddannelsessystemet er (for tiden) præget af, at den ene hånd ikke ved hvad den anden gør. Den danske regering har på den ene side formuleret nogle ambitiøse mål for uddannelsessektoren, f.eks. at 95 % af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse (Globaliseringsrådet 2006).

På den anden side er der i forbindelse med "Genopretningspakken" i efteråret 2010 vedtaget en lang række besparelser, der vil få flere til at falde fra i uddannelsessystemet, uden at de langsigtede mål derfor er blevet revideret.

Besparelser modvirker centrale målsætninger

Uddannelsesdeltagelse har både sociale og geografiske gradienter (UNI-C, Profilmodel, 2010). Skal 95 % gennemføre en ungdomsuddannelse, må det også gælde fagligt svage elever og elever fra uddannelsesfremmede miljøer. Det er ikke raketvidenskab, hvis man konstaterer, at det generelt kræver en større indsats og flere ressourcer, hvis også de svageste elever skal igennem en uddannelse.

Besparelser vil – i hvert fald hvis de ikke er tænkt nøje igennem – ramme de svageste elever hårdest med større frafald til følge. Større klasser i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne giver mindre læretid pr. elev, hvad i

særlig grad går ud over de fagligt svage og de elever, der ikke kan få kompenserende støtte hjemmefra.

Målsætningen om de 95 % forudsætter også, at de unge fra udkantsområderne uddanner sig på linje med andre unge. Når egenbetalingen for transport til uddannelsesstedet stiger fra 324,30 kroner til 551 kroner om måneden, rammes de unge, der bor langt fra uddannelsesinstitutionerne, og det vil igen betyde, at færre får en ungdomsuddannelse.

Når man fjerner SU på ungdomsuddannelserne, vil der være elever, der må holde op med at læse. På samme måde forventes forhøjelsen af egenbetalingen for pensionister at medføre, at VUC'er i tyndt befolkede områder mister deres elevgrundlag, hvorved uddannelsesmulighederne i udkantsområderne forringes. Når optaget på produktionsskolerne halveres, vil en stor del af de afviste ikke blive samlet op andre steder, men falde helt ud af uddannelsessystemet. Flere eksempler på besparelser kunne nævnes, men fælles for dem alle er, at de modarbejder opfyldelsen af centrale målsætninger i uddannelsessystemet.

Udnyttede muligheder

Man kan hævde, at den økonomiske situation nødvendiggør de ovenfor omtalte besparelser. Der er imidlertid mange andre steder på uddannelsesområdet, hvor ideologiske og pragmatiske hensyn får lov til at modarbejde de uddannelsespolitiske målsætninger, uden at det er økonomisk betinget.

Hvor det ser ud til, at man vælger at springe over, hvor gæddet er højest i stedet for at udnytte de muligheder, der faktisk findes. Det gælder f.eks. flere steder i forhold til piger og drenge og deres kønsopdelte valg af uddannelse og beskæftigelse, hvilket indebærer, at væsentlige samfundsmæssige ressourcer går til spilde.

Køn og uddannelsesvalg

At modvirke kønsopdelingen i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet er højt prioriteret i det danske ligestillingsarbejde.

"Konkret vil vi efterlyse drengene, der for tiden ofte taber terræn i uddannelsessystemet, ligesom vi vil efterlyse piger til de mange job og studieretninger, der pt. tilsyneladende opfattes som "upigede". (...) Kønsopdelingen i uddannelsesvalget, og de konsekvenser det har for det kønsopdelte arbejdsmarked og kvinders og mænds løn, betyder, at ressourcer og talenter ikke bliver anvendt godt nok.(...) Regeringen vil arbejde med at nedbryde de strukturelle og kulturelle normer, der i dag hindrer, at drenge og piger bruger hele det varierede udbud af uddannelser. Samtidig skal der arbejdes målrettet med at sikre, at flere drenge gennemfører en ungdomsuddannelse og en videregående uddannelse." *Ligestillingsministerens perspektivplan 2010.*

At det danske uddannelsessystem er kønsopdelt er ikke nogen nyhed.

- Flere drenge end piger har grundskole som højeste fuldførte uddannelse.
- Flere piger end drenge fuldfører en gymnasial uddannelse
- Flere drenge end piger vælger erhvervsfaglige uddannelser
- Flere piger end drenge vælger en videregående uddannelse
- Mænd dominerer ingeniørfagene, fag inden for byggeri og produktion samt fag inden for naturvidenskab, matematik og IT.
- Kvinder dominerer uddannelser inden for humaniora, pædagogik samt social og sundhed.
- Flere kvinder end mænd forventes at få en erhvervskompetencegivende uddannelse.

Table 1: Endelig erhvervskompetence 2009 opdelt på køn. Uddannelsesprofiler 25 år efter 9. klasse. Procent.

	Kvinder	Mænd
Erhvervsfaglig uddannelse	25,4	31,9
Videregående uddannelse	57,0	42,0
Ingen erhvervskompetence	17,6	26,1

Kilde UNI-C, Statistik og Analyse, december 2010

Det er ønsket til og forestillinger om fremtidig beskæftigelse, der primært betinger uddannelsesvalg, herunder også kønsopdelte uddannelsesvalg. Drengene og piger vil noget forskelligt med deres liv, og deres forskellige livsstrategier anviser dem forskellige spor i skolen og i det videre uddannelsessystem (Zeuner & Linde, 1997; ROSE, 2004).

De unges uddannelses- og erhvervsvalg svarer i høj grad til deres forestillinger om det gode liv, selv om disse forestillinger ikke svarer til de herskende prioriteringer i uddannelsessystemet. Men de fleste unge foretager velinformerede og reflekterede valg af uddannelse og beskæftigelse under hensyntagen til de begrænsninger, de møder. Skal de unge foretage uddannelsesvalg, der bryder med kønsopdelingen, kræver det kulturelle og strukturelle ændringer, ellers giver disse brud ikke mening for de unge.

Køn og arbejdsmarked

Danmark er karakteriseret ved, at der er en høj kvindeandel på arbejdsmarkedet, samtidig med at der er en stærk kønssegregering ("det kønsopdelte arbejdsmarked"). Der er alene i de sidste 10 år sket betydelige strukturelle forandringer på arbejdsmarkedet. Der har været en nedgang i beskæftigelsen på mere end 60.000 personer i de brancher, hvor mændene udgør størstedelen af de beskæftigede – landbrug, fiskeri, fremstillingsvirksomhed.

På den anden side har der været fremgang i kvindedominerede brancher som uddannelse og pleje- og omsorgssektoren. Det er altså

kvindefagene, der har været beskæftigelsesfag, men der har også været en betydelig vækst i visse kønsblandede brancher, f.eks. den finansielle sektor. Der er imidlertid ikke sket nævneværdige ændringer i kvindeandelen i brancherne, den horisontale kønsfordeling har været relativt konstant.

Til gengæld ser det ud til, at den vertikale kønsfordeling er under forandring: kvindeandelen af topledere og lønmodtagere på høj- og mellemniveau vokser i hovedparten af brancherne, mens mændenes andel på grundniveau vokser. Der er altså stadig adskillelse – men større lighed (Emerek 2010).

Uddannelsesvalgene spejler arbejdsmarkedet

Da langt størstedelen af de danske uddannelser er professionsuddannelser, er uddannelsesvalg i høj grad bestemt af de unges planer om fremtidigt arbejde. Når man på arbejdsmarkedet kan konstatere, at erhverv med høj kvindeandel har haft en positiv udvikling, mens mandefagene antalsmæssigt er gået tilbage, så afspejler uddannelsessystemet denne udvikling. Det er områder med mange kvinder, der går frem, og områder med mange mænd, der går tilbage. Det kønsopdelte arbejdsmarked og det kønsopdelte uddannelsesvalg spejler hinanden.

Men når det nu er en målsætning både for undervisningsministeriet og ligestillingsministeren at opløse kønsopdelingen, kan man undre sig over, at de tiltag, der gøres, i mange tilfælde er med til at fastholde eller forværre problemerne i stedet for at løse dem. Jeg skal i det følgende give nogle eksempler.

Tabel 2. Praktikpladssituationen november 2010

	Dreng	Piger
Igangværende aftaler	38.539	18.910
Praktikpladssøgende	4.840	2.469

Kilde: Undervisningsministeriets databank Praktikpladsstatistik november 2010.

Erhvervsfaglige uddannelser. Frafald og mangel på praktikpladser

Mænd vælger i højere grad end kvinder erhvervsfaglige uddannelser (tabel 1), og netop disse uddannelser har store ophørsprocenter, fordi eleverne ikke har garanti for, at de kan få lov til at fuldføre de uddannelser, som de er begyndt på. Det kræver nemlig, at de skaffer sig en praktikplads, og dem er der ikke nok af.

Hvis ikke de kan skaffe en praktikplads, er der mulighed for skolepraktik, men ikke nødvendigvis inden for det fag, de har valgt. Hvis man f.eks. er gået i gang med en uddannelse som receptionist, kan man henvises til at afslutte som detailslagter. Det er klart, at det skaber frafald. Aktuelt mangler i Danmark (ultimo 2010) godt 7000 praktikpladser (tabel 2).

Der er dobbelt så mange unge mænd som kvinder, der søger praktikplads. Der er også dobbelt så mange unge mænd, der har en uddannelsesplads, så forholdsmæssigt har mændene det ikke sværere end kvinderne. Der er bare mange flere af dem på erhvervsuddannelserne, og det forklarer en hel del af drengenes manglende uddannelse.

Der er simpelthen strukturer i uddannelsessystemet, som forhindrer dem i at få en uddannelse. Undervisningsministeren kan naturligvis ikke stampe praktikpladser op af jorden, men det er ministerens ansvar, at undervisningen er tilrettelagt på en sådan måde, at de unge kan færdiggøre deres uddannelse, og her har systemet med individuelle praktikpladskontrakter spillet fallit.

Set fra en ligestillingsvinkel medfører det også, at unge med udenlandsk herkomst har særlig svært ved at få færdiggjort de-

res uddannelse, da det tydeligt fremgår af statistikkerne, at de bliver forbigået, når der skal tegnes kontrakter. For elever af dansk herkomst er der 1 praktikpladssøgende for hver 9 elever med en uddannelseskontrakt. For elever af udenlandsk herkomst er der 1 praktikpladssøgende hver gang, der er 3, som har en uddannelseskontrakt, og forholdet er endnu grellere for de unge mænd. Dette er del af årsagen til, at netop denne gruppe klarer sig dårligt i uddannelsessystemet. Henningsen (2007) har ydermere vist, at systemet med individuelle praktikaftaler også rammer de utraditionelle fagvalg på den måde, at piger i mandefag og drenge i kvindefag har særlig svært ved at skaffe praktikpladser, hvorved praktikpladssystemet også er med til at cementere det kønsopdelte arbejdsmarked. En anderledes og bedre tilrettelæggelse af de erhvervsfaglige uddannelser ville betyde mindre frafald, flere mænd med uddannelse og et mindre kønssegreget arbejdsmarked.

Man skulle derfor tro, at det måtte være en førsteprioritet både for undervisnings- og for ligestillingsministeren. I stedet ignorerer man fuldstændigt de strukturelle barrierer, som tilrettelæggelsen af de danske erhvervsuddannelser betyder – særligt for drengenes mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Dimensioneringerne i uddannelsessystemet fremmer kønssegregeringen på arbejdsmarkedet

I 2010 var der 15.185 totalafviste ved optaget til de videregående uddannelser. Heraf var 6.507 mænd. Samtidig var der alene på universiteterne 3089 ledige pladser. Hverken ansøgerne eller de afviste fordeler sig jævnt over fagene. Adgan-

Table 3. Kønsfordeling blandt naturvidenskabelige kandidater. Danmark 2009.

Naturvidenskabelige fag	Kvindeandel	Antal
Kemi	63%	136
Biologi	60%	354
Matematiske fag	50%	107
Geologi, geografi	46%	129
Datalogi-it	26%	425
Fysik, astronomi, nanofysik	18%	132
I alt	42%	1397

Kilde Danmarks Statistik. Statistikbanken. U38

gen til de traditionelle kvindeuddannelser har altid været begrænset, og kvindeuddannelserne har som følge deraf altid haft høje adgangskrav og mange afviste (se f.eks. Henningsen & Sjørup, 1997).

Omvendt har naturvidenskab og teknologi, de typiske mandeuddannelser, i mange år har år haft ledig uddannelseskapaцитet (ved optaget i 2010 lå to tredjedele af de ledige pladser på disse to områder) og lave adgangskvotienter. Det har således i mange år været let at få en uddannelsesplads for mænd, der valgte traditionelt.

De 6.500 afviste mænd skal derfor primært findes blandt de mænd, der har valgt kvindefag eller kønsneutrale fag. De afviste mænd er altså dem, der ønsker at bryde kønsgrænserne. Så samtidig med, at det er den officielle ligestillingsstrategi at prøve at opløse det kønsopdelte arbejdsmarked, så dimensioneres uddannelserne således, at der reelt sker en cementering af kønsopdelingen, fordi de traditionelt vælgende mænd favoriseres.

Piger i naturvidenskabelige fag

Kan pigerne så ikke bare overtage de studiepladser, som mændene ikke gider at have? At få flere piger ind i de naturvidenskabelige og tekniske fag har været en undervisnings- og ligestillingspolitisk målsætning i de sidste 25 år (se f.eks. Naturkampen nr. 44). Og et af målene i undervisningsministeriets Perspektiv- og handlingsplan 2009 er stadig, at *"Flere piger skal blive intere-*

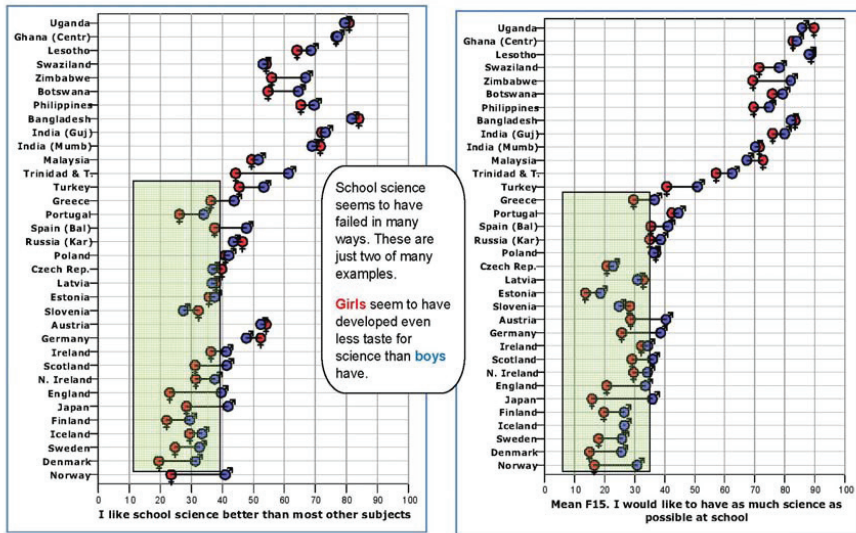
serede i naturvidenskabelige fag (biologi, fysik, kemi, matematik og naturgeografi) i de gymnasiale uddannelser."

Man kan selvfølgelig altid ønske sig endnu flere piger, men realiteten er, at der i det almene gymnasium i dag er flere piger end drenge, der tager naturvidenskabelige fag. Der er f.eks. lige mange drenge og piger, der har Matematik A sammen med fysik og kemi på mindst B-niveau (Bech & Behrens, 2010) og flere piger end drenge har biologi på A-niveau. Der er selvfølgelig også alt i alt flere piger end drenge i det almene gymnasium, men i denne sammenhæng må det være de absolutte antal, der tæller.

Går man videre i op i uddannelsessystemet og ser på de naturvidenskabelige kandidatuddannelser, så er det heller ikke sådan, at mændene dominerer alle steder (Tabel 3). Der er et flertal af kvinder blandt kandidaterne på de kemiske og biologiske fag. Der er lige mange kvinder og mænd på de matematiske fag og næste lige mange på geo-fagene. Det er kun på fysik og datalogi, at mændene virkelig er i overtal. Det er således ikke rigtigt, at pigerne ikke interesserer sig for de naturvidenskabelige fag. Men de interesserer sig ikke for de samme fag som drengene.

Det er altså en myte, at kvinderne svigter de naturvidenskabelige fag. Eller måske skal man hellere sige, at det er en myte, at det kun er kvinder, der svigter de naturvidenskabelige fag. Realiteten er nemlig, at det både er mænd og kvinder, der fravælger naturvidenskab,

EXPERIENCES WITH SCHOOL SCIENCE (AFTER 9 YEARS...): A GLOOMY PICTURE?



Svein Sjøberg and Camilla Schreiner: ROSE background paper Page 9

ROSE, The Relevance of Science Education, er et international komparativt project hvis formal er undersøge, hvilke affective faktorer der er vigtige for læring af naturvidenskab og teknologi.

hvad de mange tomme studiepladser da også vidner om. At det ikke kun er et dansk fænomen, kan man overbevise sig om ved at se på ROSE-undersøgelsen, hvorfra ovenstående figurer er hentet.

Figuren viser, at den manglende interesse for naturvidenskab er fremherskende alle steder i den vestlige verden, mens naturvidenskab har en helt anden status i udviklingslandene. Og selv om drengene generelt er lidt mere interesserede end pigerne, så følger drenges og pigers interesser helt det samme mønster. En strategi, der skal få piger ind i de naturvidenskabelige fag, handler derfor dybest set om at få piger ind i fag, som drengene heller ikke længere interesserer sig for.

Hvad med fremtidens arbejdskraftsbehov?

Det er imidlertid svært at diskutere mænds og kvinders valg af uddannelse helt uden at inddrage overvejelser om det fremtidige arbejdskraftbehov i Danmark. Ønsket om at kanalisere pigerne over i de teknisk/naturvidenskabelige fag hænger sammen med det faktum, at den nuværende uddannelses- og forskningspolitik sætter meget stærkt på netop disse områder. En dyberegående diskussion af fremtidens arbejdskraftbehov falder uden for denne fremstillingsrammer.

Der er imidlertid meget, der peger på (se f.eks. Bjørnholm 2010), at forestillinger om, at højteknologisk vækst alene skabes gennem at mestre specifikke teknologier, er forældet. Det drejer sig om få skabt vidensmiljøer, der kan udvikle og håndtere viden inden for mange områder. Den danske (nationale) produktion har

styrke i den kulturelle tilpasning af produkterne, og i en mere og mere kompleks verden vil det at kunne skabe meningsfulde sammenhænge blive en mangelvare.

En styrkelse af innovationspolitikken kræver, at de tilgange, som hidtil har domineret innovationsdebatten, suppleres med kundskaber fra andre fagområder og analysetraditioner. Det giver nye perspektiver i uddannelsespolitikken, fordi disse nye behov i langt i højere grad passer med uddannelsesønskerne hos både piger og drenge.

Mænd ind i lavtlønsfag

I ligestillingsarbejdet har der længe været fokus på at få mænd i de pædagogiske fag og i pleje/omsorgsfagene:

"I forbindelse med det danske formandskab for Nordisk Ministerråd i 2010 vil ligestillingsministeren stille skarpt på "Finanskrisen og det kønsopdelte arbejdsmarked" og især på gruppen af ufaglærte mænd, der mister deres job under finanskrisen. Målet er at samle gode eksempler på, hvordan man i de nordiske lande på forskellige måder har forsøgt at nedbryde det kønsopdelte arbejdsmarked og kanalisere nogle af de arbejdsløse mænd over i omsorgsfagene." *Ligestillingsministerens perspektivplan 2010.*

Pleje/omsorgsområdet er et stærkt kvindedomineret område, og de ansatte på området har i flere omgange tilkendegivet, at de finder lønnen urimeligt lav. En strategi, der skal få mænd ind i pleje- og omsorgsfagene, bliver samtidig en strategi for at få mænd ind i lavtlønsfagene. At gå ind i pleje/omsorgssektoren er for mænd et brud med de kulturelle selvfølgheder. Hvis de samtidig skal acceptere en lavere løn, end de ville have fået i et tilsvarende "mandefag", er det svært at se tilskyndelsen til at gøre det.

I ligestillingsministerens scenarie skal den af finanskrisen afledte arbejdsløshed være det middel, der tvinger mænd ind i de lavtlønnede kvindejob. Er det et realistisk? Og hvad betyder det, at man planlægger, at de svage på arbejdsmarkedet samtidig skal være mønsterbrydere?

At mænd i større tal går ind i de kvindedominerede lavtlønsfag, uden at der først sker noget med lønnen, er ikke et realistisk scenarie. Det bliver snarere kvinderne, der forlader fagene. Hør på 17-årige Max, der udtaler sig om uddannelse og om lavtlønsfag:

"Jeg synes ikke det er vigtigt [med uddannelse]. Min far han tjener 30.000 om måneden og han har ingen uddannelse. [...] Man kan også tage ud og sejle, eller tage ud på en boreplatform og tjene masser af penge uden en uddannelse. Hvis du skal ud og sejle skal du bare lige have et par kurser. *Min mor hun er uddannet som social og sundhedshjælper og hun tjener ikke en skid.*" (Max 17år) *Lykke Nielsen 2010 (min udhævnning)*

Og Max har jo fuldstændig ret. Flere undersøgelser har vist, at uddannelse ikke altid betaler sig – i hvert fald ikke i kvindefag. Når man har korrigeret for relevante baggrundsfaktorer, så tjener uddannede pædagoger mindre end folk, der alene har en studentereksamen (Lundby Hansen, 2009), og sosu- og plejehjemsassistenter og sosu-hjælpere har alle lavere forventet livsindkomst end ufaglærte (Ugebrevet A4 nr. 40).

Howdan bryde kønsopdelingen?

At skabe betingelser for, at de unge bryder med de kønsopdelte uddannelsesvalg, handler ikke alene om uddannelsespolitiske dispositioner, selvom de naturligvis er væsentlige. Også de politiske prioriteringer i forhold til erhvervslivet og den offentlige sektor og dermed fordelingspolitikken i videre forstand må ændres. Spørgsmå-

let er, om der er politisk vilje til sådanne ændringer.

Inge Henningsen er seniorforsker tilknyttet forskningsprojektet eXbus ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. eXbus beskæftiger sig med mobning i skolen.

Referencer

Bech, Hanne & Behrens, Katja (2010) *Studenternes fagvalg 2005-2009* UNI-C Statistik og Analyse http://uvm.dk/~media/Files/Stat/Gym/PDF10/210505_Fagvalg_2005-2009.ashx 13.12.10.

Bjørnholm, Thomas (2010) *Vi må satse på at koble 'blød' og 'hård' forskning*, Politiken 17.12.2010

Christensen, Katrine Birkedal (2010) *Håndværkere er de mest flittige danskere*, Ugebrevet A4, 2010/40.

Danmarks Statistik. Statistikbanken: U38 Hentet 14.12.2010 fra <http://www.statistikbanken.dk/statbank5a/default.asp?w=1680>.

Emerek, Ruth (2010) *Udviklingen af det kønsopdelte arbejdsmarked i Danmark – og hvad det betyder for mænds og kvinders beskæftigelse* Høring i Folketingets politisk økonomiske udvalg, 28.09.2010. Hentet fra <http://www.ft.dk/samling/20091/almdel/P%C3%98U/bilag/154/index.htm#dok>

Globaliseringsrådet (2006) *Regeringens globaliseringsstrategi "Fremgang, fornyelse og tryghed" (2006), Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer*, Globaliseringsrådet, København.

Henningsen, Inge og Sjørup, Karen (1997) "Køn, kvalifikationer og rekruttering i videregående uddannelser" i *Brydninger - perspektiver på det*

kønsopdelte arbejdsmarked, 28-41. Arbejdsmarkedsstyrelsen.

Henningsen, Inge (2007) *De kønsopdelte uddannelser – og det kønsopdelte arbejdsmarked*, LO-dokumentation 1/2007:57-109, LO, København

Lundby Hansen, Mads (2009) *140 lange uddannelser tjener sig ind før efterlønsalderen*, Cepos 2009.

Lykke Nielsen, Mette (2010) *Når fremtiden tegner sig i et kønsperspektiv*, Høring i Folketingets politisk økonomiske udvalg, 28.09.2010. Hentet fra <http://www.ft.dk/samling/20091/almdel/P%C3%98U/bilag/154/index.htm#dok>

Naturkampen (1987). *Naturkampen* nr. 44, København.

Schreiner, Camilla & Sjøberg, Svein (2004). *Sowing the seeds of ROSE. Background, Rationale, Questionnaire Development and Data Collection for ROSE (The Relevance of Science Education) - a comparative study of students' views of science and science education* (pdf) (Acta Didactica 4/2004). Oslo: Dept. of Teacher Education and School Development, University of Oslo.

Undervisningsministeriets Databank (2010) *Praktikpladsstatistik*. Hentet 14.12.2010 fra <http://statweb.uni-c.dk/databanken/uvmDataWeb/ShowReport.aspx?report=PRK-noegletal>

UNI-C, Statistik og Analyse (2010) *Profilfigurer*. Hentet 14.12.10 fra <http://uvm.dk/service/Statistik/Tvaergaaende/Andel%20der%20faar%20uddannelse/Profilfigurer.aspx>.

Zeuner, Lilli & Linde, Peter Christian (1997) *Livsstrategier og uddannelsesvalg. En kultursociologisk undersøgelse blandt elever i matematisk gymnasium og htx*. Socialforskningsinstituttet 1997.

Siden 1980'erne har pigerne domineret uddannelsessystemet. Det har skabt en bekymring for den gruppe drenge, som ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. Dem, der i nogle sammenhænge kaldes for 'taberdrenge'. Men hvad med pigerne, er de alle sammen vindere? Og hvad er forklaringen på pigernes dominans? Det giver Mette Lykke Nielsen fra Center for Ungdomsforskning nogle bud på.

Taberdrenge og **vinder**piger?

Af Mette Lykke Nielsen

Dette efterår afholdt Det Politisk-Økonomiske Udvalg i Folketinget en høring om ligestilling. Et af de temaer, der blev belyst under høringen, var uddannelse.

Udvalgets spørgsmål udtrykte bekymring for de drenge, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. Og man ønskede at få forklaringer på, hvorfor pigerne har erobret uddannelsessystemet, mens drengene er sakket bagud, samt hvad der fra politisk hold kan gøres ved det. Og det er jo virkelig gode spørgsmål, som det kan være svært at svare udtømmende på.

I denne artikel vil jeg sætte fokus på ét aspekt af drenge og pigers forskellige uddannelsesorienteringer: Uddannelsesvalget.

De empiriske eksempler, der indgår i artiklen, stammer primært fra rapporten *Når fremtiden tegner sig – uddannelsesvalg og vejledning i et udkantsområde* (Nielsen og Katznelson, 2009). Rapporten handler om, hvordan folkeskoleelever i 8., 9. og 10. klasse fra Vendsyssel selv fortæller om og forholder sig til uddannelsesvalg og vejledning.

Det perspektiv, der forfølges i rapporten, er således den enkelte unges fortælling om

og holdning til uddannelsesvalg, mens der ikke fokuseres på de måder, som de unge deltager i skolelivet på som sådan. Rapporten retter ikke et særligt fokus på de kønnede perspektiver i de unges uddannelsesvalg, men det er de perspektiver, som trækkes frem her.

Artiklen giver derudover indblik tre forskellige teoretiske positioner i tænkningen om køn og uddannelsesvalg. På den baggrund peger artiklen på nogle af de komplekse individuelle og sociale mekanismer og logikker, der kan være med til at forklare, hvorfor pigerne siden 1980'erne har erobret uddannelsessystemet, mens drengene er sakket bagud.

Forståelser af køn og uddannelsesvalg

Unge valg af uddannelse kan forstås gennem mange forskellige teoretiske briller, som kan bidrage med forskellige forståelser af problematikken.

Skemaet s. 21 giver et lidt forenklet billede af tre forskellige teoretiske positioner i forskning om unges uddannelsesvalg. Samtidig giver skemaet et introducerende indblik i de tre teoretiske positioners forståelse af, hvad køn er for en størrelse.

I artiklen henter jeg inspiration fra alle tre teoretiske retninger, der er omtalt i skemaet. Jeg lader mig inspirere af poststrukturalistisk informeret teori i den forstand, at de unges uddannelsesvalg ikke forstås som en lineær og afsluttet proces, men derimod som en social læreproces, hvor unge over tid lærer at aflæse og udleve de sociale situationer, som de er en del af, korrekt.

Det skal ikke forstås sådan, at uddannelsesvalget er determineret på forhånd. De unge orienterer sig i en vifte af sociale processer, der kontinuerligt spiller ind, når de forholder sig til uddannelse og arbejde, og som er sammenvævet med den unges aktuelle konkrete livssituation og individuelle livsførelser.

Det betyder dog ikke, at jeg betragter de unge som fuldstændigt 'kulturelt frisatte'. Tværtimod må unges uddannelsesvalg forstås

som noget, der er forankret i bredere sociale processer, der spiller bag om ryggen på de unge. Og som i høj grad afspejler, at de unges sociale og kulturelle baggrunde ofte genspiller sig som en form for 'social reproduktion'.

Når man interviewer de unge om deres tanker og oplevelser i forbindelse med uddannelsesvalg, viser de sig ofte at være præget af et virvar af flertydige og modsatrettede tanker og ideer, der er blevet til over tid igennem de sociale relationer, som de har til deres forældre, lærere, venner, uddannelsesvejledere, medier, teknologier m.m.

De unges uddannelsesvalg hænger ikke desto mindre også sammen med både social klasse og køn, men det er typisk ikke forhold, de unge selv ytrer sig om. I et modernitetsteoretisk perspektiv bliver det ofte forklaret med individualiseringen af ungdomslivet: De unge ser ikke deres orienteringer som et resultat af et tilhørsforhold til bestemte samfundsmæssige grupperinger. De oplever derimod, at de selv er de primære agenter i deres liv og følgelig selv er ansvarlige for, hvordan deres liv udfolder sig. Og så får de ikke øje på klasse og køn.

Fagenes 'kønsmærkning'

At der ikke desto mindre er masser af køn i de unges orienteringer mod uddannelsessystemet, er der næppe nogen tvivl om. Det viser disse punkter ganske tydeligt:

- Der er markant flere drenge end piger med grundskole som højst fuldførte uddannelse (i 2009: 37.2 % af alle drenge mellem 20-24 år mod 27.2 % af alle piger mellem 20-24 år, (Egen kørsel, Danmarks Statistik)
- Der er flere piger end drenge, der fuldfører en gymnasial uddannelse (i 2009: var 43.6 % af alle dem der fuldførte en gymnasial uddannelse drenge, 56.4% var piger (Egen kørsel Danmarks Statistik)
- Mænd dominerer ingeniørfagene, fag inden for byggeri og produktion samt fag inden for

Skema 1: Tilgange til uddannelsesvalg og køn

Teoretiske perspektiver på uddannelsesvalg	Valg som 'frisatte' unges identitetsarbejde	Valg som reproduktion af social ulighed	Valg som social læringsproces
Navn	Modernitetsteori	Ulighedsperspektiv	Poststrukturalistisk informeret teori (Ingen samlet betegnelse)
Forståelse af uddannelsesvalg	Valg er et vilkår for moderne mennesker. Unge er blevet 'kulturelt frisat' fra faste normer og traditioner. Valg er derfor et nødvendigt identitetsarbejde. Men fordi uddannelsesvalg er præget af både indre og ydre modsætninger, bliver uddannelsesvalg ofte til et problem for de unge og for samfundet. Unge, der ikke er i stand til at håndtere modsætningerne, bliver 'senmodernitetens reflektive tabere'.	Gennem uddannelsesvalget reproducerer de unge samfundets sociale ulighed. Valget er forankret i bredere sociale processer, der spiller bag om ryggen på de unge. Den unges uddannelsesvalg ses som et udtryk for 'social arv' eller social reproduktion. Sammenhængen mellem den unges sociale baggrund og uddannelsesvalget betones.	Uddannelsesvalg forstås som unges logiske og forståelige reaktioner på eksisterende vilkår i uddannelsessystemet såvel som i samfundet. Valget forstås som en social læreproces, hvor den unge over tid lærer at aflæse og udleve de sociale situationer, som de er en del af, korrekt. Det 'rigtige' mærkes hos den enkelte som det, der er helt naturligt at gøre. Uddannelsesvalg er drevet af unges behov for 'social genkendelse'.
Kodeord	Kulturel frisættelse, individualisering, ambivalens.	Social arv, social, reproduktion, kulturel kapital.	Diskurs, subjektposition, subjektivering. Kulturel genkendelse.
Fremtrædende navne	Thomas Ziehe, Anthony Giddens, Ulrich Beck. Birgitte Simonsen.	Erik Jørgen Hansen, Dines Andersen, Pierre Bourdieu	Judith Butler, Bronwyn Davies, Dorte Staunæs.
Køn	Også normer og traditioner, der knytter sig til køn, er blevet 'kulturelt frisatte'. Vi er således 'frisat' fra faste kulturelle forventninger til, hvordan vi skal eller bør leve vores liv som pige/dreng/mand eller kvinde. Det er således op til den enkelte at skabe det kønnede udtryk og leve det liv som pige/dreng/mand/kvinde, der opleves som rigtigt eller naturligt for den enkelte. En opgave, der dog ikke altid er let.	I statistisk materiale (fx hos Hansen) er køn en fast defineret kategori, der kobler sig til antallet af mandekroppe og kvindekroppe. Hos Bourdieu ansues køn som en afgørende for menneskers 'habitus'. De to hovedkilder til dannelse af habitus er familiens og uddannelsessystemets socialisering. Men køn betragtes som afgørende for denne socialisering og medskaber af menneskers 'forskelsfering'.	Kategorierne 'sex' og 'gender' (på dansk 'biologisk køn' og 'kulturelt køn') betragtes som kulturelt skabte produkter. Kønsidentitet er ikke givet på forhånd, den ændrer sig over tid i forhold til social, kulturel og historisk kontekst. Vi skaber og genskaber os selv og hinanden som kønnede væsner gennem det, vi 'gør', og igennem de sociale sammenhænge, vi konstant indgår i. Kønned konstrueres.
Mål med forskning	At 'oversætte' og forklare unges subjektive oplevelser til det omkringliggende samfund.	At fremvise social ulighed og de processer som skaber ulighed.	At udfordre dominerende logikker og dominansforhold. Eksempelvis stereotype forståelser af køn.

Skema 2: Det vil unge i Vendsyssel gerne være

Piger:	Dreng:
Pædagog	Mekaniker/flymekaniker
Frisør	Ingeniør (herunder IT-ingeniør)
Butik/butiksejer	Tømrer
Advokat/jurist/dommer	IT/computertekniker/datalog
Politibetjent/fængselsbetjent	Militær
Journalist	Politi
Sygeplejerske	Elektriker
Lærer	Murer
Psykolog	Advokat / jurist / dommer
Læge	Kok

naturvidenskab, matematik og IT (Lehn- Christiansen & Sørensen 2005).

- Kvinder dominerer uddannelser inden for humaniora, pædagogik samt social og sundhed (Lehn- Christiansen & Sørensen 2005).

At det forholder sig sådan, er ikke så overraskende. Inden for arbejdsmarkedsforskningen har man længe talt om, at fag og jobfunktioner er 'kønsmærkede', dvs., at de historisk set er blevet knyttet til bestemte køn, som de appellerer mest til (Nielsen og Sørensen, 2004. Lehn-Christiansen og Sørensen, 2005).

Som historiske konstruktioner er det imidlertid noget, der flytter sig i den historiske proces, som det bl.a. understreges i poststrukturalistisk inspireret teori. Og det sker bl.a. gennem de nytolkninger af koblingen mellem fag og køn, som finder sted i nye generationers uddannelsesorienteringer.

De fleste unge følger kønsmærkningen

Vender vi blikket mod de 8., 9. og 10. klasses elever, som vi interviewede i Vendsyssel i forbindelse med rapporten Når fremtiden nærmer sig (Nielsen & Katznelson, 2009), og spørger dem, hvad de gerne vil være, er nytolkningerne umiddelbart til at overse.

Som det fremgår af ovenstående Top 10-liste, vil de fleste piger være pædagog, mens de fleste drenge vil være mekaniker.

Top 10-listen over de populæreste jobs blandt de unge folkeskolelever i Vendsyssel tegner et billede af unge med forholdsvis kønstraditionelle orienteringer. Men samtidig er der små brud på det traditionelle kønsmønster, som fx når en stor gruppe piger vil være politibetjente.

Set gennem en poststrukturalistisk informeret optik reproduceres jobfunktionernes 'kønsmærkning', når de unge orienterer sig mod fag og arbejde, som tilfældet er. Men samtidig sker konstant små brud og forskydninger i forhold til, hvad der kulturelt tillægges værdi som feminint og maskulint, og hvad der opleves som 'naturligt' for piger og drenge at orientere sig imod. Fx har jobs som maler, journalist, læge og skolelærer ændret kønnet mærkning gennem de seneste år, hvilket også i nogen grad kan ses af top 10-listen fra Vendsyssel.

Når man taler med de unge i kvalitative interviews, fortæller mange unge på den ene side om ganske kønstraditionelle fremtidsorienteringer: Piger vil være pædagoger og frisører, og drenge vil være mekanikere. Men på den anden side er der ligeledes unge, som orienterer sig anderledes, og dermed også fortællinger, der vidner om modsatrettede tendenser – som den pige, der arbejder på sin fars gård og har en drøm om selv at blive landmand. Eller pigen, der vil være kørelærer.

Utraditionelle valg kræver argumenter

Det er karakteristisk for de unges fortællinger om kønsutraditionelle valg, at de argumenterer langt mere for deres – atypiske – uddannelsesvalg end de unge, der orienterer sig kønstraditionelt. De unge, der orienterer sig kønsmæssigt atypisk, giver da også udtryk for, at de ikke altid møder forståelse for deres valg i deres nære omgivelser eller hos deres uddannelsesvejleder.

Valg af uddannelse og arbejde, der går imod den almene opfattelse af, hvad piger og drenge egner sig til, opleves således sjældent som et ukompliceret valg for den enkelte unge, fordi de ofte møder 'modvind' i deres omgivelser. Det er derfor ikke valg, der ligger 'lige til højrebænet' forstået på den måde, at det ikke kulturelt tillægges værdi som 'naturligt' eller 'oplagt' (Nielsen og Sørensen 2004, Nielsen og Katznelson 2009). Unge, der orienter sig kønnet atypisk, møder således ikke altid 'kulturel genkendelse' i deres omgivelser.

Interessant er det i den forbindelse, at det overvejende er pigerne, der orienterer sig kønsutraditionelt i forhold til uddannelse og arbejde. Det kan forklares med, at kvinder pga. deres underordnede samfundsposition igennem historien har haft noget at vinde ved at bryde barrierer ned og indtage mandligt dominerede arenaer, hvorfor det at vælge kønsutraditionelt i højere grad er blevet en del af de unge kvinders uddannelsesorienteringer (Se fx Illiris, Katznelson, Nielsen, Simonsen og Sørensen, 2009).

Fem unge får ordet

Men hvordan fortæller de enkelte unge om deres uddannelsesorienteringer, og hvilke træk kan vi se hos drengene og pigerne?

I det følgende får jeg hjælp fra Mads, Karina, Jessica, Cecilie og Max til at besvare disse spørgsmål. De går i 8., 9. og 10. klasse på forskellige skoler i Vendsyssel og er i færd med at finde ud af, i hvilke uddannelsesmæssige retninger de skal gå. De kommer fra familier med meget begrænsede eller ingen traditioner for uddannelse ud over grundskoleniveau.

Og så illustrerer deres fortællinger ganske fint, de kønnede perspektiver på uddannelsesvalg, som vi finder i rapporten.

Mads sover lidt for meget

Mads på 15 år er svær at engagere i interviewet. Han siger ikke noget uopfordret, men falder helt ned over bordet og gemmer sig bag sin kasket. Han gør sig bemærket med en meget tilbagelænet, nærmest doven attitude. Mads er femten år og overvejer stadig, hvad han skal efter 9. klasse.

Mads: "Jeg sad og snakkede med min mor ude i køkkenet om, hvad jeg skulle være. Så, sagde jeg, at jeg egentlig godt kunne tænke mig at prøve at komme i flyvevåbenet, fordi det virker meget spændende og sådan noget.

Int.: Ja, og hvad sagde hun så?

Mads: Så sagde hun; Ja, men så skal du også til at tage dig sammen i skolen, og sådan noget. Få nogle højere karakterer og sådan noget. Ikke sove så meget.

Int.: Og hvad sagde du så, da hun sagde, at du skulle tage dig sammen?

Mads: Så sagde jeg; 'Slap af'. Og så sagde jeg, at jo det skal jeg nok og sådan noget.

Int.: Siger hun tit til dig at du skal tage dig sammen?

Mads: Nej, jo det kommer an på, hvad jeg har fået i karakterer. Så får man et rap over nallerne engang imellem.

Mads' fortælling om fremtiden er centreret om moren, der siger til ham, at han skal tage sig sammen. Ideen om flyvevåbenet foldes ikke ud – det er ikke den del af fortællingen, der får plads. Som Mads sidder der i interviewet, tilbagelænet og med kasketten ned over øjnene, er det nærliggende at antage, at han fremviser den særlige form for 'anti-skolekultur, som flere køns- og uddannelsesforskere kobler til drenges dårligere præstationer i uddannelsessystemet.

Ifølge disse forskere risikerer drengene at miste status som drenge, hvis de engagerer sig for meget i skolearbejdet (fx Skolverket, 2006). Der er således en slags 'krydspres' på drengene (Staubæs, 2005), der på den ene side skal håndtere kravene i uddannelsessystemet, mens de på den anden side skal fremvise en slags modstand mod eller distance til skolearbejdet for ikke at kompromittere deres maskulinitet.

Dette krydspres håndteres forskelligt af drenge forskellige steder i uddannelsessystemet, men indebærer generelt, at drenge må balancere deres faglige engagement og dygtighed med en 'coolness', som samtidig giver anerkendelse i drengegruppen (Nordberg & Saar, 2008).

Det er en sådan coolness, der kommer til udtryk i Mads' kropholdning, attitude og blik. Og gennem markeringer af distance og ligegyldighed i forhold til interviewer og det, interviewet handler om – hans fremtid. Mads fortæller sig selv frem gennem denne form for 'performance'; gennem ligegyldighed og distancering. Ikke blot i forhold til fremtiden, men som en helt central del af hans måde at være dreng i en skolekontekst. Det strider imod hans selvrefleksion at ville noget alt for meget.

Mads er tydeligvis ikke en sådan elev, der er socialt isoleret i klassen – tværtimod ser han ud til at have en central placering i det sociale liv, der udspiller sig i klassen. Hans distancerede coolness spiller tilsyneladende positivt sammen med hans måde at være social på i skolen. Man kan også sige, at han mestrer en særlig form for maskulinitet, der giver ham adgang til accept og anerkendelse blandt hans kammerater, men som samtidig betyder, at han positionerer sig som en, 'der får et rap over nallerne', og som en, der 'skal tage sig sammen'. Hans måde at 'gøre' uddannelsesvalg vækker på genkendelse hos mig, da jeg interviewer ham.

Pelle ved ikke, hvad han vil

På en anden folkeskole interviewer jeg Pelle, der er 15 år og går i 8. klasse. Han siger:

Pelle: Mine forældre de spørger sådan rimeligt tit om, hvad jeg vil. Og så spørger de, om jeg vil på ungdomsskole. Og så siger jeg så nogle gange ja, og nogle gange nej, fordi det ved jeg ikke. Og så hvis jeg så endelig siger ja, så spørger de, hvorfor jeg vil det, og hvorfor jeg ikke vil noget andet.

Int.: Ja, og hvad siger du så?

Pelle: Jeg ved det ikke.

Int.: Så siger du, det ved jeg ikke. Og hvad siger de så?

Pelle: Så spørger de bare igen.

Pelle ved ikke, hvad han vil efter folkeskolen, men det er en udfordring for ham at beholde retten til at være i tvivl. Han siger, at hans forældre spørger ham 'rimelig tit', hvad han vil efter 9. klasse. De forsøger at få ham til at forholde sig reflektivt til sin fremtid. Og det er ikke nok at svare ja til noget, ja'et skal begrundes, og det kan Pelle ikke. Det virker som om, det ikke rigtig er hans projekt, det der med at orientere sig mod fremtiden.

Under interviewet glider Pelle af på mine spørgsmål om fremtiden. Der er tydeligvis ingen lyst forbundet til det at tænke over eller sætte ord på fremtiden. I et modernitetsteoretisk perspektiv kunne en mulig forklaring være, at han ikke er i stand til at honorere senmodernitetens krav om konstant og kontinuerlig refleksivitet.

I rapporten er der imidlertid flere eksempler på drenge, der fortæller om uddannelsesvalg og fremtid på tilsvarende måder. De skoletrætte drenge, vi møder, er ofte i en majoritetsposition i skolekonteksten. Selvom forældrene udfordrer Pelle til at tage stilling, er det kulturelt set en velkendt social position at være en dreng, der er i tvivl og ligeglad. Det samme er ikke tilfældet for pigerne.

Hos pigerne opleves det ikke som et udtryk for coolness ikke at have en idé om, hvad der skal ske efter 9. klasse. Det er Cecilie et eksempel på.

Cecilie frygter, at løbet er kørt

Cecilie på 17 år har lige været til optagelsesprøve på det almene gymnasium, og ligesom flere af de andre piger i den 10. klasse, hun går i, er hun meget nervøs for, hvad hun skal gøre, hvis hun dumper prøven. Det fortæller hun om her:

Cecilie: Altså, man føler bare, at det hele er overstået allerede nu. Og vi er kun 16-17 år. Man føler bare, det løb er bare kørt... Og så står man sådan lidt, 'hvad fanden skal man så gøre?' Så er man nødt til at skulle lave et eller andet håndværksmæssigt, og det er der bare ikke til piger. Altså, det kan godt være, der er nogle piger, der kan lide at lege med træ og mørtel, men det kan jeg altså ikke!

For Cecilie opleves det som om, at 'løbet er kørt', hvis ikke hun kommer ind på gymnasiet. Cecilie fortæller, at det især er et problem for pigerne. For hvad er der tilbage at vælge for dem? Erhvervsskolerne opleves nemlig ikke som et alternativ.

Cecilie fortæller erhvervsuddannelserne frem som uddannelser for drenge, der gerne vil være håndværkere. Og det at være håndværker er ikke noget for piger. I Cecilies fortælling bliver køn således et helt centralt pejlemærke i hendes måde at orientere sig på i uddannelsessystemet. Cecilie kan ikke få sin identitet som pige til at hænge sammen med en identitet som håndværker. Den kobling giver ikke mening for hende.

Den måde, hun forstår sig selv på som pige, spiller således sammen med de veje ind i fremtiden, som hun oplever som mulige – og især umulige. For hun får ikke øje på veje, der fører udenom det almene gymnasium, udover vejen mod de håndværkerfag, som tilsyneladende ikke opleves mulige.

Cecilie har tilsyneladende afkodet, hvilke positioner i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet der traditionelt set er til rådig-

hed for en pige som hende. Hun oplever det ikke som en mulighed at bryde med dette traditionelle kønnede mønster, men fortæller tværtimod køn frem som en uddannelsesbarriere. På den måde reproducerer Cecilie den maskuline kønsmærkning af håndværksfag og erhvervsskoler, når hun fortæller om sine uddannelsesorienteringer.

Samtidig oplever Cecilie som bekendt, at 'løbet er kørt', hvis hun ikke kan honorere sine ønsker for fremtiden. Uddannelsesvalget opleves som udmattende og belastende, og hele fremtiden synes at være på spil. Og Cecilie er langt fra alene: Flere piger end drenge fortæller om uddannelsesvalget som en udmattende og frustrerende proces. Og det gælder især de piger, for hvem de gymnasiale uddannelser ikke er en mulighed.

De piger, der har muligheden, søger da også i vid udstrækning mod de gymnasiale uddannelser og mod professionsuddannelserne. Og da pigerne generelt klarer sig bedre rent fagligt i grundskolen end drengene, kommer flere piger end drenge ind på de gymnasiale uddannelser. Denne tildens forstærkes af de kønnede barrierer mod at vælge en håndværksmæssig uddannelsesretning, som i ligger meget mere ligetil for de skoletrætte drenges med en lønarbejderorientering. Det kan være med til at forklare pigernes dominans i uddannelsessystemet, hvilket bl.a. Pless (2004) peger på.

Jessica og Karina får kun øje på det, de ikke vil være

Jessica og Karina er veninder, og de går begge i 9. klasse. I den periode, hvor jeg interviewer dem, skal de bestemme sig for, hvad de skal efter sommerferien. Ligesom Jessica siger Karina om sig selv, at hun skal 'noget med hænderne', men hvad det skal være er fortsat uklart. De har begge lige fortalt, at de er meget trætte af at gå i skole, og at de også har svært ved det.

Int.: Det der med, hvad man skal bagefter 9. kl.? Er det noget I tænker sådan meget eller lidt over.....?

Karina: Meget

Jessica: Det synes jeg, meget. (pigerne sukker)

Lars: Ikke meget

Int.: Alt for meget? (henvendt til

Jessica)Bliver du helt træt?

Jessica: Ja.

Int.: Kan du prøve at fortælle mig, når du så tænker over det, hvad sker der så?

Karina: Jeg finder de ting, jeg ikke vil være. Kontordame.

For Jessica og Karina er tanken om, hvad der skal ske efter 9. klasse, udmattende og svær. De ytrer sig ikke om muligheder eller drømme, der rækker længere ud i fremtiden end til sommerferien, og de sukker højlydt ved tanken om det forestående uddannelsesvalg.

Selvom jeg spørger direkte til det, kan ingen af pigerne få øje på nogen uddannelsesmuligheder, som passer til dem. Eller som de føler sig i stand til at klare. Jessica har en vag ide om noget med dyr, mens Karina kun har øje på det, hun ikke har lyst til: at blive kontordame ligesom hendes mor. Og hun vil hvert tilfælde heller ikke noget med børn eller gamle mennesker, siger hun senere.

De jobs, som Karina orienterer sig imod, er traditionelle kvindedominerede jobs, dvs. feminint kønsmærkede jobs. Men det er tydeligvis ikke jobs, der appellerer ikke til nogen af pigerne. De kan ikke se sig selv i den type arbejde. Karina siger, at hun simpelthen ikke egner sig til at tørre andre folk i røven.

De drenge, jeg interviewede, der ligesom Karina og Jessica fortalte, at de var trætte af skolen, overvejede typisk forskellige håndværksfag. Det, der var drivkræften for dem, var typisk at komme ud af skolesystemet og få et lønarbejde. Men Karina og Jessica orienterer sig ikke mod håndværksfag – ligesom Cecilie får de ikke øje på uddannelsesmuligheder, der appellerer til

dem. Og ligesom det var tilfældet med Cecilie, spiller køn en afgørende rolle i forhold til de jobmuligheder, de overhovedet får øje på som mulige, også selvom de ikke opleves som attraktive.

Max betragter uddannelse som overflødig

"Jeg synes ikke, det er vigtigt (med uddannelse, red.). Min far han tjener 30.000 om måneden, og han har ingen uddannelse. Han er kommet for sent én gang i 28 år. Det er edermame flot (siges med stolthed i stemmen).

Man kan også tage ud og sejle eller tage ud på en boreplatform og tjene masser af penge uden en uddannelse. Hvis du skal ud og sejle, skal du bare lige have et par kurser. Min mor hun er uddannet som social og sundhedshjælper, og hun tjener ikke en skid". (Max 17år)

Langt de fleste af de unge, vi har talt med i *Når fremtiden tegner sig* (Nielsen & Katznelson 2009), har afkodet, at det omgivende samfund forventer af dem, at de skal tage en ungdomsuddannelse. Hovedparten af både drengene og pigerne giver således udtryk for, at uddannelse er en nødvendighed for at klare sig på arbejdsmarkedet i dag, hvilket dog ikke er ensbetydende med, at de faktisk også ender med at tage en ungdomsuddannelse.

Men Max her synes end ikke, at han har brug for at tage en uddannelse. Han har en oplevelse af, at han sagtens kan komme til at tjene mange penge uden en uddannelse, ligesom han har set sin far gøre. Hans mor derimod tjener ikke særlig mange penge, selvom hun faktisk har en uddannelse.

Flere danske uddannelsesforskere har vist, at der er en snæver sammenhæng mellem unges valg af uddannelse og den baggrund, de kommer fra (Andersen 1997, Hansen 1995). I den forbindelse taler man om 'reproduktion af social arv'.

Max er typisk i den forstand, at han er en' af de 10 procent af de drenge der indgår i rap-

porten (Nielsen og Katznelson, 2009), der orienteret er mod et voksenliv, hvor lønarbejdet, og ikke uddannelsen, spiller en afgørende rolle. For ham er der en særlig drivkræft og stolthed i at komme til at tjene sine egne penge og til at klare sig selv økonomisk. I dette tilfælde er hans fremtidsorientering bakket op af hans forældre, hvis primære ønske for sønnen er, at han skal have sig et ordentligt job.

Max skal dog starte på et grundforløb på en erhvervsskole, selvom han ikke har den store lyst til uddannelse og heller ikke har de store succeserfaringer med sig fra folkeskolen. I modsætning til pigerne opleves en erhvervsuddannelse som et oplagt valg, et valg der ligger lige til højrebænet. For Max og andre drenge som ham opleves det ofte som oplagt, hvad de skal efter 9. klasse. Selve valgprocessen betragtes typisk ikke som problematisk eller vanskelig. Vanskelighederne opstår først i det øjeblik, drengene ikke kan finde en læreplads, eller hvis de af forskellige faglige eller sociale grunde ikke kan gennemføre den uddannelse, de er kommet ind på.

Tidligere fik mange af denne gruppe drenge ufaglærte jobs som arbejdsdrenge eller jobs i industrien. Men den aktuelle situation på arbejdsmarkedet betyder, er det vanskeligt for denne gruppe drenge at få jobs, hvor de hurtigt kan komme til at tjene penge. De jobs eksisterer simpelthen ikke i lige så høj grad som tidligere, og med tiden vil der blive færre og færre af dem.

Tabere og vindere?

I artiklen har jeg beskrevet, hvordan unges valg af uddannelse og arbejde kan ikke forstås som en enkelt lineær og afsluttet proces. Der er derimod tale om en hel vifte af sociale processer, der kontinuerligt spiller ind i forhold til unges valg af uddannelse og arbejde.

Unge valg af uddannelse og arbejde er således en særdeles kompleks affære, hvilket også gør det vanskeligt at udpege enkeltstående forhold, der kan forklare de kønnede mønstre, vi ser i uddannelsessystemet i dag.

Artiklen viser, at en stor gruppe unge orienterer sig forholdsvis kønstraditionelt, når de orienterer sig mod uddannelse og arbejde. Gennem disse kønstraditionelle valg er unge kontinuerligt med til at reproducere kønnede struktureringer i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Men der er samtidig unge, der orienterer sig kønsutraditionelt, og der er derfor også konstant små brud og nye kønnede struktureringer i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. For eksempel når en stor gruppe piger siger, at de vil være politibetjente.

Når unge selv fortæller om, hvad der styrer deres uddannelses- og jobvalg, handler det primært om to ting: nemlig hvad de har interesse for, og hvad de oplever, at de er gode til. De unge får sjældent selv øje på faktorer som køn eller social klasse som afgørende for deres uddannelsesvalg.

Men at fortællingerne samtidig er kønnede, fremgår tydeligt af de eksempler, jeg har valgt at trække frem. Her ser vi tre drenge, der dels fortæller sig frem gennem modstand til skole og nødvendigheden af uddannelse, og dels forholder sig distanceret og cool til det at skulle reflektere over og forholde sig til valg af uddannelse og arbejde.

Andre drenge i rapporten fortæller med lyst og indlevelse om valg af uddannelse og arbejde – der er således andre orienteringer end dem, jeg har valgt at trække frem her. Interessant er det imidlertid, at selv drenge med disse orienteringer ofte oplever, at det er oplagt, hvad de skal efter 9. klasse. Selve valgprocessen opleves således typisk ikke som problematisk eller vanskelig.

Derved adskiller drengene sig markant fra den gruppe piger, der indgår i artiklen, selvom begge grupper kom fra familier med begrænset eller ingen tradition for uddannelse udover grundskoleniveau. Pigenes fortællinger viser således, at de ikke umiddelbart kan få øje på uddannelsesmuligheder, der appellerer til dem, hvis ikke gymnasievejen ligger åben for dem.

De jobs, som to af pigerne kan få øje på, er traditionelle feminint kønsmærkede jobs. Men det er ikke noget, der appellerer ikke dem. De kan ikke se sig selv i den type jobs. Den tredje pige oplever ligefrem, at 'løbet er kørt', hvis hun ikke kommer ind på gymnasiet. Tilbage står et billede af en gruppe piger, som ikke umiddelbart fremstår som uddannelsessystemets 'vindere'.

Bryd den kønsstereotype tænkning

Drenge uden lyst til uddannelse, men med stor lyst til lønarbejde, dominerer den gruppe unge, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. Dette forhold er en meget væsentlig samfundsmæssig problemstilling. Alt leve et liv uden ungdomsuddannelse og alligevel 'tjene kassen', kan muligvis lade sig gøre for Max's far, og for mange andres fædre, men det vil blive fortsat mere og mere vanskeligt for Max og hans skoletrætte venner at gøre dem det efter.

Der kan derfor være god grund til at opfordre lærere, forældre og vejledere til at blive bedre til at få øje på og støtte op om de unge, der gør køn anderledes, både i skolelivet generelt og specifikt i relation til uddannelsesvalg. Samt i enhver tænkelig sammenhæng at udfordre kønsstereotyper, der kan virke begrænsende for både piger og drenge.

Individuelle unge skal naturligvis vælge uddannelse og arbejde ud fra interesse og kvalifikationer, også selvom de orienterer sig kønstraditionelt. Nedbrydning af kønsopdeling på uddannelsesområdet handler snarere om at udfordre forestillinger om, at piger/drenge eg-

ner sig til særlige former for uddannelse og arbejde, fordi de er netop piger/drenge.

Overordnet må det være et mål, at alle elever forlader folkeskolen med en oplevelse af, at der venter attraktive uddannelsesmuligheder efter grundskolen, som er uafhængige af deres køn eller sociale baggrund.

Mette Lykke Nielsen er post.doc. ved Center for Ungdomsforskning, DPU.

Når fremtiden tegner sig – uddannelsesvalg og vejledning i et udkantsområde (Nielsen & Katznelson, 2009) er blevet til i samarbejde med UU Vendsyssel. Datamaterialet i rapporten består af en spørgeskemaundersøgelse med 1455 folkeskoleelever i 8., 9. og 10. klasse fra Frederikshavn og Hjørring kommuner. Desuden indgår 227 telefoninterviews med unge (16-21 år), som har afsluttet grundskolen, men som ikke er i gang med ungdomsuddannelse, samt kvalitative gruppeinterviews med 35 unge fra 8., 9. og 10. klasse.

Litteratur

Andersen, Dines (1997): *Uddannelsesvalg efter 9.klasse. delprojekt under forskningsprogrammet UDDANNELSE TIL ALLE*. Socialforskningsinstituttet. København.

Davies, Bronwyn (2006): *Subjectification: The relevance of Butler's analysis for Education*. British Journal of Sociology of Education vol. 27, NO 4.

Hansen, Erik Jørgen (1995): *En generation bliver voksne*. Rapport 95:8. Socialforskningsinstituttet.

Henningesen, Inge (2008): *Køn og uddannelsesvalg*. I Emerek og Holt (red.): *Lige muligheder - frie valg - om det kønsopdelte arbejdsmarked gennem et årti*. Socialforskningsinstituttet 08:24.

Hutters, Camilla (2004): *Mellem lyst og nødvendighed - en analyse af unges valg af videregående uddannelser*. Ph.d. afhandling. Forskerskolen for Livslang læring. Roskilde Universitet.

Illiris, Katznelson, Nielsen, Simonsen og Sørensen (2009): *Ungdomsliv - mellem individualisering og standardisering*. Samfundslitteratur.

Lehn-Christiansen & Sørensen (2005): *Notat vedrørende det kønsopdelte uddannelses og erhvervsvalg*. Center for Ligestillingsforskning.

Nielsen, Mette Lykke & Katznelson, Noemi (2009): *Når fremtiden tegner sig - rapport om uddannelsesvalg og vejledning i et udkantsområde i Danmark*. Center for Ungdomsforskning.

Nielsen, Steen Baagø & Sørensen, Åse (2004): *Unges valg af uddannelse og job - udfordringer og veje til det kønsopdelte arbejdsmarked*. Center for Ligestillingsforskning. RUC.

Nordberg, Marie (2008): *Att vara cool på rätt sätt - cool som distinktion, interaktion och förkroppsliga praktik*. I Nordberg, Marie (red.): *Maskulinitet på skoleschemat - pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Liber.

Nordberg, Marie & Saar, Tomas (2008): *"Softnara, bråkstakarana och antiplugkulturen - om vikten av att också berätta de andra historierna"*. I Nordberg, Marie (red.): *Maskulinitet på skoleschemat - pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Liber.

Pless, Mette og Katznelson, Noemi (2007): *Unges veje mod ungdomsuddannelser. Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse*. Center for Ungdomsforskning.

Pless, Mette (2009): *"Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet"*. Ph.d. afhandling. Center for Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Skolverket (2006): *"Gender differences in goal fulfilment and education choices"*. Report 207.

Staubæs, Dorthe (2003): *"Etnicitet, køn og skoleliv"*. Roskilde Universitetscenter. Institut for Kommunikation, Journalistisk og Datalogi. Ph.d. afhandling.

De billeder af uddannelserne, som vejledningen formidler til de unge, kan rumme skjulte kønsklichéer. Et nærmere kig på Undervisningsministeriets digitale uddannelsesguide afslører fx, at forestillingen om pigefag og drengefag lever i bedste velgående. Sine Lehn-Christiansen fra Roskilde Universitet har foretaget en kritisk læsning af uddannelsesguiden.

Køn og vejledning

Af Sine Lehn-Christiansen

At køn spiller en rolle i de unges uddannelsesvalg er velkendt. Det kan dog være svært at gennemskue, hvilken betydning uddannelses- og erhvervsvejledningen har for det kønnede uddannelsesvalg. Det er en problemstilling, som ser forskellig ud alt efter, hvem man spørger. Ligestillingsaktører, politikere, vejledere og unge uddannelsessøgende vil næppe være enige, ligesom der givetvis vil være store uenigheder indenfor hver af disse grupper.

Og hvad er problemet egentlig, hvis der overhovedet et problem? Er det ikke sådan, at alle uddannelser er åbne for alle uanset køn? Er det ikke de adgangsgivende karakterer og ikke de unges køn, der bestemmer, hvilke uddannelsesvalg der er mulige? Og skal man overhovedet blande sig? Er det ikke lysten og evnerne, der skal være afgørende for hvilken uddannelse man vælger?

Køn i det skjulte

Denne artikel belyser disse spørgsmål med udgangspunkt i to cases, der er hentet fra ug.dk, som er Undervisningsministeriets digitale uddannelsesguide. På ug.dk ligger en række portrætter af unge og voksne, som fortæller om forskellige uddannelser og livet som studerende og om erfaringer med job og arbejdsmarkedet.

Idéen med at bruge disse cases i artiklen er ikke at sige noget om uddannelsesguiden som vejledningstilbud. Idéen er derimod at vise, hvordan køn kan være på spil i vejledningen af unge, også når det ikke formuleres direkte. Casene på ug.dk er karakteristiske for vejledningsfeltet i den forstand, at køn optræder som mere eller mindre skjulte tematikker, selvom det ikke er hensigten med casene at sige noget om køn og uddannelsesvalg.

Køn er noget, man gør

Der findes en række forskellige teoretiske perspektiver på, hvordan køn kan være en del af vejledningen. I min analyse af casene på ug.dk skriver jeg mig ind i en såkaldt sociokulturel tænkning, hvor køn ses som noget, der gøres i relationer og i konkrete kontekster.

I forlængelse heraf anskuer jet vejledning dels som noget sociopolitisk (Watts 2006) og dels som en styringsteknologi (Dean, 1999). Vejledning ses dermed som en institution, der opererer på grænsen mellem individ og samfund, og hvor formålet er at styre individers adfærd i retning af et uddannelsesvalg.

Uddannelsesvalg forstås som unges logiske og forståelige reaktioner på eksisterende vilkår i uddannelsessystemet og i samfundet, dvs. som en social læreproces, hvor den unge over tid lærer at aflæse og udleve de sociale situationer, som de er en del af. Uddannelsesvalg kan dermed ses som drevet af unges behov for 'social genkendelse' (Lykke Nielsen og Katznelson 2009).

Men hvorfor slå ned netop i teorien? Hvorfor ikke komme med en ny metode til at tænke køn ind i vejledningen? Eller hvorfor ikke benytte lejligheden til at komme med en peptalk til de vejledere, der ikke synes det er nødvendigt at arbejde med køn?

Et svar kan være, at metoder ikke bliver brugt, hvis man ikke kan se pointen med dem. Et andet kan være, at metoder ikke i sig selv løser noget. Og så gør peptalks problemet til et spørgsmål om overtalelse og følelser i stedet for om dialog og viden. Håbet er, at artiklen vil give anledning til refleksioner. Hvordan de kan bruges til at ændre praksis, vil jeg lade være op til vejlederne.

Vejledning og subjektpositioner

I artiklen vil jeg anvende begrebet om subjektpositioner, som er hentet fra en diskurspsykologisk tradition, der forstår det menneskelige subjekt som noget, der dannes gennem dets relationer til omverdenen (Davies & Harré 1990, Lehn-Chri-

stiansen & Holen 2009). Forenklet sagt, så bliver man til den, man er, gennem de subjektpositioner, som de relationer, man indgår i, giver adgang til.

Det er fx relationen til vejlederen og til vejledningssystemet, der gør det muligt og meningsfuldt at blive vejledt. Faktisk giver det ikke mening at positionere sig som 'vejledningssøgende', hvis der ikke er vejledere eller et system, der stiller positionen til rådighed.

En subjektposition kan hermed forstås som et 'sted', hvor man som menneske får adgang til at forstå sig selv, sin omverden og sin placering i omverdenen på en særlig måde. Man kan tale om, at individet 'positionerer' sig på forskellige måder i forskellige relationer, og at positioneringerne er gensidigt forhandlede. Subjektpositionen er derfor en slags socialt og kulturelt forhandlet kategori, som individet tager på sig, men også gør til sin egen.

Udover den position som vejledningssøgende, som den unge indtager i vejledningssystemet, er nok så relevante subjektpositioner at nævne i denne sammenhæng de positioner, som uddannelses- og erhvervsvalget på sigt giver adgang til, fx positionen som 'HTX-studerende' eller 'sygeplejerske'.

Flere subjektpositioner på én gang

Andre kategorier som fx 'mor', 'ung' eller 'muslim' kan også anskues som subjektpositioner, og hvert individ vil derfor 'råde over' et varierende antal af subjektpositioner, der fletter sig sammen og bliver relevante (eller irrelevante) alt efter, hvilken kontekst og i hvilke relationer man befinder sig, og hvilke positioner man identificerer sig med.

Til alle subjektpositioner knytter sig en række betydninger og forventninger. En del af disse betydninger og forventninger vil være kønnede. Derfor tilbyder en subjektposition særlige måder at forstå sig selv på og måder blive forstået på af andre – ikke bare som individer, men som individer med køn. Disse betydninger er naturligtvis afhængige af de specifikke relationer,

man tager del i, og de kontekster, som relationerne indgår i. Så den kobling, der eksempelvis er mellem kvindeskøn og sygeplejerske og mandeskøn og HTX-studerende, er ikke naturgiven. Den er derimod et produkt af historiske, kulturelle og strukturelle processer og praktikker og er dermed foranderlig.

Mads vælger kønstraditionelt

Men lad os se hvad den her type teori kan, når det handler om at forstå, hvordan køn er på spil, når unge skal vælge uddannelse. Vi skal møde Mads og Kathrine, som de portrætteres på Undervisningsministeriets digitale uddannelsesguide.

Mens Kathrine er under uddannelse, blev Mads færdig med sin uddannelse for et halvt år siden. Historien om Mads begynder sådan her: "Mads Poulsen er automekaniker. Han kan især godt lide at arbejde med nyere biler, og han vil gerne lære endnu mere om el og diesel. Han er også glad for samværet med kollegerne".

Mads har foretaget det man kan kalde et absolut kønstraditionelt valg af uddannelse og erhverv. Der er dermed en helt forventelig sammenhæng mellem Mads' valg af uddannelse og hans køn. I historien på uddannelsesguiden kan Mads derfor uproblematisk og gnidningsløst tildeles subjektpositionen som 'mekaniker'.

Af samme grund er køn heller ikke noget der adresseres direkte, når historien om Mads skal fortælles. Teksten siger ikke: "Selvom Mads er en ung mand, har han valgt en uddannelse som mekaniker". Det ville have været et mærkeligt udsagn i den her historie.

Kathrine vælger kønsutraditionelt

Anderledes forholder det sig, når Kathrines historie skal fortælles. Den begynder sådan her: "Kathrine har valgt teknisk gymnasium, selvom der kun er få piger i klassen. Hendes plan er at læse til civilingeniør".

I Kathrines tilfælde er der en overraskende sammenhæng mellem køn og uddannelsesvalg og det kan være forklaringen på, at køn

rykker frem i første linje af hendes historie. Hvor man i Mads' tilfælde kan gå direkte til at fortælle om Mads' interesse for biler, el og diesel, så bliver Kathrines faglige interesser sekundære, bogstaveligt talt skubbet til side af en anden fortælling, nemlig den, der handler om at vælge kønsutraditionelt.

Det er ikke kun indledningsvis, at de to historier skiller sig ud fra hinanden. For hvor Mads' historie udmærker sig ved slet ikke at indtage køn som noget, der er betydningsfuldt, så fylder køn meget i historien om Kathrine.

Støjende køn

Men hvad fortæller det os?

Det fortæller os først og fremmest, at der er knyttet køn til forestillinger om både uddannelse og erhverv. Det fortæller også, at køn først og fremmest kommer til at 'fylde noget', i det øjeblik man bryder med de kulturelt forankrede normer for, hvordan kønede kobles til valg af uddannelse og arbejde.

Som Kathrines (og mange andre unges) historie viser, så er der masser af mulighed for at vælge utraditionelt. Ingen afviser Kathrine i døren til htx-studiet. Kathrine er heller ikke det eneste eksempel på kønsutraditionelle valg af uddannelse og erhverv på uddannelsesguidens hjemmeside – der er eksempelvis også en mandlig pædagog, en mandlig designer og en kvindelig ingeniør.

Og det faktum, at det *kan* lade sig gøre, og at vi også kan pege på unge, der rent faktisk vælger utraditionelt, kan naturligvis bruges som et argument for, at der slet ikke er noget problem. Hvis man vil, så kan man. Og det er jo såre rigtigt. Men historien om Kathrine på uddannelsesguiden viser alligevel, at det måske ikke er helt så enkelt endda.

I historien kommer Kathrines køn til at stå i vejen for, at hun i lighed med Mads uden videre kan tildeles den subjektposition, som *hendes* uddannelsesvalg umiddelbart lægger op til. Positionen som 'studerende på teknisk gymnasium' har nemlig et kønsmærke, der er anderle-

des end det, der er på Kathrines krop, hvilket besværliggør hendes placering i denne position. Hvor Mads' køn ikke umiddelbart gør noget væsen af sig, så støjer Kathrines køn. Det er ikke helt ligetil at forene subjektpositionen 'pige' med subjektpositionen 'htx-studerende'. Helt stille er der nu heller ikke omkring køn i Mads' historie, men det vender vi tilbage til.

"Ikke kun for drenge"

Lige nu skal vi prøve at komme lidt videre med at forstå, hvad der er der sker, når historien om Kathrines uddannelsesvalg skal fortælles.

Under overskriften "Ikke kun for drenge" står der: "Htx opfattes normalt som noget primært for drenge. Sådan tænkte Kathrine også til at starte med. Men hun brugte sine erfaringer fra idrætsungdomsskolen og fulgte sin lyst for resten, og så sprang hun ud i det".

Desuden er der et citat, hvor Kathrine selv forklarer, hvad denne erfaring består i: "Den idrætsklasse, jeg gik i, der var vi kun tre piger og 28 drenge, så det generer mig ikke, og man kan jo også hygge sig med drengene. Og egentlig er det lidt forkert, for der er også fag for piger på htx, fx design, service og kommunikation".

Og Kathrine uddyber: "Jeg tror det kommer af, at drenge tænker fysik og matematik på højt niveau, og det er ikke så tit, at piger gør det. Men man jo rent faktisk vælge de to fag fra, og nøjes med at tage engelsk og dansk, og så er tingene ligesom på et almindeligt gymnasium. Man skal bare have det på b-niveau og så afslutte det der."

Kathrines opgør

Her ser vi, hvordan køn i høj grad bliver bestemmende for, hvordan Kathrine kan fortælle om sit valg af uddannelse. Det der er værd at bide mærke i, at det i langt højere grad er *forestillingerne* om uddannelsen end det at være på uddannelsen, som spænder ben i Kathrines fortælling.

Kathrine taler op imod en forestilling om, at 'Htx opfattes som noget primært for

drenge'. Heldigvis har Kathrine nogle erfaringer med at være pige blandt mange drenge, og det er de erfaringer, der giver hende mod på at følge sine faglige lyster.

Dermed taler hun også op imod en forestilling, der handler om, at både piger og drenge forventes at foretrække selskab af mennesker af deres eget køn. 'Man kan jo også hygge sig med drengene' må hun forklare.

En anden forestilling, Kathrines taler sig op imod, er forestillingen om, at der er nogle fag, der appellerer mere til det ene køn end det andet. Og dermed også fag, som det ene køn er bedre til en det andet. Den forestilling griber Kathrine i et forsøg på at forhandle uddannelsens kønsmærke. På den måde kan man se hendes udsagn som et indlæg i en forhandling, en måde at sige, at hun ikke gør køn forkert. At det i modsætning til, hvad man forestillingerne siger, er vældigt meningsfyldt at være pige på htx.

Fokus på det forventede

Kathrines går så vidt i sit forsøg på at forhandle en meningsfuld position, at hun forklarer, at man slet ikke (som pige) behøver at bevæge sig ud over det kulturelt forventelige. Man kan jo vælge 'drengefagene' matematik og fysik fra, og nøjes med at tage engelsk og dansk. 'Og så er tingene ligesom på et almindeligt gymnasium' som Kathrine siger.

Det er imidlertid interessant, at det netop *ikke* er det, Kathrine selv har gjort. Lidt senere i interviewet fortæller hun nemlig, at hendes to yndlingsfag er matematik og design. Alligevel bruger hun krudt på at fortælle om de fag, der måske kunne være med til at tegne et mindre entydigt billede af, hvilket køn der hører hjemme på htx.

Og den, der har lavet historien om Kathrine på ug.dk, er med hende her – der gøres nemlig meget ud af at fortælle om det, Kathrine laver i faget design, mens der intet fortælles om, hvad hun laver i matematik. Konsekvensen bliver, at vi ikke får at vide, hvad man laver i matematik på htx, eller hvorfor det er et spændende fag.

Endnu vigtigere er historien med til at reproducere en opdeling i 'drengefag' og 'pige-fag'. Dermed ekskluderes den naturvidenskabeligt-interesserede pige som mulig subjektposition for Kathrine i historien til fordel for den kulturelt genkendelige, ofte fortalte (og stereotype?) fortælling om kvinders interesse for 'bløde' fag som design, service og kommunikation.

"Og en enkelt kalender med damer"

Hvor Kathrines muligheder for at gøre pige-køn på en kulturel genkendelig måde skaber besværligheder, forholder det sig anderledes med Mads, der har foretaget et kønstraditionelt uddannelsesvalg.

Men betyder det, at køn forsvinder? Eller at det ikke er relevant? Både ja og nej. Ja, fordi det forsvinder som en eksplicit kategori i historien og på den måde gøres det irrelevant. Nej, fordi det stadigvæk er der, ikke mindst i den måde, som historien om arbejdspladsen fortæller på:

"Den store, lyse værkstedshal er forbavsende ren. Der er personbiler, varebiler og mekanikere overalt. På væggen hænger der skruetrækkere, skruenøgler, topnøgler, tænger – og en enkelt kalender med damer".

Mads fortæller i forlængelse heraf, at der er en god stemning på værkstedet. "Vi udveksler erfaringer og snakker med hinanden samtidig med, at vi arbejder". Det gode samvær med kollegerne fortsætter også uden for arbejdstiden. "Vi arrangerer forskellige ture, fx en fodboldtur, hvor vi skal ind og se landskamp. Og vi tager ud og bowler en gang imellem".

Stille køn. Sådan da

Vi får her at vide, at hallen er 'forbavsende ren', og at der på væggene hænger alskens værktøj og 'en enkelt kalender med damer'. Hvor lidt eller hvor meget tøj damerne har på, står der ikke noget om, men et bud kunne være, at vi er ovre i

den afklædte afdeling. Det er det, der er det kulturelt forventelige, og derfor kan oplysningen udelades af teksten.

Denne beskrivelse af værkstedshallen kan på den ene side læses som en afkræftelse af i hvert fald én af fordommene om mekanikerarbejdet, nemlig, at det foregår i snavsede omgivelser. Beskrivelsen af dame-kalenderen kan enten læses som en forundret konstatering af, at der kun er én kalender (og ikke som forventet flere) eller som en bekræftelse på, at der selvfølgelig hænger sådan en kalender netop her.

Beskrivelsen kan også læses som en, der kønsmærker denne arbejdsplads på en helt særlig måde. Her foregår arbejde, der forbindes med snavs af den slags, der kræver blå kedeldragter, hvor man får olie på fingrene. De, der arbejder her, kan lide at se på 'damer'. Som Mads fortæller, så kan de også godt lide at tage ud og se fodboldkampe sammen efter arbejdstid.

Pointen her er ikke, at der er noget galt med hverken pige-kalendere eller mænd, der finder fællesskab i at se fodbold efter arbejde. Pointen er, at det billede, som fortælles frem her, ikke er kønsneutralt. Det er kønnet, og det er kønnet på en måde, som betyder, at det bliver naturligt og selvfølgelig at de, der arbejder her, er mænd og ikke kvinder. På den måde reproducerer teksten en traditionel sammenkædning af køn og uddannelsesvalg. På den måde gøres nogle positioner støjefrie og uproblematisk i historien, mens andre gøres støjende og problematiske.

Køn kan gøres rigtigt og forkert

Med det sociokulturelle udgangspunkt i ryggen og subjektpositionsbegrebet i hånden kan vi altså se på køn som en aktivitet, noget der gøres i samspillet mellem individ og kultur, frem for en essens, der i form af en naturgiven kerne befinder sig inde i mennesket.

For bedre at kunne forstå historierne om Kathrine og Mads, og forhåbentligt også nogle af alle de vejledningssøgende unge, mangler vi at adressere, *hvorfor* det tilsyneladende er

mere attraktivt at vælge kønstraditionelt end det er at agere kønsutraditionelt.

Filosoffen Judith Butler taler om *social genkendelighed* som den præmis, vi gør køn ud fra (Butler 1993). Det betyder, at der i en kultur vil være en række forventninger til, hvordan drenge og piger, mænd og kvinder gør køn. Helt konkret handler det om, at vi forventer, at køn gøres på en måde så der fremvises en særlig forbindelse mellem det biologiske køn, den måde vi opfører os på, og vores seksuelle orientering og optræden. Sagt med nogle lidt andre ord, så er der altså nogle forventninger til, at kvinder opfører sig på en lang række måder, der opfattes som 'feminine', og at de retter deres seksuelle begær efter mænd, ligesom der er nogle forventninger til, at mænd opfører sig på måder, der opfattes som 'maskuline', og at de retter deres seksuelle begær mod kvinder.

Hvis nogle af komponenterne gøres anderledes betyder det, at man marginaliseres eller ekskluderes, fx ved at man placeres i en 'afvigerkategori' (Stormhøj 2006: 81). Og det er det, der – i mild form – sker, når vi kalder piger for 'drengepiger', hvis de vil være anlægsgartnere eller virksomhedsledere, eller drenge for 'feminine', hvis de vil være frisører eller lave omsorgsarbejde.

Gode uddannelsesvalg for drenge og piger

Dorthe Staunæs (2004) bruger begrebet kontekstuel genkendelighed, der retter opmærksomheden mod de konkrete kontekster, der danner ramme om specifikke forventninger om social genkendelighed. Med det begreb kan vi stille skarpt på vejledningskonteksten og spørge:

Hvad bliver genkendt som gode, rigtige uddannelsesvalg for hhv. piger og drenge i vejledningsprocessen? Og hvilke koblinger mellem køn og uddannelsesvalg fører til, at der stilles spørgsmål til om valget er godt og rigtigt? Hvordan kan vejledningen bidrage til at unge med utraditionelle uddannelsesønsker føler sig genkendt?

Som individ kan man gøre køn på måder, som er mere eller mindre kulturelt vellykkede og acceptable. Forenklet sagt, så falder den sociale accept og anerkendelse i takt med at køn gøres på måder, som falder udenfor det kulturelt forventede.

Det har altså konsekvenser for mennesker at gøre køn på andre måder end de, som er forventet af dem. Og fordi køn ikke er noget, vi kan lægge fra os, så betyder det vældig meget for de fleste, om de bliver opfattet som helt almindelig eller som nogle, der er lidt mærkelige.

Afhængige af støtte og opmuntring

En vigtig pointe i forhold til analysen af historierne om Mads og Kathrine er, at det ikke kun er de unge selv, der er med til at fortælle. Billedet af mekanikerarbejdspladsen som en mono-kønnet arbejdsplads produceres også af en fortæller på Undervisningsministeriets uddannelsesguide.

Denne fortæller er gennem sin beskrivelse af htx og sin vinkling af Kathrines historie ligeledes med til at skabe et billede af htx som noget, der stadigvæk primært er for drenge, og lægger dermed op til nogle bestemte kønnede subjektpositioner i uddannelsesvalget. Det kan hverken Kathrines tilstedeværelse, hendes gode erfaringer eller interesse for matematik ændre på.

Dermed rettes opmærksomheden mod den sammenhæng, som historierne om Mads og Kathrine produceres i. Og det er en vejledningssammenhæng. Historierne er tænkt som oplysning om valg af uddannelse til unge uddannelsessøgende. Unge af begge køn. Unge med mangfoldige interesser og evner, der i princippet kan udmøntes i en stor variation af uddannelser og erhverv. Og unge, der står over for valgprocesser, hvis udfald kan afhænge af, hvordan de bliver støttet, opmuntret, udfordret eller begrænset – eller med teoriens ord: hvordan de bliver socialt genkendt.

Som vi har set er køn i høj grad på spil i den sociale genkendelse, som vejledningskon-

teksten her producerer. Vejledningskonteksten gør m.a.o. køn til et mere eller mindre synligt kriterium for, hvilke uddannelsesvalg der er forbundet med social genkendelighed, og hvilke der sætter den unge i farezonen for at indtage en afvigerposition.

Hvad er vejledningens rolle?

Men viser historierne ikke bare, hvordan virkeligheden er? Kalenderen hænger jo dér på væggen i værkstedshallen, og Mads fortæller jo selv, at de går til fodbold sammen efter arbejde. Og Kathrine og hendes tre kvindelige kammerater er jo i klart mindretal i klassen. Hvorfor i alverden er et galt at videreformidle det, man som vejleder ser, hører og ved? Skal de unge ikke vide, hvad de går ind til?

Spørgsmålet kunne også stilles på den her måde: Skal vejledningen være med til at skabe snævre rammer for, hvordan unge kan gøre køn? Skal vejledningen være med til at fastholde entydige koblinger mellem køn og uddannelse? Skal vejledningen være med til at reproducere forenkledte, stereotype billeder af uddannelser og arbejdspladser?

Eller skal vejledning være noget andet?

Sine Lehn-Christiansen er cand.mag. i psykologi og pædagogik og ph.d.-studerende ved Institut for Uddannelsesforskning på Roskilde Universitet

Referencer

- Butler, Judith (1993): *Bodies that Matter. On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Davies, Bronwyn & Rom Harré (1990): "Positioning: The Production of Selves" In *Journal for Theory and Social Behaviour*, vol 20, no.1.
- Davies, Bronwyn (2000): *a body of writing 1990-1999*, AltaMira Press, Walnut Creek.
- Dean, Mitchell (1999): *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage Publications
- Faber, Stine Thidemann (2008): *På jagt efter klasse*. Ph.d.-afhandling. Institut for Sociologi, Sociale Forhold og Organisation, Aalborg Universitet.
- Gergen, Kenneth J (1997): *Virkelighed og relationer*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lehn, Sine (2003): *Kønsblind Vejledning?*. Roskilde Universitetscenter: Center for Ligestillingsforskning.
- Lehn-Christiansen, Sine & Holen, Mari (2009): "At være patient". In *Akut, kritisk og kompleks sygepleje*. København: Forlaget Munksgaard.
- Lykke, Nina (2008): *Kønsforskning. En guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Frederiksberg. Forlaget Samfundslitteratur
- Mik-Meyer, N. & K. Villadsen (2007) *Magtens former. Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, Mette Lykke & Noemi Kaztnelson: *Når fremtiden tegner sig - rapport om uddannelsesvalg og vejledning i Frederikshavn og Hjørring kommuner*. Center for Ungdomsforskning.

Staunæs, Dorthe (2004): *Køn, Etnicitet og skoleliv*. København, Forlaget Samfundslitteratur.

Søndergaard, D.M. (2000) Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I: Haavind, H. (red.) *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheder i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. Side 60-104.

Watts, A.G. (2006) "Socio-politiske ideologier i vejledningen" In Watts, A.G. et. Al (ed.) *Uddannelse og Erhvervsvejledning*. Forlaget Studie og Erhverv.

Ikra er ikke med i kliquen af coole piger i klassen. Hun mener selv, at hun er udenfor, fordi hun har indvandrerbaggrund. Hvor minoritetsdrene i klassen offensivt udfordrer fordomme om indvandrere, vender Ikra sig væk fra klassekammeraterne og søger mod pigefællesskaberne i koranskolen. Hun kan alligevel ikke deltage i det ungdomsliv, som foregår i klassen. Helene Toverud Godø fra Universitetet i Oslo beretter om, hvordan drenge og piger med indvandrerbaggrund oplever og forhandler forskelle i skolen.

Åpen **forhandling** eller stille **motstand**?

Af Helene Toverud Godø

Det er en rådende norm om likhet i den norske skolen, og det har vært og er en politisk målsetning at skolen skal bidra til å utjevne sosiale, så vel som kulturelle forskjeller mellom elever. Samtidig som elevene forholder seg til slike overgrepene føringer for likhet i skolen, må de også forholde seg til offentlige diskurser i samfunnet for øvrig som i økende grad betoner forskjeller mellom folk på bakgrunn av religion, kultur og etnisitet.

En stadig større skepsis til muslimer, og en gjentakende kopling mellom muslimer og terrorister i den offentlige samfunnsdiskursen, kommer for eksempel til syne i ulike sammenhenger i løpet av skoledagen, gjerne i diskusjo-

ner i samfunnsfagstimer eller religionsundervisningen, men også i andre situasjoner. Til tross for at lærere og enkelte medelever iblant forsøker å forhindre en "vi"-mot-"dere"-argumentasjon, ender ungdommene med muslimsk bakgrunn stadig opp med å måtte forsvare sin egen religion og å prøve å nyansere bildene av muslimer som blir kastet fram av medelever.

I boken *Det norske sett med nye øye* løfter Marianne Gullestad fram nødvendigheten av å forstå at både identitet og selvfølelse ikke er noe "man 'har' en gang for alle, men noe som presenteres, diskuteres, forhandles og bekrefte – og avvise – i samvær med andre" (Gullestad 2002: 64). Gullestad argumenterer for at

det er viktig å studere hvilke følger både direkte trakassering, men også andre erfaringer med å bli avvist som norsk, kan ha for selvfølelse og menneskeverd. Hun understreker at opplevelsene i seg selv kan fremstå som små og tilsynelatende harmløse, enten det er i form av personlige erfaringer, eller det handler om uimotsagte usakeligheter i mediene. I sum kan det likevel gå utover den enkeltes selvbylde (Gullestad 2002:64).

I denne artikkelen vil jeg vise hvordan de unge aktivt håndterer utfordringer i skolen som de selv på ulike måter knytter til å handle om at de har innvandrerbakgrunn. Det empiriske grunnlaget for analysene er basert på et feltarbeid på en skole på Østlandet i Norge. 34 gutter og jenter i 9. og 10.klasse intervjuet, og elever på 8., 9. og 10.trinn ble fulgt i undervisning og friminutt i perioder gjennom et helt skoleår.

Jeg vil ta utgangspunkt i to eksempler som illustrerer to ulike strategier for å håndtere opplevde forskjeller. Jeg vil vie det siste eksemplet mer plass enn det første. Begge eksemplene er imidlertid viktige fordi de på hver sin måte belyser at situasjonen er kompleks, og at det er et samspill mellom strukturelle føringer og de unges tilnærming og responser på føringene. Strategiene speiler de unges opplevelse av muligheter og begrensninger knyttet til sin egen innvandrerbakgrunn. Som det vil fremgå, farges strategiene også av de unges kjønn. Samlet får dette betydning for hvordan de unge håndterer de utfordringer de møter i skolen.

Åpen forhandling: ironi og humor som strategi

Jeg vil først rette blikket mot noen av guttene og det jeg vil identifisere som offensive forhandlinger om betydninger av forskjell. La oss ta en titt på samhandlingen mellom en del gutter i 9. klasse noen høstdager i 2008:

Mens de er på vei mot pulten spør Mustafa om Abbas skal bli med og lete etter Osama bin Laden til helga. Han sier han har hørt rykter om at han bor på

Romsås for tiden. De flirer litt begge to. Abbas spør om de ikke heller skal se etter Obama bin Laden. Mustafa spør om Abbas egentlig vet hvem det er. Abbas sier det er presidenten. Mustafa retter opp og sier han er presidentkandidat (kommentar: dette var før valget i USA)¹

På samme måte som Mustafa her både gjør narr av en bydel i Oslo som er kjent for å ha en stor innvandrerbefolkning, gjør han narr av sammenkoplingen mellom islam og terrorisme. Nedenfor ser vi at han selv tar i bruk rasistiske uttrykk en gang han blir sint på noen skolekamerater:

Fra valgfag i foto:

Jacob og Oliver (8.klasse) kaster løv mens Mustafa (9.klasse) tar bilder av dem. Plutselig kaster de løv rett mot Mustafa så noe faller på han og kameraet. Han blir sur og roper høyt: "Er du dum eller, din svartskalle!" Jacob snur seg mot han og spør om det ble bra bilde, men Mustafa svarer like surt: "Nei, det blir ikke bra fordi dere er så...!" så tar han med seg kameraet og går litt unna. De to guttene følger etter han.

Mens Mustafa altså har innvandrerbakgrunn, har de to andre guttene i dette eksemplet etnisk norsk bakgrunn. Det er imidlertid Mustafa som kaller en av dem "svartskalle", det er han som er sur og går bort, mens de to andre sluntrer usikkert etter.

Man skal ikke undervurdere det selvstigmatiserende potensialet som ligger i å anvende den rasistiske betegnelsen "svartskalle", slik Mustafa gjør i eksemplet over. Man kan fortolke det som at han, ved å ta i bruk uttrykket, delvis signaliserer at han aksepterer de negative assosiasjonene som følger med. I intervjuer uttrykte flere av guttene med minoritetsbakgrunn dessuten at selv om de stort sett opplever å bli respektert for sin bakgrunn, har de i perioder følt at de har blitt sett på som annerledes av me-

delever, og at de blir slitne av å måtte stå til rette for eller forsvare sin religion.

Det jeg ønsker å illustrere med disse to feltobservasjonene er likevel hvordan Mustafa og en del av guttene med minoritetsbakgrunn også på ulike måter posisjonerte seg offensivt i forhold til både offentlige og mer lokale diskurser om religion, etnisitet og rasisme. I det første utsnittet signaliserer Mustafa en humoristisk distanse, både til en bydel i Oslo som er kjent for å ha en stor innvandrerbefolkning, og til koplingen mellom muslimer og terrorister. I det andre utsnittet blir han sint på to etnisk norske gutter og anvender et rasistisk skjellsord mot dem. Han lar det skinne igjennom at dette er et begrep han ikke lar seg skremme av, og tar dermed også bort noe av brodden i mulige motangrep.

Spiller på fordom om "farlige utlendinger"

Guttene sine offensive strategier kommer til syne også på andre måter. Guttene sine klesstil, hilsningsritualer og væremåte minner ved første øyekast om Sveinung Sandbergs beskrivelser av gjengungdommenes selvpresentasjoner i hans studie av ungdom i Oslo sentrum (Sandberg 2005: 39). Mustafa og vennene hans pleier gjerne å gå i store bukser og hettegensere, og har ofte på lue inne. De har alltid øretelefoner hengende rundt halsen, og signaliserer gjennom kroppsspråk og på andre mer subtile måter at de behersker de kodene som gjerne assosieres med en slags gatekultur. Sandberg skriver at minoritetsguttene sine selvpresentasjoner i hans studie kan leses på flere måter: Det kan forstås som uttrykk for kulturell bakgrunn, som stolte uttrykk for annerledeshet og økt internasjonal orientering, men ikke minst "kan [det] også reflektere et stempel gitt av majoriteten" (Sandberg 2005:39).

Mustafa og hans venners selvpresentasjoner kan, sett i lys av dette, leses som at de spilte på en stereotyp forestilling om minoritetsgutter som "farlige utlendinger" (Sandberg 2005: 38). Men Mustafa og vennene hans brukte

ikke fritiden sin til å henge i gjenger i byen. Tvert imot hadde flere av guttene byttet til denne skolen nettopp for å komme bort fra guttemiljøer som de, eller foreldrene deres, opplevde som negative og truende for deres framtidsmuligheter. De fortalte at de på sine tidligere skoler hadde opplevd det som vanskelig å være gutt og samtidig god på skolen. For dem ble det å bytte skole dermed et viktig valg, som de selv, men kanskje mest foreldrene deres, hadde tatt for å forhindre at de ble påvirket i gal retning. De hadde beholdt noe kontakt med sine gamle venner, men en del venner hadde de brutt med.

På den nye skolen var de stort sett sammen med andre gutter med minoritetsbakgrunn, men de deltok på sosiale arrangementer i regi av skolen og de delte sportsinteressen med flertallet av de majoritetsnorske guttene. De hadde dessuten god kontakt med lærerne, og for eksempel Mustafa gjorde det ganske bra på skolen. Ved å likevel ikke ta avstand fra for eksempel klesstil, musikksmak og måter å snakke på som gjerne assosieres med en slags gatekultur, forholdt de seg aktivt til, og forhandlet de med, fordommer som de visste at de også kunne rammes av. Dette ga guttene et slags dobbelt sett med ressurser å spille på. Stigma som kunne virke begrensende kunne dermed også brukes som en styrke (Sandberg & Pedersen 2008: 37), om enn ikke i alle sammenhenger.

Jentene - usynliggjøring av forskjeller, synlige konsekvenser

Ikra går i 9.klasse på samme skole og er født og oppvokst i Norge. Ikra's strategi er på mange måter motsatt av den Mustafa og hans kamerater griper til i eksemplene over. Guttene spilte på negative assosiasjoner og fordommer med en ironisk distanse, for så å gjøre dem til en ressurs. Ikra, på sin side, formidler at hun ikke synes hun klarer å oppfylle verken faglige eller sosiale krav hun møter i skolen, og hun attribuerer dette til sin innvandrerbakgrunn.

Første gang jeg møter Ikra har hun og venninnen hennes Maryam nettopp fått vite at

de har havnet i en gruppe for elever som trenger spesialundervisning i norsk. Denne gruppen har blitt aldersblandet, noe som gjør at Ikra må ha norsk med elever som er et år yngre enn henne selv. Reaksjonene til Ikra og Maryam er sterke:

Gruppen som trenger forsterket norskopplæring skal møtes i gangen utenfor, og ta opprop der (...) Ute regner det, og vi får beskjed om å gå ut og til musikkrommet som ligger helt på den andre siden av skolen. (...) Mens vi går roper en av jentene bak oss, Maryam fra 9.klasse: "Jeg vil ikke ha norsk med de der!" og peker mot en gjeng 8.klassinger som slentrer av gårde litt foran oss. Læreren sier at hun tror det kan bli fint, men Maryam svarer kontant "Nei, jeg har hatt det før, det blir det ikke". Læreren prøver å være positiv, og svarer "Ja, men dere har ikke hatt det med meg – dere må jo gi meg en sjanse". Da roper Ikra: "Ja, men kan ikke dere gi oss også en sjanse, da?"

Vi kommer inn i gangen og henger fra oss dryppende våte paraplyer og elevene henger fra seg jakkene og tar av seg de våte skoene sine. Jeg lar de fleste gå inn før meg og finner meg en stol bakerst i klasserommet. Jeg hører at læreren snakker med Ikra og Maryam i gangen utenfor klasserommet. Jentene snakker med sinte, raske stemmer, mens læreren overtaler dem til å komme inn og gi det en sjanse. (...) De kommer til slutt inn, og jentene setter stolene hardt ned på gulvet, og setter seg med en misfornøyd mine. De tre guttene fra 9.klasse viser ingen reaksjoner på misnøye. Læreren ber alle om å reise seg og si god morgen. Vi gjør det, de to jentene litt motvillig.

Ikra blir fortvilet når hun får høre at hun har havnet i denne norskgruppen, og mener læreren forskjellsbehandler henne og Maryam fordi de er

"utlendinger"². Episoden er en av de få gangene jeg ser at hun reagerer så åpenlyst på det hun opplever som urettferdigheter.

Ingen av guttene gir i eksemplet over uttrykk for tilsvarende reaksjoner. Ikra og Maryams høylydte reaksjoner kan tolkes som et signal på at det oppleves som mer stigmatiserende for en jente å være skolesvak enn det gjør for en gutt. Det kan også forstås som at det er mindre akseptert for gutter å reagere åpenlyst emosjonelt på å skulle få spesialundervisning.

Det er likevel rimelig å tolke at noe av jentenes reaksjoner kommer av at de følte de "dumpet" i faget, og dermed også brøt med forventningen om at jenter er gode på skolen. At det var akkurat i norskfaget dette skjedde kan ha vært med på å understreke en mer generell opplevelse av å ikke håndtere "det norske" på linje med de andre jentene i klassen. Det viser seg nemlig raskt at forholdet til de andre jentene i klassen er et sårt punkt for Ikra.

Kul – men på feil måte

Mens Ikras gjeng besto av noen få jenter, et par med etnisk minoritetsbakgrunn og et par med etnisk norsk bakgrunn, bestod den andre gruppen av omlag 15 jenter med etnisk norsk bakgrunn. Samtidig som Ikra er rask med å mistenke, og i et tilfelle også anklage, en av lærerne for å være rasist, har hun imidlertid en tydelig ambivalens når hun skal snakke om de andre jentene i klassen. Hun sier at hun ikke direkte vil kalle dem rasister, men at den viktigste grunnen til at hun ikke får være med i den "kule" gjengen handler om at hun rett og slett ikke er kul nok. På den andre siden mener hun at hun ville hatt større sjanse for å bli regnet som kul dersom hun hadde gått på en skole der flere hadde hatt innvandrerbakgrunn. Hennes måte å være kul på har ingen verdi blant "de norske" jentene.

Ikra forteller at konflikten mellom jentene startet mot slutten av barneskolen, men ble enda sterkere da de begynte i 8.klasse. Hun forteller at det sjeldent har vært direkte konfron-

tasjoner mellom de to gjengene de siste årene. Derimot beskriver hun små, subtile episoder der forskjellene understrekes på symbolsk vis:

"For hvis du for eksempel ser på klassebildet vårt, da kan du se hva jeg mener. Da kan man se skillet mellom de kule og de teite. For da satt jeg liksom ved siden av de kule, og da kunne man se det skikkelig godt. Da hadde vi i min gjeng liksom pyntet oss litt og tatt på oss helt vanlige klær og sånt, men så hadde alle de kule sånne luer på. De hadde planlagt det og gjort det sammen med alle i 10. klasse, men vi visste jo ingen ting om det. Da følte jo vi oss skikkelig utenfor, for alle visste det og ikke vi. Mellom guttene er det helt annerledes, der kan alle være sammen eller de bytter gjeng. Men jeg husker ikke når alle var hyggelige mot hverandre blant jentene, det må kanskje ha vært i 4. eller 5.klasse."

Følelsen av å være utenfor blir forsterket av at det blir fryst fast på klassebildet. Ikra forteller at hun også tror at lærerne liker "de kule" jentene bedre enn de liker henne. Hun trekker fram at de andre jentene er så pene og morsomme, og at flere av dem er veldig gode i sport. Hun mistenker at det er derfor lærerne gir disse jentene så gode karakterer.

Det er mange ting jeg kunne trekke fram for å nyansere det bildet Ikra tegner av skolen og klassen sin: for eksempel at mange av jentene i den andre gjengen jobber hardt med skolearbeidet, stadig har prestasjonsangst og føler seg stresset. Eller at den andre gjengen ikke var så sammensveiset som man kunne få inntrykk av gjennom Ikras fortellinger, men at det tvert i mot var mange intriger der også. Dessuten hadde flere av disse jentene også et vanskelig forhold til de samme lærerne som Ikra hadde problemer med.

Men selv om bildet er mer sammen-satt enn det Ikra ser eller formidler til meg i in-

tervjuene, er det tydelig at hun opplever en allianse mellom lærerne og de andre jentene. Forklaringene knytter hun på en kompleks måte til å handle om at hun har innvandrerbakgrunn. Hennes løsning er å vende seg vekk fra det sosiale miljøet på skolen. Hun bruker i løpet av skoleåret mer og mer av tiden sin til å være med venner hun har fått på en Koranskole hun begynte på nylig. Hun forteller hvordan hun føler at hun sammen med dem endelig kan være seg selv, men at dette også har gjort at hun har begynt å lengte etter å gå på en skole med flere elever med minoritetsbakgrunn.

Nye uttrykk for skolemotstand og konstruksjoner av kjønn og ungdomstid

Ikras historie belyser, slik Gullestad (2002) påpeker, hvordan summen av mange små, subtile, og kanskje noen ganger ubetydelige, episoder til sammen kan gå ut over selvfølelsen. Ikke alle jentene med minoritetsbakgrunn på denne skolen opplevde det på samme måte som Ikra. På noen måter skiller heller ikke Ikras fortellinger seg fra en del majoritetsnorske jenters beskrivelser av å være utestengt på ungdomsskolen. Men historien til Ikra blir viktig fordi den viser hvordan hun etter hvert selv trekker den konklusjonen at problemene hun har handler om at hun har innvandrerbakgrunn. Ikras fortelling belyser også hvordan "det norske" ungdomsprosjektet som den overordnede normen, kan stå i kontrast til andre måter "å gjøre" seg eldre på (Haavind 2006, Gulbrandsen 2007, Hauge 2003).

Det er en lang tradisjon for å kople gutters skolemotstand til en kollektiv konstruksjon av maskulinitet, og til klasseproblematikk (for eksempel Willis 1977; Haavind 2003; Klyve 2009, se også Lyng 2007). Selma Lyng henviser til hvordan det har blitt forstått at guttene har konstruert denne maskuliniteten i opposisjon til femininitet, og alt som har blitt assosiert som feminint, for eksempel det å være god på skolen (Lyng 2007: 16). Lyng framhever imidlertid at begge kjønn både kan være opptatt av

skolen, og gjøre motstand mot den, og at man kan finne både feminine og maskuline versjoner av begge tilnærmingene (Lyng 2007: 16). I sin studie fra norsk ungdomsskolehverdag identifiserer Lyng to velkjente typer for hierarki blant elevene: et sosialt hierarki for popularitet og "kulhet" (uformell jevnalderstatus), og et annet hierarki knyttet til skoleprestasjoner og i hvilken grad man er opptatt av å gjøre det bra på skolen (Lyng 2007: 17). De elevene som befinner seg høyt oppe i det sosiale hierarkiet gir selv ofte uttrykk for at dersom de presterer dårlig så handler det ikke om at de ikke *kan*, men at de ikke *gidder*. Det er også slik de blir forstått av medelever og lærere. Dette gir, ifølge Lyng, disse elevene en "self-worth protection" (Lyng 2007:18). Dette klarer ikke Ikra å spille på: hun klarer ikke å overbevise verken seg selv eller medelever om at det handler om at hun ikke vil eller ikke gidder. Iblant lurer hun likevel på om ikke lærerne tror hun er dårlig fordi hun er innvandrer, og mener at de alltid gir henne karakteren 3 uansett hvilken innsats hun legger i arbeidet.

I tidligere forskning på kjønn i skolen er jenters skolemotstand ofte beskrevet som mer stille enn gutters, og rettet mer mot personlige relasjoner. At motstanden er mer personlig gjør den også mer nær og sårende, og vanskeligere å håndtere for de som blir utsatt for den, enten det er foreldre eller lærere (Nielsen & Rudberg, 1989:182). Ikras skolemotstand er i så måte i tråd med tidligere forsknings beskrivelser av jenters skolemotstand. Ikra knytter ikke sin skolemotstand til et kollektivt og verdighets-skapende motprosjekt slik forskning har vist at en del gutter gjør. Derimot kopler hun sine dårlige skoleprestasjoner til en mer generell opplevelse av å være utestengt, og til sammen gir det henne en følelse av personlig nederlag. Disse nederlagene knytter hun til å henge sammen med at hun har innvandrerbakgrunn.

I boken *Skoletid* skriver Harriet Bjerrum Nielsen at hun, i en longitudinell studie av skolelever, sjelden så episoder der rasisme ble

gjort eksplisitt. Den viktigste marginaliseringsmekanismen var, ifølge Nielsen, ikke hets eller mobbing, men i stedet en diskré usynliggjøring av de stille minoritetselvene (Nielsen 2009: 247). Det er nettopp denne opplevelsen av å bli oversett, i tillegg til misnøyen med å ikke mestre de faglige kravene, som plager Ikra.

I samme studie fant Nielsen at de minoritetselvene som deltok i det norske ungdomslivet og jevnaldersmiljøet var mer synlige og fikk mer oppmerksomhet fra medelever og lærere, og fra henne som forsker. De fleste av disse ungdommene kom imidlertid fra familier som ikke var aktivt religiøse og/eller hadde foreldre med høy utdanning (Bjerrum Nielsen 2009: 248).

Ikke samme ungdomsprosjekt

Også i Nielsens materiale sakk et en del av minoritetsjentene akterut i popularitet enten det var fordi de selv ikke ønsket, eller ikke fikk lov av foreldrene, til å delta i det nye sosiale livet som tilhører denne ungdomsfasen (Nielsen 2009: 255). Ikra deltar heller ikke i det "norske" jevnaldersmiljøet, men det er ut fra intervjuene uklart om det handler mest om at hun ikke vil eller ikke får lov av foreldrene. Uavhengig av hva det bunnar i deler hun i alle fall ikke i de samme ungdomsprosjektene som mange av de majoritetsnorske jentene i klassen: hun er aldri på fester, går ikke ut med gutter og henger ikke ute med medelever etter skoletid.

Fanny Ambjörnsson (2004) beskriver hvordan en jente med minoritetsbakgrunn i hennes studie av kjønn, klasse og seksualitet blant gymnasjenter i Sverige, fikk en både ensom og vanskelig posisjon i klassen. Jenta opptådte som tilbakeholden og stille, men ble likevel oppfattet som provoserende av noen av de andre jentene i klassen. Ambjörnsson mener at jenta fikk en rolle som stod i kontrast til de andre jentenes måte å skape kjønn på, som også var fylt med et svensk innhold. Når de svenske jentene snakket om innvandrerjenter som stille, isolert og undertrykt, sa de også noe om hvilke former

for synlighet og frihet som gjelder (Ambjörnsson, 2004, pp.:258-259).

Kanskje utfordrer Ikra også noen ulike forventninger til hvordan man er norsk jente, slik jenta i Ambjörnssons studie gjorde?

Flere forskere har identifisert en typisk "norsk" forventning om at ungdomstiden skal innebære en helt spesiell type frigjøring: fra voksne, fra autoriteter, og fra foreldre især (Havind 2006, Hennum 2002, Bredal 2006). Denne frigjøringen har kjønnede konnotasjoner: det er knyttet forskjellige forventninger til hvordan jenter og gutter skal gjøre dette. Ikras fortellinger synliggjør altså også motstridende forståelser og meninger om hvordan barn blir større (Havind 2006). Det som begynte som små spirer til forskjellighet på barneskolen har i løpet av 9. klasse eksplodert: jentene går fra å være barn til å bli ungdom, kroppene er i utvikling og forventningene fra omverden er motstridende. I Ikras klasse blir det ekstra tydelig at Ikra gjør seg til ungdom ut fra en type forventninger som går på tvers av både generelle forventninger i samfunnet og sosiale forventninger fra sin egen aldersgruppe.

Likhet og forskjell: skolens uavklarte forhold

Noen av problemene Ikra strever med må også ses i lys av et uavklart forhold til hvordan skolen skal håndtere likheter og forskjell. Tidligere forskning har synliggjort likhetsprinsippet som både et gjennomgripende prinsipp og kulturelt omdreiningspunkt i studier av Norge (Vike et al 2007: 11-12).

Idealet om enhetsskolen har i så måte vært en viktig politisk målsetning i Norge. Skolen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller og skape like muligheter for elever på tross av ulike utgangspunkt, ifølge Hilde Lidén, som sier: "utjevning og like muligheter skal oppnås ved at alle tilegner seg felles standard og visse språklige, sosiale og kulturelle ferdigheter på tross av ulike utgangspunkt" (Lidén 2007: 68). Lidén påpeker at det oppstår noen paradokser i kjølvannet av denne målsetningen. Disse para-

doksene blir særlig tydelige i forhold til kulturell reproduksjon innenfor rammene av et flerkulturelt Norge: For ved å gjøre forskjeller irrelevante, skaper skolen, ifølge samme forfatter, også grenser for likhet.

Den overgripende tankegangen om at skolen skal forminske forskjeller framfor å tydeliggjøre dem vil kunne føre til en motvilje mot å drøfte betydninger og konsekvenser av ulikhet for elevene. Dette kan bli problematisk når det nettopp er opplevelse av ulikhet som bidrar til at enkelte opplever å bli holdt utenfor eller ikke mestrer faglige krav. En konsekvens blir da kanskje at elevene selv overlates til å forhandle om dette, og det kan være problematisk fordi det da skjer på jevnaldergruppenes premisser alene, slik eksemplene over peker mot.

Motstand som kollektivt prosjekt eller individuell tilbaketrekning

I det foregående har jeg synliggjort to ulike strategier for hvordan ungdom i denne undersøkelsen håndterer og forhandler om forskjeller. I det første eksemplet inntar noen av guttene en aktivt forhandlende strategi, der de gjennom humor og ironisk distanse, men også klesstil og andre iscenesettelser, spiller på fordommer mot gutter med minoritetsbakgrunn som kan identifiseres i samfunnsdiskursen. Ved å beherske koder som er assosiert med en gatekultur, samtidig som de gjennom annen hverdagspraksis opptrer i kontrast til dem, gjør de potensielle stigma til en ressurs (Sandberg 2005, Sandberg og Pedersen 2008). Jeg har understreket at man må ha i bakhodet at situasjonen for disse guttene likevel var kompleks når det kom til stykket: mange ga samtidig uttrykk for å være slitne av å til stadighet skulle forsvare seg og sin religiøse identitet. Det lå også en ambivalens i måten de for eksempel tok i bruk rasistiske skjellsord på. For hvordan man enn snur og vender på det, er "svartskalle" myntet på nedverdiggende vurderinger av folk med mørk hud. Gjennom fortellingen om Ikra, som jeg har viet større plass, gir jeg et innblikk i en annen stra-

tegi for å håndtere ulikhet. Her får vi et innblikk i hvordan en ung jente attribuerer sin opplevelse av faglig svakhet og å være sosialt utestengt til å handle om at hun har innvandrerbakgrunn. Gutters skolemotstand i forskning har ofte blitt beskrevet som et slags kollektivt prosjekt. Det som etter hvert kan identifiseres som Ikras skolemotstand, i form av tilbaketrekning, blir i motsetning til dette et ensomt prosjekt og oppleves som et personlig nederlag. Hennes motstandsuttrykk er imidlertid i tråd med tidligere forsknings beskrivelser av jenters protestformer i skolen.

Med henvisning til annen forskning har jeg vist hvordan man kan tolke Ikras måte å gjøre seg eldre på som å bryte med den dominerende "norske" måten. Hun opplever at forskjellene mellom henne og mange av de andre jentene i klasse vokser. Igjen attribuerer hun dette til å handle om at hun har innvandrerbakgrunn: hennes måte å være på gjør henne usynlig og upopulær, mens hadde hun gått på en annen skole med flere innvandrere, mener hun at hun ville fått en annen sosial posisjon. Hennes løsning blir å vende seg mot andre miljøer der hun kan få bekræftelse, og hun investerer mindre og mindre tid i skolen og skolearbeidet.

Jeg mener det er viktig å vie begge strategiene som er vist i denne framstillingen oppmerksomhet. På hver sin måte belyser de et komplekst samspill mellom strukturelle føringer, offentlige og lokale diskurser og de unges til-

nærming og responser på dette. Strategiene speiler på ulike måter de unges opplevelse av muligheter og begrensninger knyttet til både kjønn og egen innvandrerbakgrunn. Det som blir synlig i dette materialet er også at de unge i stor grad blir overlatt til seg selv i det de skal forhandle om hvilken betydning forskjeller skal ha. Dette kan være uheldig fordi det da skjer utelukkende på jevnaldningsmiljøets premisser, eller som enkelte ungdommers ensomme prosjekter.

Helene Toverud Godø er sociolog og ph.d.-stipendiat ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning på Universitetet i Oslo.

Artiklen bygger på feltarbeide fra ph.d.-prosjektet *Ungdomskrav - skolekrav - livsrom*. Ungdomsskoleelevers håndtering av krav i det senmoderne samfunn. Ph.d.-prosjektet indgår i forskningsprosjektet *Nye kjønn, andre krav?* Likestillingsens barn i skole og familie ved Senter for tverrfaglig kjønnsforskning på Universitetet i Oslo. Formålet med dette prosjekt er at utvikle ny og opdateret viden om kønsnormer og kønspraksis blandt barn og unge, som vokser op i Norge i dag, og at forstå nogle af de konsekvenser, de kan have for inklusions- og marginaliseringsprosesser.

Referanser

Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnastjeier*. Stockholm: Ordfront.

Bredal, A. (2006). "Vi er jo en familie". *Arrangerte ekteskap, autonomi og fellesskap blant norsk-asiater*. Oslo: Unipax

Gulbrandsen, L.M. (2007). Fra småjenter til ungdomjenter: heteroseksualitet som normativ utviklingsretning. *Kilden informasjonssenter for kjønnsforskning*.

Loaded from internet: <http://kilden.forskningsradet.no/c17268/artikkel/vis.html?tid=42828>

Gullestad, M (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt. Oslo: Universitetsforlaget

Hauge, M.I (2003). Jenter i virvelvind. Konstruksjoner av kjønn, alder og etnisitet blant jenter i 12-14 års alderen. *Kvinneforskning 3/2003*

Hennum, N. (2002). *Kjærlighetens og autoritetens kulturelle koder. Om å være mor og far for norsk ungdom*, NOVA Rapport 19/02

Haavind, H. (2006) Den nye Norah, *Samtiden* 04/2006

Haavind, Hanne (2003), Masculinity by rule-breaking: cultural contestations in the transitional move from being a child to being a young male, *NORA* no. 2 2003, Volume 11

Klyve, A. (2009) *Sinte, unge menn – i kunnskaps-samfunnet*. Nesttun: Folio forlag

Lyng, S. (2007), "Is There More to "Antischoolishness" than Masculinity? On Multiple Student Styles, Gender, and Educational Slef-Exclusion in Secondary School", *Men and Masculinity*. Sage publications

<http://jmm.sagepub.com/cgi/content/abstract/1097184X06298780v1>

Nielsen, Harriet Bjerrum (2009) *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget

Nielsen, H. B., & Rudberg, M. (1989). *Historien om jenter og gutter. Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sandberg, S. (2005), Stereotypiens dilemma. Iscenesettelser av etnisitet på "gata". *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2005, 5 (2): 27-46

Sandberg, S., Pedersen, W. (2008), *Gadekapital. Ungdomsforskning* Nr. 1&2 2008

Vike, H., Lidén H., Lien, M. (2007)"Likhets virkeligheter" i Lien, M., Lidén, H., Vike, H. (2007 [2001]). *Likhets paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget

Willis, P.E. (1977) *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press

* Takk til Harriet Bjerrum Nielsen for gode innspill til denne artikkelen.

Noter

- 1) Navn og kjennetegn ved skole, elever, samt stedsnavn er endret.
- 2) Her bruker jeg den betegnelsen Ikra bruker om seg selv, til tross for at hun er født og oppvokst i Norge og snakker flytende norsk.

Når store drenge laver ballade i folkeskolen, kan det være en kamp mod en hækkeorden, hvor de er placeret nederst. Ballademagerne vil som regel gerne lykkes i skolen, men de lægger afstand til den, hvis de stemples som dårlige elever. Rickard Jonsson fra Stockholms Universitet, der har fulgt en gruppe drenge i folkeskolens ældste klasser, skriver om deres ballade som et kommunikativt værktøj.

Jag bryr mig inte!

Af Rickard Jonsson

Under en engelsklektion på en högstadieskola utanför Stockholm sitter Daniel i bänken bredvid mig längst bak i klassrummet!. Läraren Berit sätter igång en bandspelare och klassen får höra en historia på engelska om ett aprilskämt och någon som busringer på en radiostation. Daniel ligger framåtlutad över sin bänk och det ser ut som om han sover när läraren stänger av bandspelaren och riktar lektionens första fråga till just honom: "Who is the caller?" Daniel svarar att han inte vet, men Berit nöjer sig inte: "Varför vet du inte, sitter du och sover?" "Jag hörde inte!" försvarar sig Daniel.

Berit spolar tillbaka bandet och spelar upp historien ytterligare en gång medan Daniel demonstrativt återtar sin position, liggandes över

bänken. När bandspelaren tystnat upprepar Berit frågan till honom: "Who is the caller?" "The studio ..."; börjar Daniel trevande, men tystnar mitt i svaret. "Men om jag ber dig lyssna, så ska du lyssna!" säger Berit och Daniel gör ett nytt försök: "The studiatechnicians." Läraren bekräftar att det denna gång var rätt, men hon ber honom hänga med bättre, att inte sitta så nedsjunken i stolen.

Lektionen fortsätter på inslaget spår: Berit ställer frågor till eleverna om vad historien som de lyssnat till handlade om. Daniel slipper för en stund undan uppmärksamheten, men i slutet av lektionen riktas frågorna åter till honom. Och än en gång blir han svaret skyldig. Berit växlar nu från engelska till svenska som för att un-

derstryka allvaret och för att inget ord ska missuppfattas: "Förstår du inte att jag blir besviken på dig, du som har skött dig så bra annars!" Daniel svarar att han *inte* förstår varför hon skulle vara besviken på honom och han tillägger att han ska byta till en annan lärares språkgrupp, "... så jag bryr mig ändå inte!"

Daniel sitter alltså i bänken bredvid mig, klädd i en munkjacka vars huva han dragit upp över huvudet. När läraren ställer sina frågor, och han inte svarar som han förväntas svara, får jag en plötslig impuls att vilja lägga armen om honom. Jag fullföljer inte den impulsen. Hur skulle det se ut? Jag låter alltså bli, men kasar ändå diskret min stol lite närmare hans, så att vi sitter helt nära varandra under återstoden av lektionen. Kanske märker han min manöver och mitt försök att visa stöd genom att flytta min kropp närmare hans, för efteråt på rasten säger han till mig att det var tur att jag var med, och att jag väl fattar varför han inte gillar Berit.

Att studera verbala protester i klassrummet

Att som deltagande observatör följa Daniel och hans kamrater på lektioner och raster under ett skolår, innebär att jag då och då får höra dem bryta mot klassrummets officiella regler. Dessa situationer, exempelvis den som utspelas på engelsklektionen, skulle på så vis kunna illustrera diskussionen om pojkar, studiemisslyckande och det som i tidigare forskning och olika rapporter har beskrivits som "killars investering i en anti-pluggkultur" (se vidare nedan).

I den här artikeln vill jag emellertid undersöka situationer där killar gör motstånd i skolan ur ett annat perspektiv – genom att uppmärksamma vad unga män gör genom vardaglig språkanvändning i skolan, där olika former av verbala protester mot lärare och undervisning står i fokus. Därutöver vill jag synliggöra att de samtalsämnen och uttrycksformer som associeras som stereotyp maskulina, kan ha flera olika funktioner och kan förstås på fler och mer komplexa sätt, än bara som en iscensättning av "cool maskulinitet" som tar avstånd från studier.

Den teoretiska utgångspunkten i detta projekt är tanken om att språkanvändning är handling (Austin, 1962). Språket kan inte reduceras till ett neutralt redskap för att uttrycka tankar i kommunikation mellan människor. Varje gång vi talar gör vi något mer. När vi använder olika ord, uttryck eller kategorier deltar vi i att konstruera den värld, de fenomen eller de identiteter som vi försöker beskriva (Se Butler, 1990; Potter, 1996; Hall 1997). Och killarna som jag följer kan använda olika kommunikativa resurser i sin skolvardag, såväl de som kan beskrivas som stereotyp maskulina som de som inte traditionellt förknippas med pojkar eller maskulinitet (jfr Cameron 1999, Cameron & Kulick, 2003).

I dialogen mellan Berit och Daniel gör de alltså något, som vi kan förstå som en förhandling av makt och positioner i klassrummet, och som jag vill återkomma till nedan. En annan central utgångspunkt i samma perspektiv är att det inte finns någon fast identitet, exempelvis som pojke eller flicka som talar på givna sätt beroende på vem de "är". Språket erbjuder snarare vad vi kan kalla kommunikativa resurser. En grundläggande ambition i analysen är att studera dessa resurser som människor använder för att göra sin sociala värld begriplig.

Pojkars motstånd och antipluggkultur

Ämnet pjkars motstånd i skola och pjkars lägre måluppfyllelse har fått ökad uppmärksamhet i svensk skolpolitisk debatt de senaste åren, inte minst mot bakgrund av de nationella och internationella mätningar som visar på en skillnad i studieframgång där flickor framstår som vinnare och pojkar förlorare. Ämnet har varit föremål för både politisk debatt och olika utredningar. Här kan nämnas Mats Björnssons (2005) rapport, skriven på uppdrag av dåvarande Myndighet för skolutveckling i Sverige, med syftet att undersöka varför pojkar som grupp presterar sämre resultat i skolan än flickor. Ett ytterligare exempel är *Delegationen för jämställdhet i skolan*, en svensk statlig utredning som tillsats av utbildningsminister Jan

Björklund, och som publicerat flera publikationer i ämnet kön och skolframgång.

En teori som fått stort inflytande i denna debatt och dessa rapporter, är tesen om pojkars investering i en antipluggkultur, framförallt etablerad genom Paul Willis (1977) banbrytande studie *Learning to labour*, och flera andra viktiga bidrag som följt i hans fotspår. Förklaringen till varför pojkar i vissa fall tar avstånd från studier handlar då om att flitigt studerande inte är förenligt med en normerande heterosexuell maskulinitet. Pojkar iscensätter maskulinitet genom att distansera sig från skolans pluggkultur, eftersom studiefлит förstas som något feminint kodat. Det är svårt att vara populär eller "cool" pojke och samtidigt vara öppet studieambitiös.

Om en viktig regel för pojkar i en heteronormativ genusordning är att *inte* göra det feminina eller homosexuella, så kan vi också förstå pojkars försök att distansera sig från skolarbetet (Mac an Ghail; 1994; Connell, 2000; Frosh m.fl., 2003). Stephen Frosh, Ann Phoenix och Rob Pattman (2003) visar dock att många av de brittiska skolpojkar som de intervjuat, har utvecklat en medelväg där de både gör populär maskulinitet och samtidigt satsar på studier. Pojkarna kan exempelvis tala om vikten att lyckas i studieresultat, men samtidigt få det att framstå som att de når resultaten utan att behöva anstränga sig.

Teorin om pojkars antipluggkultur har med andra ord varit fruktbar och inflytelserik för att förstå genusaspekter av studiemotstånd. Samtidigt finns det anledning att kritiskt särskåda samma teori. Är det exempelvis möjligt att tillämpa en tes hämtad från Willis studie i 70-talets brittiska klassamhälle, för att förklara skolvardag i Sverige 2010? Och vad händer med alla de studiefлитiga pojkars erfarenheter när gruppen pojkar beskrivs vilja investera i antipluggkultur (jfr Nordberg 2008a; 2008b; Norberg & Saar, 2008)? Och om vi förklarar Daniels sätt att trotsigt säga till sin lärare att han "inte bryr sig" med att han är just kille, riskerar vi inte då att hamna i en determinism där killars betyende förklaras med att de är killar?

Debbie Epstein, Jeannette Elwood, Valerie Hey och Janet Maw (1998) uppmärksammar i antologin *Failing boys?* diskursen om "de stackars pojkarna" som ett av de dominerande förhållningssätten i debatten om pojkars underprestationer i skolan, såsom den utspelats i en brittisk kontext. De syftar på en etablerad föreställning om att pojkarna är de "nya förlorarna" i en feminiserad skola. I ett svensk sammanhang har denna diskurs tydligt kommit till uttryck dels i publikationer om bristen av vuxna män i skolan (Blank & Palmqvist, 1998), dels i specifika satsningar för män i lärarutbildningen där dessa män förväntas bidra med något särskilt till skolan i kraft av sitt kön (Jonsson, 2008).

Christine Griffin (2000) uppmärksammar vidare hur denna diskurs innefattar aspekter av *kris* och *saknad* – pojkarna befinner sig i en utbildningskris när de inte når de studieresultat som flickorna når, och samtidigt rymmer debatten en saknad av en manlighet som fanns förr. Det är sorgen efter en förlorad maskulinitet i ohotat överläge som implicit ligger till grund för diskussionen om pojkars kris i skolsystemet, menar Griffin. Emma Smith (2003) intar samma ståndpunkt när hon beskriver debatten om pojkarnas skolgång, så som den utspelats i brittisk media, som en moralisk panik med risk för en feministisk backlash (jfr Epstein m.fl., 1998).

Svaret på ett disciplinerande tilltal

Jag ansluter mig till den feministiska kritiken, och kan utifrån min empiri tillägga ett par frågor: Om pojkar befinner sig i kris och om det gäller för pojkar att ta avstånd från studier för att framstå som coola, hur ska vi då förklara alla de exempel som jag blir vittne till under mina fältstudier då killar grämer sig över sina betygsresultat eller oroligt diskuterar vad föräldrarna ska säga när de ska ta med sig skriftliga omdömen från lärarna hem för föräldrarnas underskrift?

De gånger jag hör retfulla kommentarer om studieresultat gäller det elever som *misslyckats* i sina studier. Killar kan säga "IG-barn" till varandra (åsyftandes det lägsta betygsste-

get "icke-godkänd") för att skämtsamt påpeka att man hade bättre resultat än sin kamrat på senaste provet. Att vara Icke Godkänd är i det uttrycket en förlust i status, inte en vinst. Jag hör också killar som distanserar sig från klasskamrater som inte sköter sina studier, men jag hör inte lika tydliga avståndstaganden från den som lyckas få höga betyg.

För att återvända till det inledande exemplet från engelsklektionen: Jag uppfattar inte Daniels sätt att säga "jag bryr mig inte" som en investering i en informell kamratkultur. Jag ser inte hur den repliken skulle vara ett sätt att iscensätta normerande maskulinitet. Repliken uttalas inte ur en privilegierad position och när jag frågar andra elever framstår inte Daniel som populär eller "cool" genom att använda dessa ord.

Jag förstår istället hans ord till läraren på följande sätt; som en kommunikativ resurs i en klassrumsdialog där bedömning och disciplinering sätter ram för vad som sägs. Genom att Berit frågar Daniel, som ligger och sover på bänken när bandet spelas upp, blir han avslöjad som den som inte lyssnat uppmärksamt. Frågorna är inte bara en kunskapskontroll, läraren kan genom sitt förhör tillrättavisa elever som bryter mot klassrumsordningen.

Lektionens egen dramaturgi – att Daniel får frågor som han inte kan svara på, och att läraren återkommer i slutet av lektionen med nya frågor som förblir obesvarade – befäster hans position som den elev som inte presterar godkänt och som den som inte sköter sig. Daniels fåordighet och hans sätt att ligga på bänken och blunda blir ett slags svar på detta disciplinerande tilltal. När han hävdar att han ska byta språkgrupp och när han säger "jag bryr mig inte", säger han samtidigt att han inte är beroende av denna klass och dess lärare. Därmed kan inte heller lärarens ord om att hon är besviken på honom drabba honom lika hårt.

När killar talar stereotyp

Det finns gott om situationer när killarna i min studie utövar ett tydligt motstånd mot undervis-

ningen. Daniel, Joel och Mange arbetar under en lektion i NO självständigt med frågor i en övningsbok. Läraren Rachid går mellan raderna av elever för att se hur arbetet fortskrider. Han stannar upp hos Daniel och säger att han arbetade bra på senaste lektionen. Joel inflikar att han jobbade tillsammans med Daniel, en kommentar som jag uppfattar som att även han vill ha beröm. Läraren nickar och går tyst vidare längs bänkraderna, men så verkar han komma på en fortsättning för han vänder mitt i sina steg och återkommer till bänken.

Han frågar nu om Daniel vill göra om det senaste provet som klassen just haft, eftersom Daniel fick betyget IG på detta prov. Plötsligt byts tonen i samtalet. Daniel svarar att han inte alls är beredd på att göra om provet och att han dessutom inte borde ha fått IG. Rachid hämtar därför Daniels prov och går igenom fråga efter fråga för att visa vad Daniel gjort för fel och varför han inte fick godkänt.

"Men vad är det som kan bli bomb då? Det står ju i boken, jag kan visa dig, det står om nån jävla Karl-Alfred som uppfann bomben", invänder Daniel som kommentar till en röd bock i kanten av sitt prov. Rachid svarar inte. Kanske uppfattar han inte att Daniel försöker förklara att han minns något av det han läst inför provet, om dynamit och Alfred Nobel. Istället redogör Rachid tålmodigt för de korrekta svaren på frågorna i provet. Jag hör Daniels protester mot lärarens bedömning: "Vem bryr sig?" "Jag skrev ju det!" "Vad spelar det för roll?"

Men saken är avgjord, Daniel hade inte godkänt och läraren lämnar bänken. Vända mot varandra börjar nu Joel och Daniel kalla sin lärare vid olika nedsättande namn. "Popcornskalle", säger Daniel. "Pulverskalle", säger Joel. "Han har hormoner i arslet!" fortsätter Daniel. "Jag får ont i huvet för du är så jävla dum!" säger Joel med adress till Rachid. "Mowgli!" ropar Daniel ut i klassrummet.

Vad är det egentligen som står på spel i dialogen mellan killarna och deras lärare? I de inledande kommentarerna, när Daniel får beröm, är också Joel mån om att få lärarens bekräftelse.

Han påtalar att de hade arbetat tillsammans. Båda försöker förmedla intrycket av att de verkligen har lagt ner möda på skolarbetet. När Daniel däremot får omdömet "Icke godkänd" föds protesten. Först argumenterar han för att han borde fått fler poäng, men när den strategin misslyckas växlar han till andra uttryck. Han säger att han inte "bryr sig" och slutligen faller han negativa omdömen om läraren – det sista med en tydlig rasistisk underton – som ett slags omdöme tillbaka, och som ett sätt att distansera sig från den som just har bedömt honom.

Läraren utövar makt och sitt övertag som lärare i relation till eleven. Daniel åberopar en annan hierarki när han med rasistisk underton nedsättande kallar sin lärare för Mowgli. Jag vill strax återkomma till temat främlingsfientligt språk i skolmiljö. Min huvudpöäng här är dock en annan: nämligen att elevernas uppträdande i exemplet inte kan förklaras med att det är förbjudet för pojkar att lyckas i sina studier. Daniel och Joel använder tvärtom de provokativa och politiskt inkorrekta orden som svar på bedömningen av att vara "Icke Godkänd". De försvarar sig mot beskyllningen att inte lyckas i sina studier.

Behovet av den Andre för att undvika vara längst ner

Det provokativa eller politiskt inkorrekta språkbuket verkar spela en specifik roll i olika samtal om lärare och elever på skolan. Det finns ett ämne som då och då dyker upp när jag följer Daniel, Joel, Mange och Johan; nämligen relationen till några killar som håller till innanför skolans entré, som syns väl och som ibland omnämns av elever och lärare som "elever med invandrabakgrund"².

"Det finns typ en hiphopgrupp", säger Daniel en gång när jag frågat om vilka olika grupper av killar som finns på skolan. "Dom är fjantiga", slår han fast. "Kaxiga", fyller Johan i. "Dom tror dom äger skolan", fortsätter Daniel. Mange skrattar men säger att han håller med och Johan upprepar att det är "fullproppat med invandrare" på skolan. Så fortsätter beskrivningen av vilka olika slags typer som går i deras skola.

"Sen är det töntarna ...", säger Mange. "Gullebarn heter det!" rättar Daniel. "Det är dom som inte vågar prata så mycket, och så finns det vi normala", fortsätter Mange.

I den beskrivningen får han dock motugg av sina kamrater. "Normala?" säger Johan undrande. "Vi normala!" upprepar Daniel skratande, som vore det en missvisande beskrivning av vilka de själva är. Samtalet fortsätter och det blir uppenbart att killarna definierar sig i relation till en grupp elever som de samtidigt tar tydligt avstånd ifrån. "Hiphopparna ligger ju inte heller högt upp", påpekar Joel när jag ber honom förklara vad det är för slags grupp, och Johan fyller i: "Nej, det är bra för dom nu, men sen när dom blir vuxna, då går det inte särskilt bra. Då får dom bo ute på gatan och jobba som städare på McDonalds och Ica och sånt där. Det är ju inte världens bästa!"

Det lilla ordet "heller" antyder en självförståelse av att inte "vara högt upp", och här är relationen till hiphopparna central. Hiphopparna kan användas i en berättelse om att de själva kommer att få en mer fördelaktig position, även "om det går bra för hiphopparna nu", som Johan säger. Motgång och underläge tillskrivs "de andra" och mäts i risken att få arbete i lågavlönad servicesektor. Det blir en berättelse om en framtida revansch, för en mindre gynnsam social position i skolan.

Vid ett tillfälle när vi sitter i ett avskilt rum på skolan kommer vi att prata om elever med svensk respektive utländsk bakgrund på skolan. Joel förklarar att det kan vara svårt att vara "svensk kille" på skolan, eftersom det kan betyda att man hamnar i numerärt underläge. "Det verkar som att hiphopparna tycker att de är bäst", fortsätter han. "Jag är glad för att jag är svensk. Jag vill inte ha någon konstig religion som man måste följa!" utbrister Daniel som ett sätt att vända på beskrivningen och lyfta fram fördelen med att vara svensk. "Sitta och be bara, ah! Be, be, be!" fyller Joel i. "Ja, tänk om man måste gifta sig när man var fjorton!" fortsätter Daniel, uppmuntrad av sin kamrat. "Rulla ut en matta bara, ahhh!" fortsätter Joel. "Och så dom

där kläderna ...”, påbörjar Daniel. ”Slöja och allting!” fyller Mange i. ”Ja, se ut som en jävla ninja!”

Jag avbryter deras kommentarer och frågar dem om hur de egentligen ser på invandring. ”Det är väl ok bara dom inte håller på och är rasister liksom!” säger Joel och Daniel fortsätter på inslaget spår: ”Ja, vissa kan vara schysta, men jag gillar inte om dom kommer hit och förstör och håller på!” Joel sammanfattar: ”Jag är inte emot dom, bara dom inte är emot mig liksom. Det känns lite så här taskigt, 'Hej välkomna till mitt land!' (Joel växlar till mörkare röst:) 'Håll käften!'”

Daniel lanserar i detta samtal ämnet ”vara glad för att man är svensk”, och därigenom flyttas beskrivningen av dem själva i underläge eller utanför det normala, till en historia där de snarare har en fördel i egenskap av att vara svenskar. Killarna konstruerar i dialogen gemensamt en berättelse om ”invandrare” och schablonen av deras religion, tvångsäktenskap och kläder. Joel använder också olika röster för att illustrera vem han själv är och vem han *inte* är. Invandraren får dels en mörk hotfull röst som säger ”håll käften!”, dels ges han en infantil röst som säger ”aah, aahh” och ”be, be, be”. I dessa uttryck upprättas en tydlig gräns mellan ett svenskt ”vi”, och ett icke-svenskt ”dom andra”.

Främlingsfientliga uttryck måste givetvis tas på allvar och det finns anledning att försöka förstå orden när killarna använder dem.. I min avhandling *Blatte betyder kompis* (2007a), diskuterar jag hur några killar som i sin vardag kategoriseras som invandrare och har en egen erfarenhet av att drabbas av rasistiska ord, kan erövra beteckningarna och använda samma ord om sig själva. Det är en politiskt intressant strategi som påminner om hur exempelvis homosexuella erövat ord som ”bögg” och ”flata”. Skällsorden kan dock inte användas på samma sätt av den som aldrig drabbats av dem. När Daniel och hans vänner talar nedsättande om ”hiphoppare”, eller vid de tillfällen de säger ”invandrare” ”blatte” eller ”Mowgli”, förstärks snarare den nedsättande betydelsen av orden.

Berättelser om framgång och motgång

När killarna diskuterar fördelen med att vara svensk fyller talet funktionen av att berätta om sig själv i ett relativt överläge. De reproducerar därmed en normativ svenskhet som är högst närvarande i skolmiljön, och det är en föreställning som också institutionen skolan och skolans personal är med om att upprätthålla (Jonsson, 2007a; 2007b). Detta är en normerande svenskhet som naturligtvis får exkluderande effekter för alla de elever som kategoriseras som ”invandrarelever”.

När jag däremot frågar vad pojkarna tycker om invandring ändras samtalet till en implicit beskylldning som de måste förhålla sig till. Att framstå som ”rasist” innefattar ett underläge, att vara en elev med fel värderingar, som den onormale eller konstige. Joels svar blir att tillskriva ”hiphopparna” rasismen.

Det förfaller centralt i skolvardagens identitetsskapande att kunna berätta om framgång eller att förhålla sig till motgång och till skolans sociala hierarkier. Här är positionen som ”längst ner”, den ”onormale” eller den som ”inte klarar sig själv”, den plats som eleverna försöker *undvika* i olika samtal. Ändå kan just rollen som elev i olika klassrumssituationer – exempelvis under engelsklektionens förhör eller i provdiskussionen på fysiklektionen – bli synonym med den som behöver lära sig och den som behöver fostras till rätt värderingar. Det vill säga en position som ligger farligt nära ”den behövande”, ”underordnade” eller ”onormale”.

Skolan är en plats där föreställningar om norm och avvikelser många gånger är explicit närvarande. Det gäller inte bara i skolans formella undervisning, utan även den kommunikation som utspelar sig mellan elever på raster och lektioner. Killarna förhåller sig tydligt till norm och till sociala hierarkier, både när de säger att de själva inte tillhör ”de normala” och när de förlägger motgångshistorier till hiphopparna/invandrarna.

Framgångsnarrativen är givetvis inte specifik eller unik för skolan. Lingvisten Jennifer Coates (2003), beskriver hur ett tävlingsmoment kan vara närvarande i olika samtal och berättel-

ser mellan de vuxna brittiska män vars samtal hon studerat. Även om ämnet kan variera beroende på social grupp som studeras och vem som talar – från att gälla historien om att ha hamnat i trubbel med polisen till att berätta om böcker man läst, resor man gjort eller fina viner som man känner till namnet på – kan dessa historier ha gemensamt att de innefattar tävling och konkurrens mellan mannen som berättar och de män som lyssnar, menar Coates. Jag uppfattar framgångshistorien och talet om "den normala eleven" som en dominerande berättelse också i skolmiljön, som återberättas av såväl en skola som fostrar, bedömer och betygsätter, som av några killar i olika samtal om sig själva och andra.

Killar som bryr sig

Så långt har jag velat visa hur några elever utövar motstånd mot undervisning och använder icke politiskt korrekta samtalsformer. Jag har argumenterat för att det finns anledning att försöka förstå dessa samtalsformer på fler och andra sätt än att bara se dem som en investering i en anti-skolkultur, eftersom det inte främst verkar vara ett avståndstagande från att lyckas i studier saken gäller. Samma killar använder dessutom många andra kommunikativa resurser under en skoldag. Här kan relationen mellan mig och killarna tjäna som exempel. Det är inte främlingsfientliga uttryck eller machospråk som är nyckeln för att få följa killarna och vinna deras förtroende. Mitt sätt att på engelsklektionen försiktigt flytta mig närmare Daniel, är mer framgångsrikt för ändamålet att skapa en nära relation.

Vid de tillfällen när killarna i gruppen på ett mer påtagligt sätt bjuder in varandra eller mig i sin gemenskap, är olika uttryck för *omsorg och stöd* viktiga strategier. På så vis hamnar jag tillsammans med dem i många situationer som skiljer sig från hur de talar och agerar vid de tillfällen som jag har beskrivit tidigare i texten. I dessa samtal kan de ta upp personliga berättelser om relationen till sina föräldrar och anhöriga samt erfarenheter av sin egen skolgång. Här finns också temat vänskap och omsorg.

Det händer ibland när jag kommer in i klassrummet till en lektion med klassen att jag bli stående i dörren för att leta med blicken efter en ledig plats att sitta på. Ofta löser Daniel, Joel, Johan och Mange den uppgiften åt mig genom att ropa att jag ska sätta mig bredvid dem, längst bak i ena hörnet av klassrummet. De ger mig också ett smeknamn, de kallar mig av någon anledning för "Krappen", och eftersom ingen annan tilltalar mig så etablerar de en särskild relation till mig. De använder smeknamnet när de vill att jag ska göra dem sällskap och jag blir ofta sittande bredvid denna kvartett när klassen har lektion. När läraren Pernilla hälsar mig välkommen till en lektion sedan jag varit borta från skolan ett par dagar, säger hon att några elever frågade efter Rickard igår. Daniel avbryter och rättar henne genom att säga att jag heter Krappen och ingenting annat, och så ber han mig som så ofta att jag ska sätta mig bredvid honom. När jag slagit mig ner, säger han att det var länge sedan vi sågs och undrar om inte jag kan göra en ny intervju med honom och hans kamrater den här veckan. Jag säger att det kan bli svårt att hinna eftersom det är fredag idag. "Men nästa vecka då?" vädjar han. På så sätt kommer vi att bestämma nya intervjutillfällen – långt fler och betydligt oftare än vad jag själv hade planerat för min forskning.

Efter ett tag förstår jag att dessa fyra killar också på olika sätt *tar hand* om mig. När en tjej jag inte känner kommer fram till mig på en rast och i en lite retfull ton ställer upprepade frågor om vem jag är och vad jag egentligen gör på deras skola, så försvaras jag av Daniel. Med en förtrolig viskning ber han mig strunta i henne, som om han ville hjälpa mig ur en obekvämlig situation.

Och Johan ringer mig vid några tillfällen efter fältstudien för att få prata lite. Jag frågar vad som hänt sedan senast och han svarar att han mest spelat dataspel. Så frågar han hur det går med min bok. Jag suckar lite och säger att jag är osäker, att det är trögt och försöker berätta lite för honom om svårigheterna med att få ihop en avhandling. Johan lyssnar och säger sedan lugnt att det säkert kommer att gå bra.

Han upprepar tröstande att han vet att det kommer gå bra. Jag blir först lite överraskad över denna omsorg, kanske eftersom attityden skiljer sig från en del av de ovan beskrivna lektioner då jag hört samma killar använda ord som provocerar lärare eller klasskamrater.

När killar manifesterar vänskap

Johan förklarar en annan gång att han försöker ställa upp och ge stöd åt kamrater som det inte går så bra för i skolan. Dessutom kan han påta sig rollen att skydda kamrater på olika sätt. Just det hör jag vid upprepade tillfällen hans vänner tala uppskattande om. De berättar om hur Johan är stark och alltid ställer upp, och om det blir bråk kan han *avbryta* bråket. När jag en gång sitter och pratar med Daniel om Johan i Johans frånvaro, slår det mig hur mycket Daniel verkar gilla sin kamrat. Han har just beskrivet hur Johan inte vill slåss trots att han är så stark, när han säger åt mig, som en slags kommentar om vad jag borde ta fasta på i min forskning: "Det kan du ju skriva om honom i boken!"

Att undvika hotfulla situationer kan ställas emot betydelsen av fysisk kontakt och vänskapligt bråk. När vi står uppradade längs väggarna i korridorerna i väntan på att en lektion ska börja, fördriver Daniel och Mange tiden med att omfamna varandra i olika brottargrepp. Daniel drar först Mange hårt i öronen för att sedan byta grepp och trycka sina handflator mot kompisens kinder så att hans läppar rör sig fram och tillbaka. Joel, Johan och Daniel skrattar åt Manges ofrivilliga grimaser och alla provar att göra samma grepp på varandra. De gör visserligen tafatta försök att värja sig, men inte tillräckligt för att undvika att få sina kinder klämda mellan sina kamraters handflator.

Allt detta, att vänskapligt bråka eller att visa lojalitet till manliga kamrater, är inte särskilt förvånande. Dessa handlingsmönster har skildrats som kännetecknande för olika manliga homosociala miljöer (Sedgwick, 1985). Det intressanta är emellertid att det sociala spelet i manliga gemenskaper rymmer en ambivalens.

Killar talar ofta avvisande om det som uppfattas som feminint eller homosexuellt. Ett omsorgsriktat berörande och specifika språkliga uttryck (exempelvis att samtala om relationer eller att skvallra) framställs ofta som *motsatsen* till vad killar gör och hur killar talar. Ändå visar det sig att förmågan att lyssna på varandras personliga berättelser, att skvallra om "hiphopparna" eller att bekräfta sina kamrater genom att röra vid varandra, är grundläggande i arbetet att bygga en nära relation mellan killarna i Davids gäng.

Maskulinitet som kommunikativ resurs

Maskulinitetsforskarna Marie Nordberg och Tomas Saar (2008) diskuterar vikten av att skolforskning med genusperspektiv inte reproducerar en välkänd berättelse om stereotyp maskulinitet. De råder forskare och pedagoger att försöka rikta blicken mot andra maskuliniteter och andra grupper av elever, att också uppmärksamma situationer där pojkar och flickor *inte* gör det förväntade.

De menar att det är viktigt att både rikta fokus på normskapande processer och samtidigt att beskriva situationer där föreställningar om pojkar och flickors påstådda olikheter utmanas. Problemet med att ensidigt fokusera på det stereotypa är att pojkar och flickor återskapas som två motsatta och komplementära grupper, på så vis reproduceras en dominerande historia om pojkar i utredningar och forskningssammanhang.

Författarnas kritik är central och jag sympatiserar med förslaget om att försöka berätta alternativa historier om pojkar och deras skolgång. Låt mig också göra ett par tillägg: i arbetet med att formulera andra berättelser om pojkar är det viktigt att *inte undvika* någon specifik grupp killar. Gör vi det med hänvisning till att somliga killar återskapas en problematisk och stereotyp maskulinitet, har vi ju också hänvisat och reducerat dessa unga män till en snäv och förenklad kategori. Det är också viktigt att fortsätta att studera det som benämns som det stereotypa. Judith Butler (1997) hävdar att för att lyckas förändra en stereotyp måste den upprepas. Bara genom att berätta om den på ett

nytt sätt kan den rubbas. I den här artikeln har jag försökt visa att stereotypa berättelser i sig, kan ges nya meningar genom att beskrivas och analyseras på ett annat sätt.

Det analytiska tillvägagångssätt som jag förespråkar undviker att ta en stor berättelse om killars antiskolkultur för given. Mitt perspektiv avfärdar också försöken att definiera olika maskuliniteter på en skola som en provkarta över olika sorters killar, där somliga fixeras som de protesterande, de stereotypa och tuffa och andra som de studieinriktade, mjuka eller tysta. Jag betraktar istället "killars antiskolkultur" liksom det som kallas "stereotyp maskulinitet" som *kommunikativa verktyg*, det vill säga retoriska resurser som informanterna i studien kan använda sig av.

Protester, det politiskt inkorrekt och andra maskulint stereotypa uttrycksformer kan användas, upprepas och citeras i skolvardagen. De kan tas i bruk i ett pågående identitetskapande eller för att förhålla sig till en bedömning, till sociala hierarkier, eller till den berättelse om framgång, motgång och normalitet som många gånger är närvarande i skolan. Det är ett bland många andra kommunikativa verktyg som samma killar behärskar. Vi har sett flera exempel på att andra uttryck kan vara högst användbara i umgänget bland killar; förmågan att visa omsorg, att lyssna på varandras personliga berättelser, att ta hand om varandra, att röra vid varandra eller att ringa och säga några uppmuntrande ord.

Och just detta – att killar använder långt fler språkliga resurser än de som kallas stereotyp maskulina – utmanar en dominerande föreställning om pojkars och flickors särskilnad. Det utmanar också en beskrivning där teorin om antiskolkultur betraktas som förklaringsmodellerna par excellence, till vad killar säger och gör i sin skolvardag.

Rickard Jonsson er ph.d. og forskningsassistent ved Institutionen for barn- og ungdomsvetenskap på Stockholm Universitet. Jonssons afhandling Blatte betyder kompis (Ordfront, 2007) bygger på et etnografisk studie af skolelivet blandt

drengene i folkeskolens ældste klasser. Her rettes fokus mod, hvad drengene gør gennem forskellige sproglige udtryk – hvordan de iscenesætter maskulinitet, og hvordan stereotypen "indvandrerdreng" vokser frem i skolehverdagens kommunikation. Gennem diskursanalyse af forskellige mediedebatter retter Jonsson i sin forskning endvidere fokus mod offentlighedens nedvurdering af unges måder at tale på og af det, som i Sverige kaldes "Rinkeby-svensk".

Referenser

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words. The William James lectures delivered at Harvard university in 1955*. Oxford: Oxford University Press.
- Blank, Anders & Palmqvist, Hans (1998) *Vilken man vill bli lärare?* Stockholm: HLS förlag.
- Björnsson, Mats (2005). *Kön och skolframgång: Tolknings och perspektiv. Myndigheten för skolutveckling*.
- Butler, Judith (1990) *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. New York: Routledge.
- Cameron, Deborah (1999). "Performing gender identity: Young men's talk and the construction of heterosexual masculinity". I A. Jaworski & N. Coupland (red.) *The Discourse Reader*. London and New York: Routledge.
- Cameron, Deborah (2001). *Working with spoken discourse*. London: Sage Publications.
- Cameron, Deborah & Kulick, Don (2003) *Language and sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coates, Jennifer (2003). *Men talk. Stories in the making of masculinities*. Malden: Blackwell Publishing.
- Connell, R. W. (2000). *The men and the boys*. Cambridge: Polity.

- Epstein, Debbie, Elwood, Jannette, Hey, Valerie & Maw, Janet (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. New York: Open University Press.
- Frosh, Stephen; Phoenix, Ann & Pattman, Rob (2002). *Young masculinities*. London: Palgrave.
- Griffin, Christine (2000) Discourses of crisis and loss: Analyzing the boys underachievement debate. *Journal of Youth Studies* 3(2): 167-188.
- Hall, Stuart (1997). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications.
- Jonsson, Rickard (2008) "När skolan längtar efter män. Genusperspektiv på rekrytering av fler män till lärarutbildningen" I Annika Rabo & Marie Carlsson (red.). *Lärarutbildning i "mångfalds-Sverige"* Umeå: Boréa.
- Jonsson, Rickard (2007a). *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Jonsson, Rickard (2007b). "Hiphoparna ligger ju inte heller högt upp! Om skola, maskulina positioner och rädslan för att hamna längst ner". I Mats Deland & Charles Westin (red.) *Brunt! Nationalistisk & nazistisk mobilisering i vår närmaste omvärld under efterkrigstiden*. Atlas: Stockholm.
- Kulick, Don (2003). "No". I *Language & Communication*. Nr 23, s. 139-151.
- McRobbie, Angela (1980) Settling accounts with subcultures: a feminist critique. I *Screen Education* 34: 37 - 49
- Mac an Ghail, Máirtín (1994) *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Nordberg, Marie (2008a) Att vara cool på rätt sätt. Cool som distinktion, interaktion och kroppslig praktik. I Marie Nordberg (red.) *Maskulinitet på schemat*. Stockholm: Liber.
- Nordberg, Marie (2008b) "If we only could enlighten and modernise them..." Masculinity, heterosexuality, class, metronormativity, modernity and other intersections in the Swedish debate on boys and achievement. Konferenspaper presenterat på *First ISA Forum of Sociology*, Barcelona, 5-8 september 2008.
- Nordberg, Marie & Saar, Thomas (2008) "Softarna, bråkstackarna och antipluggkulturen" I Marie Nordberg (red.) *Maskulinitet på schemat*. Stockholm: Liber.
- Potter, Jonathan (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Sedgwick, Eve K. (1985) *Between Men. English literature and male homosocial desire*. New York: Columbia University Press.
- Smith, Emma (2003) "Failing boys and moral panics: perspectives on the underachievement debate". *British Journal of Education Studies* 51(3): 282-295.
- Skolverket (2006). *Könsskillnader i målpuppfyllelse och utbildningsval*. Rapport nr 287.
- Tannen, Deborah (1990). *You just don't understand. Women and men in conversation*. New York: Harper Collins.
- Willis, Paul (1977). *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

Noter

- 1) En annan version av denna artikel är tidigare publicerad i Nordberg, Marie (red.) (2008) *Maskulinitet på schemat*. Stockholm: Liber.
- 2) Jag följer denna grupp elever ingående i boken *Blatte betyder kompis*, Jonsson (2007a).

Folkeskolen belønner den hurtigtarbejdende, højtpræsterende og selvkørende elev. De elever, som ikke honorerer disse krav, placeres nederst i skolens kundskabshierarki. Det gælder fx 15-årige Erik, som til gengæld lægger vægt på, at han både er praktisk anlagt og en flink fyr. Marie Nordberg fra Karlstad Universitet analyserer samspillet mellem drenges skolepræstationer og deres fortællinger om sig selv.

Berättelser om **skolarbete**, **manlighet** och **coolhet**

Af Marie Nordberg

Det råder en "pojkkris" inom utbildningen

*Det finns en "könslyfta" i utbildning i Europa, och även i Nordamerika. Unga kvinnor utbildar sig i större utsträckning än unga män, flickor får bättre betyg än pojkar, och bland pojkarna är risken större för att bli diagnostiserad med beteendeproblem som kräver stödningripanden. Traditionella föreställningar om manlighet hindrar många pojkar från att lyckas i skolan. Så skriver professor Michael Kimmel i DEJA-rapporten *Pojkar och skolan: Ett bakgrundsdokument om**

"pojkkrisen" (SOU 2010:53), som publiceras idag.

(Pressmeddelande från Utbildningsdepartementet, publicerat på svenska Regeringskansliets hemsida 8 juli 2010)

De senaste åren har pojkars situation och prestationer i skolan alltmer hamnat i fokus. Det har väl knappast undgått någon att pojkar som grupp såväl i den nationella betygsstatistiken och som i de standardiserade internationella kunskapsmätningarna inte lyckats lika bra som flickor som grupp (Skolverket 2010). Dessutom är det också enligt såväl lärare och föräldrar som tjänstemän och politiker pojkarna som står för

förtryckande kommentarer och våldshandlingar i skolan idag. Kort sagt så skildras pojkar idag ofta som i problematiska ordalag.

I debatten har skilda förklaringar "pojkkrisen" lyfts fram. Dels har det från vissa håll hävdats att det är lärarnas könstillhörighet och den feminina miljön i skola som är problemet ut som problemet (t ex Bredesen 2004, Zlotnik 2005). Dels har det, som i pressreleasen ovan hävdats att det i istället handlar maskulinitet och om pojkars praktiserande av och identifikation med av en förlegad maskulinitet (t ex Björnsson 2005, Connell 2000, Kimmel i SOU:2010:53). I denna förklaringsmodell menar man att de rådande maskulinitetsnormerna distanserar pojkar från skolarbete och att det i många skolor finns en bland pojkar spridd manlig "anti-pluggkultur" (Björnsson 2005, Frosh, Phoenix & Pattman 2002).

Även om jag som maskulinitetsforskare menar att de normer som historiskt har kommit att knytas samman med maskulinitet kan förklara en del av de problem som idag presenteras i diskussionerna om pojkar och skola, ser jag det samtidigt viktigt att också pröva andra förklaringar och bredda debatten.

Syftet med artikeln är tvåfalt. Dels vill jag peka på några effekter av de målrelaterade betygen och den kunskapssyn som idag formar skolans undervisning och visa på vikten av att fokusera på flera faktorer i analysen. Dels vill jag nyansera de kantiga, kraftigt generaliserade och stereotypa bilder av pojkar och flickor som idag tenderar att fixeras och ge eleverna en röst i debatten, genom att presentera och diskutera tre tonårspojkars beskrivningar och resonemang om skola, maskulinitet och skolarbete.¹

Material och metod

Artikeln är huvudsakligen uppbyggd tre tonårspojkar och två tonårsflickors beskrivningar och berättelser om skolan, skolarbete och utbildningsval. Intervjuerna utfördes hösten 2005 inför en artikel som jag skrev på uppdrag av Skolverket (Skolverket 2006). De varade mellan

fyrtiofem minuter och två timmar, bandades och har sedan transkriberats. När intervjuerna utfördes var dessa ungdomar, som här av anonymitetsskäl getts andra namn, mellan 15-18 år.

Det material som ligger till grund för analysen utgörs av ett hundratal intervjuer med pojkar och flickor i åldrarna 6-18 år utförda mellan 2005-2008, samt noteringar från två skilda etnografiska fältarbeten, där jag med fokus på maskulinitet under tre läsår har följt pojkar i fyra grundskoleklasser samt killar i fyra gymnasieklasser. De etnografiska studierna, som utfördes 2005-2010, har finansierats av Vetenskapsrådet.²

I artikeln kommer vi att möta Erik, 15 år som gick i nian samt Karl, 17 år, som gick andra året på ett naturvetenskapligt program, och Hampus 18 år, som gick tredje och sista året på Media. Erik intervjuades enskilt, medan Karl och Hampus intervjuades tillsammans. Dessutom förekommer som relief till Erik, två tjejer, Sanne och Aline, båda 15 år. Föräldrarna var spridda socialt och kan beskrivas som en blandning av universitetsutbildade tjänstemän, egenföretagare och arbetstagare i lägre positioner. Förutom Erik, placerade sig eleverna betygsmässigt med god marginal över genomsnittet.

Materialet har analyserats med redskap hämtade från kritisk diskursteori. Jag har därmed uppmärksammat hur ord och handlingar sammanlänkas och fixeras i vissa betydelsegivande kedjor och undersökt vilka identifikationer och förståelser som härvid skapas och utmanas (Laclau & Mouffe 1985/2001).

Då jag utgår från ett poststrukturalistisk perspektiv ses identitetsskapandet som ett pågående görande. Det som vi upplever som och beskriver som "jag" ses som både begränsat och möjliggjort genom de identifikationer och motidentifikationer som erbjuds och skapas i olika sammanhang. (Butler 1990, 1993, Kulick 2003). Det är denna pågående produktion, fixering, omformulering och artikulering av olika identifikationer och motidentifikationer som jag främst intresserat mig för i analysen.

Högstadietill Erik om skolan och skolarbete

Erik, som var femton år och gick i nian, var precis som de jämgamla tjejerna Aline och Sanna, som intervjuades i samma forskningsprojekt trötta på skolan och skolarbete. Medan idrotts-, musik-, slöjd- och bildlektionerna beskrevs i positiva ordalag, knöts kärnämneslektionerna återkommande samman med betygsshets, kroppsdisciplinering och tvång. "Det är väl att man får sitta still så mycket i skolan", menade Aline. "Det är drygt" inflikade Sanna, som intervjuades tillsammans med Aline, och gjorde en grimas.

Under intervjun upprättade Erik, som intervjuades enskilt, precis som Aline och Sanna gjorde, en tydlig distinktion mellan enformiga lektioner, som byggde på antecknande och upprepande av fakta, och engagerande och intressanta lektioner när man lärde sig något. Erik förklarade:

Man gör det hela dagarna. Det är drygt. Det blir ju enformigt att bara skriva en massa hela dagarna. Fast på biologin, då tog ju Sverker fram ett hjärta och skar i. Det finns andra också som gör skillnad. Då blir det intressantare och så fattar man mer. Svenska är tråkigast, för då håller man på med ordklasser som man inte fattar nåt av. Typ predikat och sån skit.

Den undervisning som beskrevs intresseväckande och engagerande av Erik, var främst den som åskådliggjordes konkret, som när läraren Sverker visat blodloppet på ett riktigt hjärta. Tragglandet av ordklasser och skrivuppgifter framstod i jämförelse med detta som tråkiga och oanvändbara kunskaper som dessutom både var svåra att förstå och näst intill omöjliga att lära sig. När jag frågade om varför han inte bad läraren stanna upp och förklara, förtydligade han problemet:

Erik: Det är ingen i klassen som fattar det. Vi har sagt "Vi fattar inte!" fast de (lärarna) fortsätter och försöker lära

oss det. Men det är ingen som fattar ändå.

Marie: Vad händer då?

Erik: Vi bara gissar typ.

Marie: Men vad säger lärarna då? Förstår inte lärarna att ni inte förstår?

Erik: Nej, ibland. Vi säger bara 'Vi fattar inte' och då säger de 'Kolla här så visar jag'. Men, vi fattar ändå inte...

Att inte förstå framställdes av Erik som något av ett normaltillstånd. Efter ett tag ger man upp, sitter av tiden och ägnar sig åt social samvaro med klasskompisar och annat.

Erik, som tillhör den grupp elever som placerar sig strax under medelnivån i betygsstatistiken, beskrev under intervjun skolarbete och kunskap som bestämda och enheter som skall skrivas av repeteras i en viss mängd för att få ett visst betyg:

Som tyska som jag har i läxa, där jag måste skriva fyrtiotre meningar, för annars får jag inte G. Det är ju stressigt om de sätter ut en gräns och så hinner man inte göra allt i skolan och så måste man göra det hemma.

Medan de elever i Eriks klass som är mer effektiva och självgående har hunnit utföra alla skrivuppgifterna i skolan och nu kan ägna kvällen åt självvalda aktiviteter, så måste Erik sitta hemma vid köksbordet och plita ner den resterande delen av de fyrtiotre meningar som han inte ser någon mening med för att få betyget Godkänd.

Istället för att umgås med kompisarna som han tänkt, måste han nu ta igen och producera det som han inte hunnit i skolan. Då Erik inte på samma sätt förmår disciplinera sin kropp och inte alltid kan uppbringa den energi som krävs för att hinna med det skrivarbete som lektionspassen är fyllda av måste han återkommande ta med uppgifter han inte hunnit med som hemarbete.

Då undervisningen och skoluppgifter idag ofta är utformade med utgångspunkt i en

självgående effektiv, disciplinerad, prestationsinriktad elev (Skolverket 2009), så "straffas" de elever som inte förmår eller orkar jobba lika disciplinerat, snabbt och målinriktat ofta med extra hemarbete.

Detta gäller såväl de flitiga elever som jobbar långsammare och därför inte hinner avverka den förväntade kvantiteten meningars eller tal som skall produceras för att uppnå det kunskapsmål som är knutet till ett visst betyg, som de elever som liksom Erik har gett upp att försöka förstå och därför ägnar en del av lektionstiden åt annat.

Att sikta på en högre betygsnivå och plugga lite extra för att höja slutbetyget, som Erik berättar att flera klasskompisar gör för att de skall ha större chans att komma in på det gymnasieprogram de främst vill gå, framstår därför inte för Erik som ett tänkbart alternativ. Han känner sig redan nu kraftigt reglerad och inringad av det skolarbete som han inte hinner göra i skolan. Att ytterligare öka arbetsinsatsen, skulle innebära att dra på sig ännu mer skolarbete att jobba med hemma. Därmed skulle samvaron med kompisarna och de fritidaktiviteter där Erik känner sig mer hemma än i skolan, krympa ytterligare.

Slippa kravet på att sitta stilla

Det är också idrottspassen och slöjden som är de lektionspass där Erik menar att stämningen är trevligast. "Idrott är kul för man får röra på sig och syslörd är kul för man slipper läsa och hålla på med pennan och sånt. Ja, avslappnat", konstaterar han. Dessa ämnen, utgör viktiga avbrott för Erik och många andra elever de möjliggör social samvaro och samtal mellan elever. Dessutom slipper man i dessa ämnen, som Erik påpekar, kravet på att sitta stilla och enskilt, läsa, anteckna, skriva upp saker i böcker under tidspress. Här är det "Ja, avslappnat", som Erik påpekar.

Eriks beskrivningar och resonemang synliggör några av det målrelaterade betygssystemets svagheter och pekar ut hur pojkars be-

tygsprestationer, avståndstagande till skolarbete och låga ambitionsnivå också kan förstås och förklaras som en effekt av det som målrelaterade betygssystemet.

Samtidigt som de målrelaterade betygen, som konkret anger vilka uppgifter och prestationer som måste utföras för att elev ska erhålla ett visst betyg, gjort kriterierna för bedömning och betygssättning tydligare, och därmed förenklat betygssättningen och bedömningen, har eleverna genom konkretiseringen av kraven getts större möjlighet att själva välja vilket betyg de vill sikta mot.

Men, och här kommer paradoxen, när betygsnivån kan väljas, och knyts utförandet av ett bestämt antal uppgifter som utökas för varje betygstrappsteg, är valet lätt, menar Erik: "Det räcker G [Godkänd]3, "då får man också tid över till kompisar, innebandyn och dataspel."

Svenska, matte och ämnen som historia, geografi, samhällskunskap, kemi, fysik och biologi knyts i Eriks berättelse återkommande samman med påtvingat skrivarbete och press på att snabbt både prestera och reproducera en mängd uppgifter, som man inte fattar eller inte förstår vitsen med.

I Eriks berättelse är dessa ämnen också intimt sammanlänkade med identifikationen "att inte fatta" och frammanas återkommande under intervjun, som tråkiga, stressiga och kravfyllda platser där man ofta kände sig dum och mindre intelligent än andra undvika. Det framtida utbildningsvalet blir ett sätt att undvika såväl de tillkortakommanden som han knyter till dessa ämnen som det stillasittande och skrivarbete han är utled på.

De som ska in på svåra linjer och vi andra

När jag frågade Erik om betygstressen och den press på att ständigt öka på sina prestationer och nå de högsta betygsnivåerna, som Sanna och Aline ständigt återvände till, svarade han så här:

Marie: Känner du någon press på att du måste få bra betyg?

Erik: Nej, Det räcker med Godkänt typ. Jag känner inget så där "Åh, jag måste få MVG, och så där. Jens och Per i min klass måste alltid få VG och MVG de ska väl in på någon svår linje eller så. Jag tänker nog gå bygg. Då slipper jag sitta på ett kontor och hålla på när jag blir stor. Det är roligare att jobba med händerna än att hålla på med sådant.

Genom att ställa de mer teoretiskt inriktade gymnasieprogrammen mot de yrkesförberedande, och praktiskt arbete mot "svåra" och abstrakta teoretiska kunskaper, och beskriva sig som mer back-layed och inte lika tävlingsinriktad som en del andra killar i klassen mejslade Erik under intervjun ut identifikationerna en praktiskt lagd kille och en schysst kompis. Den maskulina identifikationen praktisk kille frammanades med motidentifikationen "den intellektuelle och teoretiskt lagde killen" som negativ motpol.

Identifikation gör det möjligt för Erik att ta det lugnare. En praktisk kille väljer ju andra utbildningar än universitetsförberedande gymnasieprogram, där de ämnen och kunskaper som han tar avstånd ifrån är centrala.

Identifikationen ger också Erik en förklaring till varför han inte lyckades lika bra som en del andra killar med i skolan, pekar ut en lämplig gymnasieutbildning och ett tänkbart framtida yrke. Medan andra klasskompisar oroar sig för betygen, kan Erik ta det lugnt och istället för att konkurrera satsa på den sociala samvaron. Genom identifikationen som praktisk kille kan Erik också på samma sätt som med identifikationen och presentationen "en schysst och kille, som tar det lugnt och inte stressar upp sig [för slutbetyget]" skylla över och slippa konfrontera sina tillkortakommanden.

Teoretiska kunskaper och gymnasiets studieförberedandeprogram återskapas i Eriks resonemang och identifiering som mer teoretiska och svårare än gymnasieskolans yrkesförber-

edande programmen. Trots att Bygg och andra yrkesförberedande program precis som de studieförberedande inrymmer ett stort mått av teoretiska kunskaper. Därmed upprättas och underbyggs den rådande kunskaps- och utbildningshierarkin där teori och praktik, intellektuellt arbete och kroppslighet, skiljs åt, och gymnasiets studieförberedande program statusmässigt överordnas de yrkesförberedandeprogrammen.

I Eriks resonemang skapas och vidmakthålls på dessa sätt, en mängd rangordnande klassdistinktioner. Dessutom formar och producerar denna kunskapshierarki också omvänt de identifikationer, ambitionsnivåer och framtids-scenarier som Erik beskriver och förstår sig och andra genom. Denna särskiljande identifikation, och historiskt etablerade och rangordnande kunskapshierarki, skapar alltså, vilket jag här vill lyfta fram, en uppdelning av individer i "de smarta som pluggar vidare" och "de mindre teoretiskt begåvade som väljer de yrkesförberedande gymnasielinjerna".

Aline och Sanna är inriktade på att plugga

Som sociologerna Mats Trondman och Nihad Bunar (2001) påpekat, finns det både klass- och etnicitetsförankrade skillnader i vad som ses som möjligt. Enligt Trondman (2001), siktar pojkar och flickor med högutbildade föräldrar, även om de har låga betyg, i högre grad på mer teoretiska utbildningar, än pojkar och flickor från mindre studievana hem. Förutom de klassaspekter som Trondman och Bunar lyfter fram, finns också, en viktig *könsdimension* i pojkars och flickors inställning till skolarbete och utbildning.

Sanna och Aline, som båda har högutbildade föräldrar, nöjer sig inte som Erik med betyget 'G'. Redan i nian är de inriktade på eftergymnasiala utbildningar som kräver höga betyg. Båda går i musikklass och har ambitioner att utbilda sig till konstnärligt inriktade yrken på statusfyllda skolor, där antagningskraven är hårda. Aline kan även tänka sig att gå en högskoleutbildning för att bli sjuksköterska. Till skillnad från Erik, som inte ser någon utbildning utöver gymnasiets yrkesförber-

beredande program som intressant, är högstadie-
tjejerna Aline och Sanna, och en mängd andra
killar och tjejer, tidigt inriktade på att plugga och
gå vidare till högskolestudier. Aline och Sanna är
medvetna om att det oavsett framtidsplaner är
en fördel att ha höga betyg.

Till skillnad från de manligt kodade
yrkesprogrammen, som Bygg, Energi och For-
don, ger det fåtal kvinnligt kodade yrkesförberedande
gymnasieprogrammen inte någon större
möjlighet till ett framtida jobb med någon högre
lön (SCB 2008). Aline och Sanna känner sig
stressade eftersom de vet att deras framtida
möjligheter till en yrkeskarriär, och framtida yr-
kesposition med relativt hög lön, ligger i att visa
sig duktig, engagera sig i skolarbete, prestera
och lämna skolan med högsta betyg.

Om de har ett högt meritvärde har de
större chanser att ta sig in på de högskoleutbild-
ningar som är knutna såväl till de kvinnligt kodade
yrken som både erbjuder mer status och högre
lön. Dessutom kan de med ett högt meritvärde
kvala in på de statusfyllda högskoleutbildningar
som idag utgör en inträdesbiljett till de välavlö-
nade professioner som tidigare enbart var öppna
för män. Under intervjun beskriver Sanna flera
gångar om magknipen hon får varje morgon när
hon vaknar och tänker på skolan: "Jag känner ån-
gest", säger hon generat med ett skratt. "Det är väl
typ betyg och så, att man ska prestera."

I Erik och Alines framtidsplaner, byg-
gjobbare och sjuksköterska, repeteras könsord-
ningen. För Aline framstår inte Bygg eller något
annat manligt kodat yrkesförberedande gymna-
sieprogram som något tänkbart val, trots att en
sådan utbildning förmodligen skulle ge henne
möjlighet till en högre lön. Medan Aline framhål-
ler vårdlinjen som ett bra val, och hänvisar till att
hon vill ge omsorg och ta hand om andra män-
niskor, menar Erik att han vill göra något prak-
tiskt som ger snabba stålar. Att vårda sjuka eller
ta hand om barn, framstår inte genom könskod-
ningen och det låga löneläget som ett tänkbart
jobb för Erik. Efter yrkesutbildningen har han

planer på att bege sig till Norge, där byggnadsar-
betare kan tjäna betydligt mer än i Sverige.

Gymnasiekillarna Karl och Hampus om skolan och skolprestationer

Karl, som var sjutton år och gick andra året på ett
Naturvetenskapligt program på gymnasiet, in-
tervjuades tillsammans med kompisen Hampus,
som var arton år, och gick sista året på gymna-
sieskolans Mediaprogrammet.

Precis som Sanna och Aline känner
Karl sig hårt pressad och återvänder under inter-
vjun återkommande till hur all hans fritid numera
går åt till skolarbete. För att få lite andrum och
minska lite på prestationspressen har han detta
läsår valt en estetisk inriktning. "I ettan så var
det sådan press på att jobba och tänka och så.
Då tänkte jag att en estetisk inriktning skulle
lätta på det så man fick använda andra sidan av
hjärnan också", förklarar han.

När jag frågar killarna om de känner
någon press på att prestera, lyfter Karl fram en
ständig närvarande hotbild och motidentifikation:

*Marie: Känner man press på att prestera
bra betyg och bra på proven?*

*Karl: Ja, definitivt. Det finns ingen tve-
kan om det.*

*Marie: Vad händer om man inte pre-
sterar bra då?*

*Karl: Ja, då har dom målat upp en bild av
att man blir en sån där socialbidragsta-
gare, en misslyckad människa. Ja, man
klarar sig helt enkelt inte i samhället om
man inte får bra betyg.*

Karl och Hampus menar att det är viktigt att bita
ihop, presterar det som förväntas och jobba på.
Misslyckas man med studierna är loppet kört. Då
återstår endast ett liv som socialbidragstagare,
menar Karl och får medhåll av Hampus.

Som framgår av Karls resonemang om
skolprestationer formuleras och formas Karls
och Hampus beskrivningar skolarbete och be-

tygsprestationer av andra identifikationer och motidentifikation än de som presenterades av och formade Eriks framställning.

Men, trots detta finns också många likheter i deras beskrivningar av skolan och skolarbete. Precis som Erik, Aline och Sanna är Karl och Hampus påfallande kritiska till skolan, skolarbete och de i skolan dominerande undervisningsformerna. Hampus beskriver skolans kärnämnen och det sätt på vilket undervisningen vanligtvis bedrivs så här:

Jag tycker att de här grundämnena, svenska, matte och sådant är tråkiga. Historia kan vara tråkigt. Om det är någonting som jag är väldigt intresserad av, så tycker jag att det är jobbigt att sitta... och bara vara passiv vid en bänk, att bara få berättat det för sig eller läsa på ett papper. Att saker bara är fakta. Jag gillar mer det här när man får prova på liksom.

Och Karl fyller i: "Liksom låtsas att man är intresserad", fyllde Karl i. I Hampus och Karls berättelser om skolan återkommer alltså samma beskrivningar skrivarbete, lyssnande och memorerande och upprepande av en viss bestämd mängd förutbestämda fakta som framfördes av Erik, Alin och Sanna. Och precis som högstadietkillen Erik beskriver gymnasiekillarna Karl och Hampus skolarbete och skolans undervisning som själsdödande och tråkig med några få intressanta och mer givande inslag.

Ett sätt att separera de bra från de dåliga

Hampus gjorde en tydlig distinktion mellan undervisning och kunskaper som han menade utvecklande honom som person och den memorering av faktauppgifter som testades och mättes vid proven:

Det finns ju olika delar av mig som tycker olika saker. Men filosofin tycker jag, den är riktigt bra. Det tycker jag är roligt för det känns utvecklande för min person mer än bara skolgrejen, för den

[skolkunskapen] känns som att man utvecklar en person mer, en arbetare liksom. Ja, bygger en robot. Jag gör det [repetitiva och memoreringsinriktade skoluppgifter], men det är bara för att jag måste. Jag tycker att kunskap som intresserar mig, det är det bästa som finns. Men sån där tom kunskap som man inte har någon användning för, det går ju bara in genom ena örat och sen ut genom andra. Bara pluggar för något prov, det har jag glömt bort dagen efter ungefär. Det känns som hela skolan är uppbyggd på ett sådant sätt. Det spelar ingen roll vad du kan när du har gått ut, men det var vad du kunde för stunden. Att kunskap är en färskvara, det spelar ingen roll hur länge den varar, utan det är provresultat, allt är resultat.

Skolans uppdrag att utjämna sociala skillnader och betoning av demokrati och människors lika värde, ställdes återkommande av Hampus och Karl mot en krass verklighet, där det enda som räknas är provresultat och prestationer.

För att få jobb och därmed möjlighet till en dräglig tillvaro gäller det därför att plugga och lära sig återge en viss på förhand given och prioriterad kunskapsmassa, oavsett om kunskaperna framstår som användbara eller inte. Hampus konstaterade:

Det finns inga individer liksom. Det är verkligen produktion av framtida arbetskraft. Men det ska ju vara lite snickarglädje också i den fabriken och det känns det ju att det inte är lika mycket nu. För kunskap ska ju föda intresse och intresse för kunskapen ska ju leda till kunskapen liksom. Och om du inte har ett intresse så kan du inte fånga in den kunskapen.

Skolan beskrivs av Hampus och Karl som en gigantisk sorteringsmaskin, vars huvudsakliga funktion är att skilja ut den framtida makteliten och produ-

cera effektiv och lydig arbetskraft. Under intervjun jämförde Karl skolans sortering av elever med naturens urval och beskrev den utifrån Darwins teori om "The Survival of the Fittest":

Min biologilärare sa en sak som är väldigt intressant, det är så naturen fungerar så att den tar ut den starkaste individen. Och ända från början så tar samhället ut de starkaste individerna. Ledare, och allt möjligt sådant. Och skolan är ett sätt att bara separera de bra från de dåliga".

Genom denna beskrivning skapas samtidigt Karl, genom sin placering på det naturvetenskapliga gymnasieprogrammet och framgång i skolan som en av dessa starka och lyckade individer som av naturen och skolan har sorterat fram som passande till ledare.

Karl och Hampus tillhör den grupp pojkar som presterar klart över genomsnittet i betygsstatistiken. Trots att de, precis som Erik, finner undervisningen tråkig, avbryter de inte lärarna och ifrågasätter pedagogiken och undervisningsupplägget under lektionstid för att få en förändring till stånd, som Erik gjorde. Istället jobbar de på och utför det som förväntas utan större protester och "låtsas att man är intresserad", som Karl uttrycker det. Karl och Hampus menar att de har genomskådat skolans kunskapssyn, men inordnar sig ändå, precis som Aline och Sanna, eftersom de inte ser något annat alternativ.

Pojkar ändrar inställning till skolarbete efter grundskolan

Skolforskarna Debbie Epstein (1998) och Lori Beckett (2001) menar att många pojkar tenderar att ändra sin inställning till skolarbete när de lämnat grundskolan. Det är inte ovanligt att ett tidigare undvikande av och ointresse för skolarbete och utmaning av skolans regelsystem vid övergången till gymnasiet omvandlas till ett mer

målinriktat pluggande, vilket stämmer väl med Karls och Hampus berättelser.

Samtidigt så framgår det av deras beskrivningar och av de betyg de fick på högsta-diet att de också tidigare presterat bra, men nu har de ökat takten och lagt på ett extra kol. Karl berättar exempelvis att han slutat med lagsporter och andra fritidsaktiviteter som tidigare regelbundet deltog i för att hinna med det skolarbete som han menar krävs om man som han satsar på de högre betygen. Umgänget med kompisar har både Hampus och Karl reducerat radikalt, och begränsas i Karls fall till några timmar helgen då vardagkvällarna och söndag eftermiddag och kväll nu ägnas åt skolarbete.

Gymnasiekillarna Hampus och Karl påminner mycket om de högpresterande och framtidinriktade pojkar som ofta förlöjligades och kallades "Smilfinkar" av det provokativa killgänget "The Lads" i sociologen Paul Willis (1981) ofta refererade etnografiska skolstudie, som beskriver i ett gäng killars motståndspraktiker i en engelsk skola på sjuttioalet.

"Smilfinkarna" var en grupp pojkar som liksom Hampus och Karl fogade sig i skolans normer, värderingar och kunskapssyn och siktade på en framtida karriär och social avancemang, medan de killar som ingick i "gänget", formerade en antiskolpraktik, drev med lärarna, störde undervisningen och straffade ut sig, såväl betygs- som disciplinmässigt. För gänget gällde, precis som för niondeklassaren Erik, mer kortsiktiga mål, som att snabbt få ett jobb, tjäna pengar, och därmed också kunna leva ett fritt och ekonomiskt oberoende "vuxenliv" och samtidigt slippa undan skolans krav på stillsittande och utförande av intetsägande uppgifter.

Men, till skillnad från "gänget", handlade inte Eriks praktik om att förlöjliga lärare och bryta mot skolans regler. Hans protest handlade mer om att påpeka att han inte förstod den kunskap som förmedlades, att "ta det lugnt", "förhålla sig cool" och "softa", och istället lägga energi på andra aktiviteter, som sport, dataspe-lande och umgänge med kompisar och söka sig

till utbildningar som inte fodrade höga betyg och ett mer omfattande skolarbete.

Att vara cool på rätt sätt

I debatten om pojkkrisen i skolan pekades maskulinitetsskapandet ut som den stora boven rörande pojkars skolprestationer. Även Hampus och Karl pekade på hur pojkar killars praktiserande av maskulinitet och försök att vara cool ställer till problem i skolan. Hampus konstaterade:

Det är det här uttrycket man är uppväxt med, att vara cool. Det är helt... Ja, folk definierar det på fel sätt. Dom tror att när man är cool, så sätter man sig upp mot andra. Alltså, i min värld, att vara cool är att vara en egen person, att inte stressa upp sig för saker och ta det lugnt för det mesta. Men i den världen, jag tror cool är ett nyckelord. Jag tror att det är någonting alla strävar efter, att plocka poäng och varandra liksom.

Den stereotypa manligheten och det de provokationer som en del killar ägnar sig åt för att få status pekades ut som ett problem. Karl menade att: "Manlighet är den jobba sidan av mänskligheten". Coolhet och praktiserandet av maskulinitet utgjorde en viktig motidentifikation för Karl och Hampus.

Men, samtidigt som coolhet pekades ut som ett problem, så var också coolhet en viktig identifikation och en praktik, som var förutsättningen för att utföra det skolarbete som de var kritiska till och inte såg någon mening med. Som framgår av Hampus resonemang ovan finns det flera olika betydelser av coolhets och coolhetspraktiker⁴. Grovt kan tre olika användningsområden urskiljas:

- Cool som en estetisk, statusgivande och rangordnande markör som pekar ut vilka pryglar, kläder och intressen som för stunden är åtråvärda.

- Cool som en attityd, där självkontroll, distansering och ironi utgör viktiga element.

- Cool som beteckning på ett utagerande och stereotyp maskulinitetsgörande, där risktagande, mod, styrka, smärttålighet, provokationer och våldsutövning utgör framträdande element.

Den frånvända mentala motståndspraktik och attityd som återkommande har använts av rebeller som en markering och passiv motståndspraktik, var en identifikation och praktik som både Hampus och Karl använde sig av. Som Karl och Hampus påpekade tidigare så underordnade de sig prestationskraven, men genom att förstå och betrakta detta utförande som en drift med makten och betrakta utförandet som en mental motståndspraktik kunde de samtidigt se sig som rebeller. Identifikationen cool erbjöd dem, liksom Erik, en möjlighet att distansera sig och mentalt göra sig onåbara för makten.

Men medan Erik använde coolhet till att distansera sig från undervisning som var tråkig och som han inte förstod, använde Karl och Hampus istället denna identifikation som en mental distansering som möjliggjorde utförandet av tråkigt och enformigt skolarbete. "Liksom låtsas att man är intresserad", som Karl beskrev den mentala distansering som var förutsättningen att klara skolarbetet.

Denna identifikation konstituerade dem som smarta killar som hade förmågan att distansera sig, och som killar som hade genomskådat såväl manlighetsgörandet som skolans kunskapssyn. Och just för att de hade denna förmåga till distans och kunde vara "en egen person", kunde de ibland, när så behövdes, spela upp rollen som flitig elev, och också iscensätta och praktisera den stereotypa maskulinitet som de annars tog avstånd till och 'spela karl'!

Den felaktiga coolheten

Medan Hampus och Karls sätt att vara cool beskrev som att "vara en egen person", som knöts

samman med en förmåga att mentalt distansera sig ifrån och ta avstånd från ett stereotypt maskulinitetsskapande, beskrevs de killar som praktiserade den felaktiga coolheten som fångar i ett förlegat manlighetskoncept, utan förmåga att "vara sig själva". Karl konstaterade exempelvis: "Det finns ju en generell ungdomlig bild av vad cool är. Cool är den som passar in, som är högst på näringskedjan va. Jag menar coolingen i klassen är ju den, alltså om vi kollar på mellanstadiet, är den som mobbar och skiter i alla andra och inte är sig själv egentligen".

Den felaktiga coolheten, liknades av Hampus vid att spela en roll: "Jag tänkte säga, den som spelar rollen bäst helt enkelt. Då är man cool". Han fortsatte: "Nu kan jag bara prata utifrån mig. Men... killar är så upptagna av sin identitet på något annat vis, att dom tänker lite kortsiktigt som du var inne på... tjejer tänker långsiktigt mer. Och killar, de ska vara de här som sitter och väsnas lite. Och då glider de in i den rollen".

Samtidigt som denna coolhet öppnade för ett avståndstagande från en stereotyp och konfrontationsinriktad maskulin identifikation och praktik, fixerades i beskrivningarna av coolhet en annan särskiljande och rangordnande uppdelning:

Marie: Men jag hörde en annan cool-be-teckning också.

Karl: Jo, men det är ju för att vi är mogna då, om man säger så.

Hampus: Det är ju för att vi är mer medvetna om det kanske, känns det som (skratt).

Karl: Jag menar, vi har kanske utvecklats och blivit kanske mer intellektuella och tänker mer på det mentala då. Jag menar vi tänker kanske mer på att någon är liksom okej och positiv och har bra och smarta åsikter. Och det är en cool kille som Hampus sa då. Han håller sig lugn och så. Det har väl helt enkelt med vilken omgivning och vilka han umgås med och allt sådant där tror jag.

Genom att ställa identifikation som distanserat cool mot praktiserandet av den konfrontationsinriktade manlighet som också benämndes som coolhet, konstituerades Hampus och Karl som både *mognare* och *intellektuellare* än killar som praktiserade den stereotypa manligheten och var fast i rollen. Och eftersom de genomskådat rollen kunde de ibland spela upp den. Det var ju inte på riktigt. Hampus beskrev hur han ibland, när han träffade killar han inte kände iscensatte rollen:

Jag sjunger i ett rockband. Men det är ganska soft. Alla tror ju att det är den där killiga miljön att spela rock. Att man kommer dit och spelar karl. Det är väl så till att börja med, man var lite osäker. Kom in i lokalen, och så bara 'knulla' och 'supa!' och sådana grejor, liksom vara vulgär. Det ska vara hårt då hela tiden. Det ska liksom inte vara att man har mjukare sidor. När man inte känner folk så spelar man den rollen först. Den är vägen till att lära känna folk. Ju längre det går, ju mer känner man sig avslappnad.

Genom att maskulinitet i Hampus och Karls resomang framställs som en roll och hänförs till andra killar, placeras de handlingar och som Hampus och Karl utför när de är egna personer och inte går in i rollen utanför den problematiska manligheten. De maskulina praktiker som utövas utanför "rollen" blir därmed osynliga, eftersom de inte definieras som manliga.

Att liksom Hampus och Karl flexibelt kunna distansera sig och presentera sig som mer mogna och intellektuella än andra killar och samtidigt snabbt, då så aktualiseras, flexibelt kunna glida in i en mer stereotyp manlighet, är en praktik som ofta lyfts fram i studier av män i högre samhällspositioner (Connell 2000, Mörck och Tullberg 2005). Som forskningen om män och maskulinitet visar, så förändras individens identifikationer och handlingar ibland radikalt när de

rör sig mellan olika sammanhang (jfr Fundberg 2003, Nordberg 2005).

Erik och coolhet

Femtonårige Erik gjorde en liknande distinktion som Hampus och Karl och betonade också vikten av att "vara cool på rätt sätt". Till skillnad från Karl och Hampus, poängterade dock inte Erik mognad, distansering från en stereotyp manlighetsroll och ett intellektuellt förhållningssätt som viktigt. Erik beskrev coolhet som att ta det lugnt, avsäga sig prestationshysterin i skolan och istället prioritera det sociala och vara en bra kompis: "Man är skön kille och håller inte på så mycket. Schyst mot alla alltså."

I Eriks fall kan alltså coolhet och en distansering från skolarbete förstås som en motståndspraktik uppkommen ur den rådande kunskapssynen, snarare än att ses som effekt av maskulinitetsskapande och ett uttryck för en utbredd manlig antipluggkultur, som det idag ofta hävdas.

Den identifikation som schysst kille som Eriks presenterade sig igenom och beskrev det sociala livet i skolan ifrån mejslades fram genom att ställas emot en motpol: "Dom som är populära, det är ju typ sån där nördiga typer. Det finns ju dom som går i musikklass. Dom flesta är nördar typ. Deras liv är tv-spel hela dagarna och det enda dom pratar om."

Den negativa motidentifikation som Erik pekade ut, var alltså inte den stereotypa och provokativa manligheten, utan "nördarna". Detta var killar som gick i musikklass och i för stor utsträckning ägnar sig åt tv-spel, och inte som Erik och de schyssta killarna ägnade sig åt socialt uteliv och snackade sport. Genom att ladda markören "populär" med negativa och omanlighetsskapande konnotationer, signalerade Erik deras klasstillhörighet. Beteckningen populär länkades i denna identifikation till den kroppsligt veka, utslätade och omanliga medelklassmaskuliniteten som utgjorde en motidentifikation till den maskulina praktik som Erik hänförde sig till.

Och samtidigt som musikkillarna genom länkas samman med den negativt laddade markören "populär" placerades i en omanlighetsposition, laddades omvänt, genom Eriks distinktion, identifikationen "Schysst kille", och de handlingar och intressen som knöts till denna identifikation, med en statusgivande maskulinitet.

Till skillnad från Hampus och Karl, menade Erik att ifrågasättandet av lärare inte handlade om att vara cool och framstå som stöddig inför klasskompisarna:

Som på svenskan, när ingen fattar och vi säger till. Det har inget med kompisar att göra. Jag vet inte hur jag ska förklara. Det är mer att man inte fattar och så. Att man blir förbannad för att de inte förklarar för en. Ibland så är det inte någon som vågar säga någonting och när man inte fattar så är det ju bättre att någon gör det.

Medan Hampus och Karl inordnade sig och undvek att störa lärarna och tonade ned maskulinitet, tog Erik på sig ansvaret att föra kompisarnas talan och uppmärksamma läraren på att flera i klassen inte förstått och att mer förklaringar och beskrivningar behövs.

Genom att killar som Erik, som försöker att uppmärksamma lärare på att lektionsupplägget inte fungerar, knyts samman med maskulinitet och endast förstås som killar som är ute efter att provocera, briljera för kompisarna och framstå som coola, riskerar dessa killar att missförstås och straffas som maskulinitetsutövande provokatör.

Skolen producerar identifikationer och motidentifikationer

Genom att fokusera såväl på skolans kunskapssyn som på maskulinitet och maskulina identifikationer har jag med denna artikel velat komplicera och fördjupa förståelsen av pojkar handlingar och peka på hur maskulinitet samverkar med andra faktorer.

Som jag visat genom att analysera tre tonårsskillars berättelser om skolarbete, utbildningsstrategier och maskulina identifikationer, produceras genom skolans kunskapssyn, undervisningsmodeller och premiering av den snabbt jobbande, högpresterande och självgående eleven, vissa identifikationer och motidentifikationer och beskrivningar och praktiker.

Genom att de identifikationer och beskrivningar erbjuds antas elever och upprepas och fixeras, skapas förståelser och upplevelser av att vara en särskild sorts individ. Dessa identifikationer, som till exempel "praktisk kille", pekar även, som jag har diskuterat, ut skilda förhållningssätt och relationer till skolan, skolarbete och framtiden. Som jag pekat på har maskulinitetskoncept och maskulina identifikationer betydelse för både pojkars skolframgång och distansering från skolarbete. Men som analysen visar är måhända det största problemet inte ett förlegat maskulinitetskoncept, utan ett problematiskt kunskapskoncept och förlegade undervisningsformer.

Samtidigt som det är viktigt att förhålla sig kritisk till påståenden om att individer som positioneras som "arbetarklass", och då i synnerhet pojkar, generellt är ointresserade av skolans kunskapserbjudande, är det också viktigt att beakta att en del barn redan när de går in i skolan har tillägnat sig ett språk, färdigheter och en självtillit och ambitionsinriktning, som förutom att främja vissa identifikationer, motidentifikationer och presentationer också underlättar den inordning och uppfyllandet av de förväntningar på effektivitet och prestationer som skolan ställer på elever (Trondman & Bunar 2001).

Genom de identifikationer och motidentifikationer som skapas, upprepas och fixeras såväl på lektioner som på raster, de sorteringar och indelningskategorier som skapas och tillhandahålls i skolan och genom de kunskapsdefinitioner som dominerar, återskapas i skolan vissa grupperns privilegierade ställning och de sociala ordningar som skolan också har uppdraget att utmana.

Medan högstadieeleven Erik talade, blev till som elev och kille, förstod sig och positionerade sig i relation till andra med de diskurser som var knutna till och skapade identifikationen "en praktisk kille som tar det lugnt och inte hetsar upp sig", distanserade sig gymnasiekillarna Hampus och Karl från såväl yngre killars som killar som de placerade i manuella och tekniska yrken och upprättade med den identifikation de framträdde genom såväl social klass som autenticitet, ålder och mognad.

Och medan Erik tar det lugnt i förvisning om att livet fixar sig ändå, vet Karl, Hampus och högstadietjejerna Aline och Sanna att de måste bita ihop, plugga och prestera bra och inordna sig och uppföra sig väl i skolan om de vill få en ekonomiskt trygg position.

Några elever, som högstadiekillen Erik, sänker ambitionsnivån för att lätta på och undkomma kraven och presenterar genom identifikationen praktisk kille en back-layed inställning till skolarbete och de uppmaningar som riktas mot honom att prestera. Andra ger upp helt och beskriver både skolan och sig själv som "knäpp och dum", medan andra, som Aline, Sanna, Hampus och Karl, som presenterar sig och förstår sig och de prestationskrav som riktas mot dem från andra identifikationer, och beskriver sig "högpresterande", "intellektuella", "mogna", "målinriktade" och "skolsmarta", inriktar sig på att nå höga betyg och kämpar på för en framtida belöning i form av ett statusgivande jobb och en ekonomiskt trygg position.

Trots att de misslyckats i skolan klarar de sig bra

Samtidigt som killar och tjejer som utmanar lärares auktoritetsställning, ägnar sig åt kompisskapande aktiviteter på lektionsspansen, ifrågasätter undervisningen, går i bräsch och för andra elevers talan utgör ett problem i skolan då de stör och underminerar undervisningen, uppmuntras, värdesätts och belönas samma typ av beteenden både i arbetslivet och i en rad andra sammanhang i skolan. Att våga ta risker, ha god

kontroll på känslor och kropp, uttrycka auktoritet, hävda sin mening, ifrågasätta det givna och kunna driva saker och inte vara rädd för att utmana auktoriteter är färdigheter som efterfrågas i många yrken.

Och samtidigt som pojkar idag pekats ut som en lågpresterande grupp och konferenser ordnas för att diskutera "pojkkrisen i skolan", möter pojkar också dagligen män, både i sin omgivning och i media, som, trots att de misslyckats i skolan och straffat ut sig, klarat sig bra, gjort karriär och idag återfinns på statusfyllda och välbetalda positioner. Att nöja sig med G, vara en schysst kille och bra kompis, ta det lugnt med skolarbetet och inte hetsa upp sig, som Erik uttryckte det, framstår därför för många killar som en vettig strategi. Det fixar sig säkert i slutänden ändå.

Marie Nordberg er docent i kønsforskning och lektor i pedagogik på Institutionen för Utbildningsvetenskap, Estetiska-filosofiska fakulteten, Karlstads Universitet

Referenser

Beckett, Lori 2001. "Challenging boys. Addressing issues of masculinity within a gender equality framework" I: Wayne Martino & Bob Meyenn (eds.) *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Björnsson, Mats 2005. *Kön och skolframgång. Tankningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Bredesen, Ole 2004. *Nye gutter og jenter. En ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen.

Butler, Judith 1990/1999. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge.

Butler, Judith 1993. *Bodies That Matter. On the discursive limits of "sex"*. London and New York: Routledge.

Connell, R. W. 2000. *The Men and The Boys*. Cambridge: Polity.

Danmarks Evalueringsinstitut 2005. *Køn, karakterer og karriere. Drenges og pigers præstationer i uddannelse*. Danmarks Evalueringsinstitut, s. 39-52.

Epstein, Debbie 1998. "Real Boys don't work: 'underachievement', masculinity, and the harassment of 'sissies'." I Debbie Epstein, Janette Elwood, Valerie Hey & Janet Maw (eds.) 1998: *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Maidenhead & New York: Open University Press, s.96-108.

Frosh, Stephen, Pattman, Rob & Phoenix, Ann 2002. *Young Masculinities*. London: Palgrave.

Fundberg, Jesper 2003. *Kom igen gubbar! Om fotboll och maskulinitet*. Stockholm: Carlsson.

Kulick, Don 2003. "No". I *Language & Communication*, no 23, s. 139-151.

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal 1985/2001. *Hegemony and Socialist Strategy. Towards A Radical Democratic Politics*. London: Verso.

Mörck, Magnus & Tullberg, Maria 2005. "Bolagsstämman. En homosocial ritual i marknadens mitt." I *Kulturella Perspektiv*, nr 2, s. 5-11.

Nordberg, Marie (red.) 2008a. *Maskulinitet på schemat. Pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Nordberg, Marie 2008b. Att vara cool på rätt sätt. Cool som distinktion, interaktion och förkroppsligad praktik." I Marie Nordberg (red.) *Maskulinitet på schemat. Pojkar, flickor och könsskapande i förskola och skola*. Liber 2008, s. 93-116.

Nordberg, Marie 2005. *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Arkipelag.

Pojkkrisen 2010. Pressmeddelande från Utbildningsdepartementet, publicerat på svenska Regeringskansliets hemsida 8 juli.

SCB 2008. *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet*. Örebro: Statistiska Centralbyrån.

Skolverket 2009. *Vad påverkar resultat i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*.

Skolverket 2006. "Barns och ungas livsvillkor och identitetsskapande. Om kön, sociala ordningar och pojkars maskulinitetsskapande praktiker". I *Forskarbilaga till Könskillnader i målpuppfyllelse och utbildningsval*. Skolverket rapport nr 286, www.skolverket.se.

Skolverket 2010. *Skolverkets lägesbedömning 2010. Del 1. Beskrivande data. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Rapport 349.

Trondman, Mats & Bunar, Nihad med flera 2002. *Varken ung eller vuxen. "Samhället idag är ju helt rubbat"*. Stockholm: Atlas.

Trondman, Mats 2001. "När man känner att man vet vad man känner. Känslostrukturer och kommunikationsstrategier i skolans vardag" I Mats Trondman, Nihad Bunar med flera *Varken ung eller vuxen. "Samhället idag är ju helt rubbat"*. Stockholm: Atlas, s. 190-214.

Willis, Paul 1981 *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.

Zlotnik, Gideon 2005. "Kendsgerninger og konsekvenser". I *Køn, karakterer og karriere. Drenges og pigers præstationer i uddannelse*. Danmarks Evalueringsinstitut, s. 39-52.

Noter

1) I artikeln använder jag mig av analyser och intervjuer som tidigare har publicerats i den forskarbilaga som är knuten till Skolverkets rapport *Könskillnader i målpuppfyllelse och utbildningsval*, www.skolverket.se, och, även, fast då i en något annan form, också publicerats i Marie Nordberg (red.) *Maskulinitet på schemat. Pojkar, flickor och könskapande i förskola och skola*. Liber 2008, s. 205-224.

2) *Maskulinitet på schemat. En studie av pojkars, maskulinitetsformeringar och pojkars distansering från skolarbete i olika skolformer*, finansieras av Vetenskapsrådet, 2007-2011, dnr 2006-2981. Exemplet från grundskolan är hämtade från projektet *Att göras till "riktig pojke"*. En kulturell och pedagogisk analys av avvikelsskapande, normalisering och förkröpsliganden av maskuliniteter i förskola och skola, dnr 2004-2265 som utfördes 2005-2007 och bekostades av Vetenskapsrådet. I projektet ingick tre delstudier, där pojkar på två förskoleavdelningar, fyra förskole/förstaklasser och två fjärdeklasser följdes under två-tre läsår. Ungdomarna Linus, Sanna, Erik, Karl och Hampus intervjuades i Skolverksstudien, som i övrigt använde sig av de barn mellan 6-10 år som deltog i *Att göras till "riktig pojke"*.

3) Betygsskalan som gällde då intervjuerna utfördes har tre steg: Godkänd (G), Väl Godkänd (VG) samt Mycket Väl Godkänd (MVG). Om en elev inte når nivån för Godkänd, markeras det med 'U', som står för Underkänd, i slutbetyget. U ger inga meritpoäng, vilket övriga betyg gör. Meritpoängen i de 16 bästa ämnen räknades samman när eleverna sökte till gymnasieutbildningarna. G ger 10 poäng, VG 15 poäng och MVG 20 poäng.

4) För en fördjupad diskussion om olika betydelser som kan knytas till cool hänvisas till Nordberg 2008b.

Automekanikeruddannelsen er fyldt med biler. Der er biler i skolens værksteder, reservedele i klasselokalerne og billeder af biler i lærebøgerne. Biler er også et udtømmeligt samtaleemne blandt eleverne på uddannelsen. Ph.d. Rasmus Præstmann Hansen fra Københavns Universitet har undersøgt, hvordan snakken om 'konebiler' og 'kvindegear' er med til at sætte nogle normer for, hvordan man kan være dreng og pige på uddannelsen.

Kvindegear og konebiler på automekanikeruddannelsen

Af Rasmus Præstmann Hansen

På automekanikeruddannelsen er drengene i klart overtal. Det forventer jeg også, da jeg påbegynder et feltarbejde på uddannelsens grundforløb. Her tilbringer jeg en del tid med at hænge ud, snakke, grine og stene med drengene. Jeg følger dem i og uden undervisningen - fx i skolens autoværksteder og klasselokaler eller i pauserne på parkeringspladsen eller i kantinen. Jeg interviewer og observerer.

Min interesse retter sig mod, hvilke kønnede normer og grænser som drengene skaber, vedligeholder og overskrider. Herved etablerer jeg et primært fokus på skolelivets maskulinitetsdannelse i en erhvervsfaglig uddannel-

sessammenhæng domineret af drenge (Præstmann Hansen 2007, 2009).

Jeg forventer også, at biler indtager en central og selvfølgelig plads på automekanikeruddannelsen. Jeg får ret. Der er biler i skolens autoværksteder, reservedele i klasselokalerne samt illustrationer af biler i lærebøger. Hver morgen gør et væld af biler entre på skolens parkeringsplads, hvilket nærmest tager sig ud som et stort show, hvor biler, udstyr og styling vises frem.

Her præsenteres jeg for det nyeste inden for hjulkapsler og fælge, topmoderne RGM styling, perfekt kombinerede farvelakeringer og ikke mindst lyden fra technoen i de 'rigtige' høj-

talere med den rette volumen. Bilerne er altså ikke kun omdrejningspunkt for et erhvervsfagligt indhold i uddannelsen, men fungerer også som en del af det ungdomsliv drengene udlever indenfor og udenfor uddannelsens rammer.

Bilen i analytisk centrum

Da jeg interviewer en af grundforløbets få piger, Rikke, giver hun et bud på drengenes overtal: "Biler jo er en drengeting, altså drenge interesserer sig for biler. De skal gejle dem og alt muligt til at køre hurtigere. Jeg tror bare, det er en drengeting!". Med andre ord er der *noget* ved bilerne, der konnoterer det drengede og kobles til, hvad drenge kan og gør med biler.

Netop disse relationer mellem biler og køn er artiklens omdrejningspunkt. Jeg sætter bilerne i analytisk centrum og viser derigennem forskellige veje ind i skolelivets kønsdannelseprocesser. Bilerne læser jeg altså som indlejret i forestillinger om, hvad og hvem der betegnes og opfattes som henholdsvis drenget og/eller piget.

Ved at undersøge relationer mellem biler og køn får jeg indblik i dele af de kønnede inklusions- og eksklusionsprocesser, som toner frem på automekanikeruddannelsen: Hvem passer ind? Hvem lukkes ind og ude? Hvem holder fast - og hvem glider ud? Her handler det altså om, hvem der bliver opfattet og har mulighed for at passere som passende elever og passende drenge i skolelivet - og ikke mindst hvem som bliver et passende bud på en kommende automekaniker.

Med udgangspunkt i tre situationsskildringer fra mit feltarbejde fremskriver jeg forskellige kønsstrategier, som drengene på uddannelsen gør brug af med henblik på at manøvrere i de kønnede inklusions- og eksklusionsmekanismer i skolelivet. Disse strategier er centreret om bilernes betydning blandt drengene og producerer viden om, hvilke grænser og normer som sættes i kønsdannelseprocesserne i en drenge-domineret uddannelseskontekst.

Først zoomer jeg ind på to situationsskildringer, hvor specifikke bilmærker og bilfragmenter tilskrives kønnede betydninger både i drengenes indbyrdes relationer og i relationen mellem drengene og mig som forsker. Dernæst zoomer jeg ind på bilen som medproducent af skolelivets normer for maskulinitetsdannelse. Afslutningsvis markerer jeg, hvordan et blik for forskellige kønsstrategier kan åbne op for en diskussion af inklusion og eksklusion på automekanikeruddannelsen.

Artiklen bygger på et empirisk materiale jeg producerede på en teknisk skole i en større dansk provinsby i forbindelse med et ph.d.-projekt om drenge på automekanikeruddannelsen. Over en periode på 8 måneder udførte jeg feltarbejde i form af deltagende observationer og individuelle interview med eleverne (Præstmann Hansen 2010). I artiklen tager jeg udgangspunkt i nogle situationsskildringer fra feltarbejdet, hvor jeg som forsker er synlig, men jeg bruger disse situationer til at anskueliggøre kønnede normer og grænser, der gør sig gældende blandt eleverne på uddannelsen.

Den første situationsskildring beskriver min pausestund i solen sammen med en flok automekanikerelever:

Kvindegearet

I en pause sidder jeg udenfor sammen med ca. 5 elever omkring et bord ved et af skolens værksteder. Samtalen drejer sig om, hvor langt man har til skolen og besværligheden med at komme hertil. Jeg fortæller om min lange togtur, som heldigvis snart er et overstået kapitel, da jeg i den kommende uge kan låne en bil og understreger med stor tilfredshed, at bilen har automatgear. Søren siger smilende til mig: Nåååå, et kvindegear!- men opdager, at Rikke også sidder ved bordet og tilføjer derfor nærmest undskyldende: Ja, det var vist noget, man sagde engang. Rikke erklæ-

rer sig enig med Søren i, at en rigtig bil ikke har automatgear.

Denne situationsskildring omhandler, dels hvordan drengene tilskriver bestemte biler og bilfragmenter kønnede betydninger - og dels hvordan jeg som udforsker deltager i disse forhandlingskampe ved at bryde delvist med de forventelige koblinger mellem biler og køn. Gennem fortællingen om den lånte bil med automatgear kan vi se, hvordan jeg forsøger at skabe en relation til drengene/eleverne omkring bordet. Jeg forsøger med andre ord at understrege en fælleshed gennem en fremførsel af, hvad jeg anser som korrekt og genkendelig tale om biler og bilfragmenter i dette skoleliv. I den forbindelse hæfter Søren sig ved automatgearet og justerer det i retning af et kvindeligt kendetegn, som på den måde forstyrrer mit forsøg på at skabe kammeraterier med drengene/eleverne gennem forestillinger om bilens og dens fragmenters sejhed.

Men denne kobling mellem det kvindelige automatgear og den mandlige forsker sløres i næsten samme åndedrag, som den kom til syne, da Søren opdager, at det kvindelige måske lettere klæber sig til bestemte elever omkring bordet. Her rettes et undskyldende blik mod Rikke, som potentielt kan opfattes som eksponent for kvindegearet. Søren trækker i land og glatter ud, så Rikke ikke placeres i kategorien som den uønskede eller den inkompetente automekanikerelev i skolelivet. Og i stedet placeres de opførte (stereotype) forestillinger om kvinder og biler i en ubestemt fortid - *Ja, det var vist noget, man sagde engang*. Søren nedtoner den humoristisk tilrettelagte bemærkning om kvindegearet og lægger afstand til mandschauvinistkategorien. Dette læser jeg som et forsøg på at genskabe en fælleshed omkring bordet, der inkluderer en eksponent for det, der umiddelbart fremstår som uønsket - nemlig det kvindelige.

Både Rikke og jeg bliver i et øjeblik til de subjekter, der ikke performer korrekt og genkendeligt i overensstemmelse med en bestemt

kønsnorm om bilen som inkarnationen af mandlighed (Mellström 2004; Walker, Butland & Connell 2004). Samtidig bliver den selv samme norm nedtonet som betydningsbærende i nutidens skoleliv, og de rigide kønsforestillinger mellem det mandlige og kvindelige sat på pause.

Gennem drengenes definitioner af 'rigtige' eller 'seje' biler fremlæser jeg her en kønsstrategi som balancerer mellem henholdsvis nedvurdering og normalisering af relationen mellem biler og det kvindelige. Kønsstrategien producerer på den måde en samtidig inklusion og eksklusion af det pigede/det kvindelige i skolelivet. Normaliseringen knytter an til konkret levet kønserfaring, mens nedvurderingen i denne situation snarere retter sig mod generelle kønsforestillinger om biler og piger.

Spørgsmålet er, om disse kønsforestillinger lever videre i andre opførelser i de følgende situationsskildringer?

Konebilen

I et af skolens autoværksteder viser Janus og Jesper mig, hvordan man renser tændingsnøglen, da vi står omkring en udtaget motor. Vi taler også om biler - eller nærmere bestemt om hvilken ny model af de billige biler på markedet, jeg eventuel skal købe. Janus holder på Toyota; mens Jesper mest er til Fiat. Jeg spørger, om de vil anbefale at købe en Ford Ka. Jesper fniser lidt, mens han overbærende siger: Ford Ka er altså så'n en rigtig konebil. Senere i en dagens pauser sidder vi i kantinen og ser ud på bilerne, der kører forbi på vejen. Jesper siger pludselig: Se Rasmus, en Fiat. Ingen Ford Ka til mig.

I løbet af feltarbejdet viser Jesper og Janus mig ofte, hvad de kan og har lært i autoværkstedet, som det også er tilfældet under dette uformelle kursus i rensning af tændingsnøglen. Her taler vi (selvfølgelig) også om biler. De to drenge er engagerede og hjælpsomme, når de giver mig gode

råd til et eventuelt bilkøb, hvor de positionerer sig som henholdsvis Toyota-dreng og Fiat-dreng, som for Janus vedkommende hænger sammen med den nyerehvervede læreplads.

Jeg er igen i sving med at skabe relationer til og tillid hos drengene og forsøger her med et bud på en egnet bil i form af Ford Ka. Men nej, Jesper griner og betegner mit forslag som en konebil. Mine kammeraterier er igen - et kort øjeblik - skæve, når jeg taler med om biler. Som i det ovenstående tilfælde med Søren og automatgearet bliver denne skævhed koblet til bestemte kønsforestillinger. Nu er jeg ikke udelukkende placeret i en udefinerbar kvindelighed, men ender derimod i kone-kategorien! Jeg er Konen, der må nøjes med ikke-bilen, mens Manden og forsørgeren indtager og kontrollerer rigtig-bilen. I øjeblikket gøres jeg kvindagtig, men også aldrende, når jeg bekender mig til Ford Ka.

Alligevel klæber konebilen ikke til mig. Som en del af uddannelsens kønsmajoritet og min position som hverken lærer eller elev har jeg stadig mulighed for at deltage i de to drenges fællesskab. Dette kommer eksempelvis til udtryk, når Jesper tilbyder mig positionen som en af Fiat-drengene under pausen i kantinen – *Se, en Fiat, Rasmus*. Der er med andre ord tiltro til, at jeg kan fralægge mig de både kvindagtige og konede tendenser.

Relationen mellem det kvindelige og bilen toner her frem gennem drengenes godmodige drillerier, hvor forskeren bliver gjort kvindagtig. Kønsstrategien er på den måde centeret om disse drillerier og skaber en form for inklusion af den lidt mærkelige forsker i skolelivet, samtidig med det kvindelige igen bliver nedvurderet. Men kan relationen mellem biler og køn blive for skæv, og hvilke drillerier producerer i den forbindelse eksklusioner?

Eskild + Jetta

I løbet af feltarbejdet møder jeg Eskild. Han påpeger altid, at hans navn staves med D, og det giver drengene anledning til at vende det mod Eskild selv. De kalder ham Eskild med D. Dette

lyder umiddelbart som uskyldigt, men bliver en måde at lave sjov med og gøre nar ad ham og mest af alt at drille ham pga. en gammelklog og kikset fremførsel. Men det er ikke kun Eskild, der bliver gjort til den kiksede.

Flere af bilerne i autoværkstedet benyttes ikke i undervisningen; men drengene bruger i ny og næ dem til at hænge ud i, pille ved eller læne sig op ad, når de holder uformelle pauser eller eksempelvis venter på hjælp. Bilerne er nærmest en del af interiøret. Længst væk i et hjørne står en gammel, slidt VW Jetta i mørkeblå nuancer. Den står uberørt hen og har ingen funktion i autoværkstedet. Den ser ensom ud. Drengene omtaler den bare som Jettaen. Eskild bliver ofte drillet og generet af nogle af drengene, der gemmer hans mappe med alle leksikonbladene fra undervisningen et sted i værkstedet eller som eksempelvis Jesper, der ved bordet i kantinen udbryder, måske for sjov, måske i alvor: Ad, I er dumme. I sidder ved siden af Eskild. Også i værkstedet overhører jeg et par af drengene drille Eskild. De påstår, at han har sagt, Jettaen er fed. Og med et bliver Jettaen til Eskilds yndlingsbil! Et par dage senere får drengene lov at tænde bilerne og tjekke, om de overhovedet kan starte. Drengene skal rulle de ubrugelige biler ud bagved autoværkstedet, så de ikke bare står og optager plads. Der er kun en bil, der er ubrugelig – og det er Jettaen. Hamid sidder og styrer bilen, mens flere af de andre drenge skubber. Han smiler over hele ansigtet, da han ruller Jettaen ud af værkstedsporten.

Relationen mellem bilen, den mørkeblå VW Jetta, og drengen, den lidt mærkelige og gammelkloge Eskild, etableres i løbet af feltarbejdet, som det fremstilles i ovenstående situationsskildring. I

denne relation opstår *det ubrugelige* i skolelivet gennem en parallel udgrænsning af Jettaen og Eskild.

Først ser vi VW Jetta fremtræde ligesom de andre udslidte og forældede biler i autoværkstedet, men efterhånden reduceres bilen bare til Jettaen. Pist væk er betegnelser som VW eller 1,6 et eller andet, der ellers har stor værdi blandt drengene, når biler vurderes og værdsættes, og igennem disse afmonteringer bliver den ubrugelig, kikset og outdated. Måske Jettaen bliver billedet på et liv, drengene ikke ønsker at signalere? Her har vi en bil, der signalerer det familieagtige og langsommelige - og den er til og med forældet, udslidt og klodset, eller hvad man nu kan tilskrive en VW Jetta fra omkring murens fald. Hvis vi husker på parkeringspladsens morgenritualer, så bemærker vi, at der ikke strømmer techno fra Jettaen. Den bliver afkoblet fra forestillinger om et ungdomsliv, hvor biler med den rette styling, farvelakeringer og bling-bling signalerer sejhed og god drenget stil.

Det samme er tilfældet med Eskild, der gøres til den kiksede og lidt mærkelige i skolelivet. Hans måder at gøre maskulinitet og levet ungdomsliv på udsættes derfor for drillerier af forskellige grader af grovhed, som situations-skildringen også påpeger. Og her er det, at bilerne og bilfragmenterne bliver medskabere af de tilgængelige og genkendelige måder at gøre køn og maskulinitet på, som analyserne af kvindegæret og konebilen også gav indblik i. I dette perspektiv tydeliggøres, hvorledes Eskild kobles til et bestemt bilmærke og bliver derigennem, hvad man kan betegne som Andetgjort (eller Jettagjort), da de betydninger, de andre drenge tilskriver Jettaen, klæber til Eskild. Nu er han som Jettaen - outdated, kikset og uattraktiv. Den ubrugelige i skolelivet.

Her fremkommer en kønsstrategi, som viser, at relationen mellem køn og biler ikke kun er udgangspunkt for godmodige og inkluderende drillerier, men også grov og ekskluderende mobning blandt drengene i skolelivet. Det kiksede og konede, ja, det såkaldt umandige rettes mod be-

stemte biler, som igen kobles til bestemte typer af drenge. Dette læser jeg som et eksempel på nedvurdering og underordning af de maskulinitetsformer, som ikke lever op til skolelivets og ikke mindst ungdomslivets kønnede normer og grænser. Her træder begrebet om hegemonisk maskulinitet som en kontekstbestemt ophøjet maskulinitetsform tydeligt frem, og som andre maskulinitetsformer inkluderes og ekskluderes i forhold til (Frosh et. al 2002; Kofoed 2005).

Inkluderende og ekskluderende kønsstrategier

Denne udpegning af Jetta, Ford Ka og automatgear giver indsigt i, hvilke koblinger mellem biler og køn der er norm- og grænsesættende i skolelivet. Konebilen i form af Ford Ka'en udpeges som en smule komisk, hvorimod Jettaen ender i kategorien som kikset og outdated - og ikke mindst som ubrugelig i skolelivet, når den rulles ud af værkstedet. Vi ser, hvordan de kønnede betydninger, der knytter sig til både automatgearet og konebilen, ikke klæber sig fast til mig på samme måde som Jettaen klæber sig fast på Eskild. Jeg tilbydes plads som en af Fiat-drengene, mens Eskild må se 'yndlingsbilen' - og sig selv? - sendt til skrot.

Vi har set, at de kønnede opdelinger kan sættes ud af kraft og placeres i fortiden, når den rigide opdeling mellem det kvindelige og mandlige alligevel bliver for tyk eller lyder for meget som dårlig værkstedshumor. Så længe drengene kan justere på de skæve koblinger mellem biler og køn, holdes de sociale og faglige fællesskaber åbne. Samtidig udfolder analysen af Jetta-Eskild-relationen, hvordan de kønnede opdelinger også kommer til syne som forskelle blandt drengene. Herigennem skabes et hierarki af maskuliniteter, hvor den passende form for maskulinitet centrerer omkring en nedvurdering og underordning af det kvindelige og konede samt de mærkelige/skæve maskuliniteter.

I artiklen fremanalyserer jeg en række kønsstrategier, som belyser de modsætningsfyldte kønsdannelsesprocesser blandt drengene

i skolelivet på automekanikeruddannelsen. Her viser jeg, hvordan bilerne spiller en særlig rolle. De er ikke kun en vigtig bestanddel af uddannelsens faglige indhold, men er også med til at skabe bestemte forventninger til eleverne om, hvordan drenge og piger kan og skal manøvrere.

De rigide kønsnormer, som her knyttes til bilerne, begrænser på den måde forskelligheden i elevernes måde at finde sig til rette på en uddannelse til og i et kommende arbejdsliv som automekaniker. Dannelsen af en erhvervsfaglig identitet som automekanikerelev er altså tæt forbundet med drengenes kønsdannelsesprocesser i både skole- og ungdomsliv. Herigennem ønsker jeg at opfordre den pædagogiske praksis til en større opmærksomhed rettet mod de subtile inklusions- og eksklusionsprocesser og ikke mindst automekanikeruddannelsens kønede normer og grænser.

Rasmus Præstmann Hansen er ph.d. i Pædagogik fra Københavns Universitet samt cand. mag. i Pædagogik og Kultur- og Sprogødestudier fra Roskilde Universitet.

Litteratur

Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002): *Young Masculinities*. Palgrave, London.

Kofoed, J. (2005): Holddeling: Når der gøres maskulinitet og hvidhed. I: *Kvinder, Køn og Forskning*, 2005/3.

Mellström, U. (2004): Machines and Masculine Subjectivity. Technology as an Integral Part of

Men's Life Experiences. I: *Men and Masculinities*, Vol. 6, No. 4.

Præstmann Hansen, R. (2010): *Autoboys.dk – en analyse af maskulinitets- og etnicitetskonstruktioner i skolelivet på automekanikeruddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske fakultet, Københavns Universitet.

Præstmann Hansen, R. (2009): Humoristiske bøsseerier og latterens perversiteter – tilblivelse af heteroseksuel maskulinitet i skolelivet på automekanikeruddannelsen. I: *Kvinder, Køn og Forskning*, 2009/2.

Præstmann Hansen, R. (2007): Humorens maskuliniteter – mellem fissesnak og latterlighed. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 2007/4.

Walker, Butland & Connell (2000): 'Boys on the road'. Masculinities, car culture and road safety education. I: *Journal of Men's Studies*, Vol. 2, No. 8.

Pigerne på hhx forbereder sig mere end drengene. Men drengene er ikke så bange for at sige noget i timerne, selvom de ikke har forberedt sig. Det viser en ny stor undersøgelse om eleverne på hhx. Rikke Brown og Arnt Louw Vestergaard fra Center for Ungdomsforskning skriver om de køns-mønstre, som tegner sig blandt hhx-eleverne i undersøgelsen.

Strategiske drenge og flittige piger

Af Rikke Brown og Arnt Louw Vestergaard

Denne artikel giver et indblik i, hvordan henholdsvis piger og drenge på hhx oplever deres uddannelse. Herunder hvilke fag de typisk interesserer sig for, og hvilke undervisnings- og arbejdsformer de foretrækker. Især fokuserer artiklen dog på de forskellige strategier, som piger og drenge benytter sig af for at klare sig godt i deres uddannelse.

Artiklen bygger på resultater fra forskningsprojektet 'Læringsmiljø på hhx – kvaliteter og udfordringer', som for nyligt gennemførtes i et samarbejde mellem Center for Ungdomsforskning og Danske Erhvervsskoler. Projektet har fokus på pædagogikken og læringsmiljøet på hhx set fra elevernes perspektiv, og

det analyserer de styrker, udfordringer og dilemmaer, som hhx står overfor nu og i fremtiden.

Projektet bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets hhx-elever, interview med 61 hhx-elever, 21 lærere og 3 ledere samt observationer på tre handelsgymnasier, der blev foretaget i 2008 og 2009.

Drenge er til iværksætter

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at hver fjerde dreng og hver syvende pige i hhx er meget enige i, at noget af det bedste ved hhx er mulighederne for at iværksætte.

Her giver hhx-eleven Joakim i et af interviewene en forklaring på den skæve fordeling

mellem kønnene, når det angår interessen for iværksætteri:

Joakim: Jeg tror, at det ligger til drengenes natur ... bare sige: 'Prøv at høre her, det er mig, der har startet det her og det er mig der har gjort det og det er sgu ikke en eller anden. Det er bare noget, jeg har startet fra bunden af'
Int.: Har pigerne det ikke sådan?

Nina: Jo, jeg vil gerne.

Sisse: Jeg har det ikke sådan. Jeg vil helst gerne noget sikkert.

Joakim: Jeg tror, at drengene lever mere sådan i det uvisse – at enten så kan det sgu blive godt, eller også kan det blive noget lort. Hvor jeg tror mere piger, det er sådan mere det sikre ... Drengene det er mere sådan, at de vil gerne være det bedste af det bedste. Hvor pigerne det er sådan, de kan indordne sig med, at de måske ikke er toppen af toppen.

Joakim mener altså, at iværksætteri ligger naturligt til drenge. Det er dog værd at bemærke, at Nina faktisk bryder det billede, idet hun er en af de piger, der godt kan identificere sig med iværksætteri. Ninas måde at være pige på bliver imidlertid ikke anerkendt i samtalen, men forbigås i tavshed. Måske fordi den ikke kan rummes af den forestilling om naturlighed, som Joakim giver udtryk for, og som i mange henseender stadig præger kønsopfattelsen i vores samfund.

Opdelingen i maskulint og feminint

Den franske sociolog Pierre Bourdieu peger på, at det, vi i dag opfatter som henholdsvis maskulint og feminint, er en videreførelse af modsætningspar (fx hårdt/blødt, offentligt/privat, aktivt/passivt), der kan spores tilbage til de mest primitive samfund. Det er ifølge Bourdieu en struktur, vi bliver socialiseret ind i fra den helt tidlige barndom i familien og andre sammenhænge som daginstitutioner, skolen, kirken, gennem sport og medier (Bourdieu 1999: 5 og 113ff).

Samtidig lægger han vægt på, at de former, som det feminine og maskuline tager, varierer i forskellige historiske epoker. Det, der på et givet tidspunkt i en given kontekst fremstår som naturlige og ubrydelige opdelinger mellem feminint og maskulint, er altså historisk skabte og foranderlige størrelser.

I uddannelsessystemet kommer disse historisk skabte og foranderlige modsætningspar til udtryk i de forskellige uddannelsesorienteringer, som vi kan spore hos drengene og pigerne, hvilket fører til, at der findes drenge- og pigeuddannelser og drenge- og pigefag indenfor den enkelte uddannelse.

Piger er til sprog

Hhx-drengenes større interesse for iværksætteri er blot et eksempel på dette. I undersøgelsen fremgår det endvidere, at pigerne til gengæld har større interesse i sprog. Dobbelt så mange piger som drenge (16 pct. mod 7 pct.) fortæller således, at det, der interesserer dem mest på hhx, er sprog.

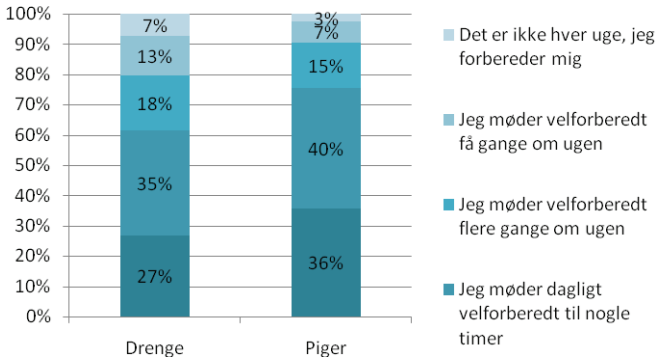
At det først og fremmest er piger, der vælger sprogfag, er et velkendt og udbredt fænomen, som langt fra kun gør sig gældende på hhx. Også i det almene gymnasium er pigerne især i overtal på sproglige studieretninger, mens drengene i højere grad vælger kombinationen matematik, fysik og kemi (se fx Uni-C 2010: 3f). På det tekniske gymnasium (htx) vælger især pigerne studieretning med biologi, mens langt flest drenge vælger studieretning med fysik (Uni-C 2010: 18; Ulriksen & Holmegaard: 46).

På hhx er "det feminine" derimod især sprog og i øvrigt også internationalt orienterede studieretninger, mens "det maskuline" er innovation og iværksætteri men også det finansielle marked og økonomisk orienterede studieretninger.

Foretrukne undervisningsformer

Ligesom hvad angår hhx-elevernes faglige interesser, har drengene og pigerne også forskellige præferencer i forhold til undervisningsformer.

Figur 1: Hvor ofte kommer du til timerne og har lavet lektier? Andele i procent, opdelt på køn. 10.205 elever har besvaret spørgsmålet.



Flest drenge foretrækker undervisning med mange prøver, undervisning, hvor der udelukkende arbejdes med teori, og undervisning, hvor mange fag inddrages, mens flest piger foretrækker klasseundervisning.

Også disse mønstre ser ud til at trække på historisk og kulturelt skabte modsætningspar, der tager forskellig form på forskellige uddannelser. Samtidig er det værd at bemærke, at trods de kønsforskelle, som tallene viser, så orienterer mange af pigerne og drengene på hhx sig også på kryds og tværs af disse modsætninger. Fx siger hver fjortende dreng faktisk, at sprog er det område, der interesserer ham mest inden for hhx, ligesom hver syvende pige som nævnt er meget enig i at noget af det bedste ved hhx er mulighederne for at iværksætte.

Strategiske drenge og flittige piger

Som det fremgår af figur 1, forbereder pigerne sig en del mere end drengene. For eksempel er gruppen, som højest få gange om ugen møder velforberedt, dobbelt så stor blandt drengene (hver femte) som blandt pigerne (hver tiende).

Der er også interessante forskelle, når man dykker ned i, hvordan henholdsvis pigerne og drengene på hhx forbereder sig. Her peger elevernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen på, at pigerne er mest flittige i forhold til at tage noter, når de læser lektier. Det svarer 53

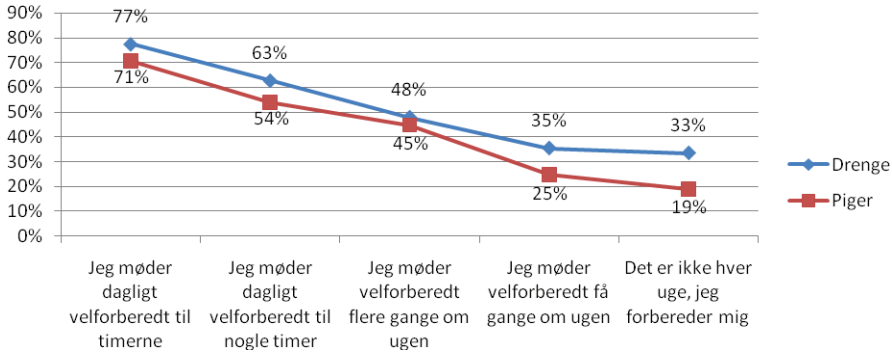
% af pigerne, at de altid eller ofte gør mod kun 39 % af drengene. Ligeledes er der flest piger, som bruger deres noter fra timerne, når de læser lektier, nemlig 71 % mod 59 % af drengene.

Derimod er der flest drenge, som fortæller, at de altid eller ofte går direkte til øvelserne og læser det af teksten, de skal bruge for at løse dem. Denne strategi bruger 72 % af drengene altid eller ofte, mens det samme gælder for 61 % af pigerne. Ud over at drengene forbereder sig mindst, ser det med andre ord også ud til, at de er mere selektive med, hvor de lægger deres kræfter, når de forbereder sig.

Billedet af, at drengene har en mere selektiv arbejdsindsats, toner også frem, når man ser på, hvad pigerne og drengene synes, var svært ved at starte på hhx. Her er det især pigerne, som synes, at det var svært at give sig selv lov til at holde fri, da der hele tiden var noget, de burde lave (61 % af pigerne er enig eller meget enig i dette mod 49 % af drengene).

Samlet tegner der sig et billede af, at især drengene er strategisk aktive, mens pigerens strategi i højere grad er en kontinuerlig flid. At især piger er glade for klasseundervisning, mens især drengene blandt andet synes godt om undervisning med mange prøver kan hænge sammen med, at henholdsvis pigernes og drengenes typiske strategier, harmonerer godt med netop de forskellige undervisningsformer. Klas-

Figur 2: Andele, som oplever at de tit får ros af læreren (enig / meget enig slået sammen), fordelt på, hvor ofte, de forbereder sig og på køn. 10.120 elever har besvaret spørgsmålet.



seundervisningen giver således gode muligheder for at vise og få anerkendt sin daglige forberedelse, mens en mere målrettet forberedelse kan give pote ved prøver.

Især drengene oplever, at de får ros

Interessant i forhold til drengenes strategiske aktivitet er det, at der er flere af de drenge, som kun sjældent møder forberedt til timerne, der oplever at få ros af læreren, end blandt de piger, som kun sjældent forbereder sig. Som det fremgår af figur 2, oplever hver tredje af de drenge, som ikke forbereder sig hver uge, at de tit får ros af læreren. Det gælder kun hver femte af pigerne.

Generelt viser figuren, at lærerne på hhx ifølge eleverne er rigtig gode til at give ros. Og den viser også, at mængden af ros hænger sammen med elevernes arbejdsindsats – dog lidt mere for pigernes vedkommende end for drengenes. At så mange af de drenge, for hvem forberedelse nærmere er undtagelsen end reglen, alligevel oplever ros, kan som nævnt hænge sammen med, at disse drenge måske er mere strategiske i deres forberedelse.

Men samtidig kan det også have at gøre med, at de forholder sig mindre kritisk og problematiserende til deres evner og arbejdsindsats og derfor i højere grad end de uforberedte piger tør markere sig i timerne, selvom de

ikke har forberedt sig – hvilket de så oplever, giver bonus.

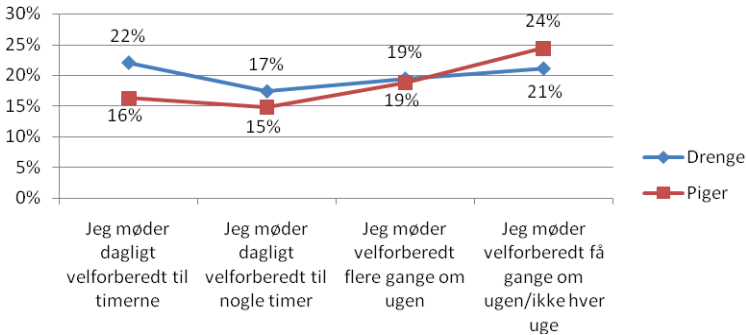
Elevernes besvarelser i vores spørgeskemaundersøgelse peger således på, at det nok ikke er tilfældigt, at det i interviewundersøgelsen var to drenge, som udtalte, at *"i nogle fag kan man sagtens være med, selvom man ikke lige har fået læst lektierne"* og *"der er mange fag, hvor du bare kan resonere dig frem til et svar"*.

Pigerne er usikre på det faglige, drengene er bange for at kede sig

Billedet af, at drengene forholder sig mindre kritisk og problematiserende til sig selv end pigerne, går igen i flere svar. For eksempel fortæller lidt over halvdelen af eleverne, at de ved, hvad de vil efter hhx (54 % af drengene og 52 % af pigerne), men af de elever, som ikke ved det, er det især pigerne, der oplever det som et problem (52 % af pigerne mod 39 % af drengene).

Et andet eksempel er, at 55 % af pigerne synes, at noget af det svære ved at starte på hhx var, at lektierne er vanskelige (enig/meget enig). Det samme angiver 47 % af drengene. Derimod havde 34 % af drengene svært ved at starte på hhx, fordi de syntes, undervisningen var kedelig. Det siger færre piger, nemlig 27 %. Drengene er altså mindre tilbøjelige til at sige, at de har svært ved det faglige, men siger gerne, at

Figur 3: Andele, som tit føler sig uden for fællesskabet i klassen (enig / helt enig), fordelt på, hvor ofte, de forbereder sig og på køn. 10.051 elever har besvaret spørgsmålet.



de betragter undervisningen som kedelig. Pigerne derimod siger gerne, at de har svært ved det faglige.

Dette mønster har også vist sig i andre undersøgelser. Med udgangspunkt i forskellige nordiske undersøgelser konkluderer Illeris et al. (2009) således, at "... mange drenge er præget af nogle normer og forventninger om maskulinitet, som lægger en dæmper på deres præstationer i uddannelsessystemet, fx oplever de, at de skal passe på med at gå for meget op i deres uddannelse, fordi det opfattes som umaskulint (...).

De (drene, red.) må gerne være dygtige i gymnasiet, men deres dygtighed må helst ikke være et resultat af, at de er engagerede eller hårdtarbejdende. Den skal ligesom bare komme (...). Der er ikke noget modsætningsforhold mellem at være en rigtig pige og en flittig og dygtig elev eller studerende (...). Samtidig synes pigerne dog at være præget af en frygt for at falde igennem" (Illeris et al. 2009: 205-210).

Mangel på lyst eller tid

Dette med at drengene forbereder sig mindre, men fremstår mere selvsikre, når det gælder det faglige, og mest er bange for at kede sig, mens pigerne i højere grad er usikre på, om de klarer sig godt nok, går også igen i vore interview med hhx-eleverne.

Det er således nok heller ikke tilfældigt, at det er en dreng, som giver følgende ræsonnement i forhold til, hvorfor han ikke forbereder sig til alle timer: "Hvis det dræber ens lyst til at studere at læse lektier, så skal man bare lade være".

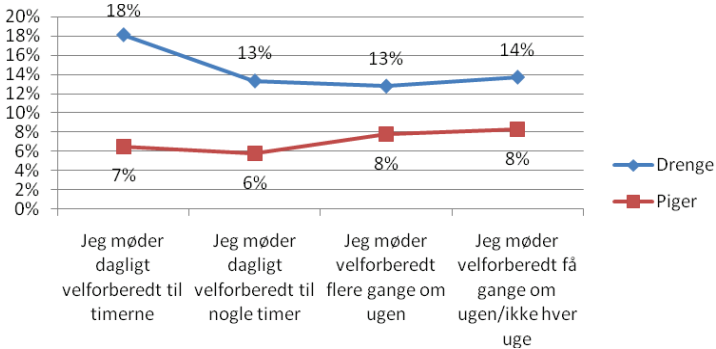
For Karen, som fortæller, at hun heller ikke forbereder sig til alle timer, kommer det derimod an på, "om det er noget, der bliver gennemgået på tavlen ... så tænker man, hvis jeg ikke lige når at skimte det, så får jeg det i morgen (når det bliver gennemgået, red.)". Hun opererer altså ikke med, at det handler om manglende lyst men om, at hun ikke når det.

Forberedelse og mobning

At de studerende på hhx præges af de forestillinger om, hvad det vil sige at være "en rigtig dreng" og "en rigtig pige", som analyseres frem i de nordiske undersøgelser, ser vi også andre tegn på i spørgeskemaundersøgelsen. Som figur 3-5 viser, er der således flere af de piger, som sjældent møder forberedt til undervisningen, der føler sig udenfor fællesskabet, end det er tilfældet for de piger, som oftere forbereder sig.

For drengenes vedkommende er der derimod lidt flere, som fortæller, at de bliver mobbet en gang i mellem blandt dem, som dagligt møder velforberedt til alle timer end blandt andre drenge. Men mobning hænger – i særde-

Figur 4: Andele, som oplever at de bliver mobbet en gang imellem (enig / helt enig), fordelt på, hvor ofte, de forbereder sig og på køn. 10.116 elever har besvaret spørgsmålet.



leshed for drengene – imidlertid også sammen med at have svært ved det faglige. Som citeret ovenfor, må "en rigtig dreng" gerne være dygtig – men det skal komme af sig selv og ikke ved, at man møder velforberedt til samtlige timer.

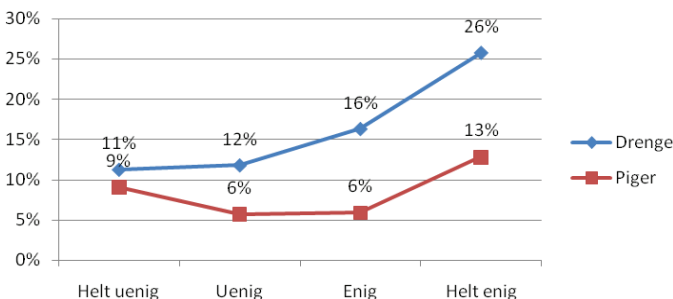
Spørgsmålet om, hvorfor pigerne forbereder sig mere end drengene, kan altså ses som udtryk for de forestillinger om "en rigtig pige" og "en rigtig dreng", der er blandt de unge på hhx. Disse forestillinger er ikke opstået på hhx, men hhx-elevernes typiske forestillinger om "en rigtig pige" og "en rigtig dreng" er værd at have in mente som fx lærer, vejleder eller skoleleder i arbejdet med de unge piger og drenge på hhx.

Hvordan møder man henholdsvis pigerne og drengene i uddannelsen? Hvordan anerkender og ikke mindst udfordrer man deres forskellige interesser og strategier? Kan man fx gøre noget for at opmuntre pigerne til at blive mere selvsikre og drengene til at værdsætte det at møde velforberedt?

Rikke Brown er cand. mag. pædagogik og videnskabelig assistent ved Center for Ungdomsforskning.

Arnt Louw Vestergaard er cand.mag. i pædagogik og uddannelsesstudier og ph.d.-studerende ved Center for Ungdomsforskning

Figur 5: Andele, som oplever at de bliver mobbet en gang imellem (enig / helt enig), fordelt på, om de syntes, noget af det, som var svært ved at starte på hhx var, at lektierne var vanskelige, og på køn. 10.107 elever har besvaret spørgsmålet.



Litteratur

Bourdieu, Pierre (1999): *Den maskuline dominans*. Tiderne Skifter.

Illeris, Knud; Katznelson, Noemi; Nielsen, Jens Christian; Simonsen, Birgitte & Sørensen, Niels Ulrik (2009): *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*. København: Samfundslitteratur.

Nordberg, Marie (2006): Barns och ungas livsvillkor och identitetsskapande – om kön, sociale ordningar och pojkers maskulinitetsskapande praktiker. I: Skolverkets rapport 287: "Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval" 2006.

Ulriksen, Lars & Holmegaard, Henriette Tolstrup (2008): *Læringsmiljø og naturvidenskab på htx – Resultater fra et forskningsprojekt om det tekniske gymnasium*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.

UNI-C: Statistik og Analyse (2010): *Studenternes fagvalg 2005-2009*. København: UNI-C

Vestergaard, Arnt Louw & Brown, Rikke & Simonsen, Birgitte (2010a): *Handelsgymnasiet – hhx. Kvaliteter og udfordringer*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.

Vestergaard, Arnt Louw & Brown, Rikke & Simonsen, Birgitte (2010b): *Læringsmiljø på hhx – resultater fra et forskningsprojekt*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.

Evaluering af uddannelse for handicappede

Af Niels-Henrik M. Hansen

Center for Ungdomsforskning har netop afsluttet en evaluering af ny uddannelse indenfor madproduktion, rettet imod personer med et hørehandicap. Konkret handler det bl.a. om en kokke- og catering-uddannelse rettet mod personer med hørevanskeligheder. Uddannelsen er etableret med basis i en virksomhed, der trives på ordinære kommercielle vilkår, og repræsenterer på den facon den bølge af virksomheder, der drives efter tanker om social ansvarligt, og som aktivt går ind og supplerer offentlige tilbud – bl.a. i relation til marginaliserede og udsatte unge.

Center for Ungdomsforskning har fulgt projektet fra den 1. december 2008 til og med sommeren 2010.

Evalueringens hovedresultater

Evalueringen tager afsæt i elevernes, kokkens og ledelsens oplevelser af hverdagen i køkkenet. Det indebærer bl.a., at rapporten ikke evaluerer det konkrete indhold i det, eleverne lærer i køkkenet. I stedet er der fokus på, hvorledes de involverede oplever forholdene og processerne i køkkenet, med særlig opmærksomhed på de problemer, der opleves, og deres mulige løsninger.

Udgangspunktet var at ønske om at skabe et uddannelsessted, hvor døve og andre unge med høreproblemer kunne få en uddannelse indenfor madproduktion. Det fremstår som om, at det er lykkedes langt hen ad vejen at opfylde denne ambition. Det er lykkedes at skabe et tilbud, der formår at tiltrække døve og hørehæmmede unge. Det er også lykkedes at skabe og understøtte et læringsmiljø, der i no-

gen udstrækning tilgodeser de kommunikative behov, de forskellige parter har i køkkenet. Samlet set er evalueringen positiv overfor indfrielsen af de ambitioner, som uddannelsesstedet har sat for sig selv og for eleverne.

Evalueringen peger dog samtidig på en række problemfelter, som uddannelsen har mødt i undersøgelsesperioden. Disse problemstillinger er:

- Balancegangen mellem de krav det stiller at arbejde med en særlig gruppe elever og de krav, som det giver, når man ønsker at drive en virksomhed på kommercielle vilkår.
- Brugen af tekniske hjælpemidler i køkkenet.
- Fravalg af tolke og dets konsekvenser for køkkenets ansatte.

Balancegangen mellem rummelighed og økonomiske realiteter

At der er tale om en virksomhed, der drives på ordinære vilkår, gør, at den opfattes som mere attraktiv for størsteparten af eleverne, når det kombineres med en fokusering på rummeligheden overfor tegnsprogsbrugere. Mange af eleverne har en lang historie bag sig med diverse aktiveringer, uddannelsesforløb, og derfor ser de det som en fordel, at køkkenet drives som en virksomhed, og ikke et socialt tilbud. Det opleves som en potentiel fordel, der øger deres muligheder for at trænge ind på arbejdsmarkedet efter endt uddannelse.

Samtidigt repræsenterer denne balancegang dog et skisma. Både for virksomhe-

den og for eleven. For virksomheden handler om at være rummelig nok, så den er attraktiv for elever og kan fastholde disse, samtidig med at virksomheden kan tjene penge og overholde indgåede aftaler. For eleven handler det om at kunne leve op til de krav vedkommende møder uden at løbe ind i et nederlag. At finde balancen mellem de økonomiske realiteter og rummeligheden har været et område, som man har måtte arbejde meget med.

Brugen af tekniske hjælpemidler

Køkkenet havde en ambition om at anvende it-baserede informationsskærme, som kunne anvendes i undervisningsøjemed, for at vise hvordan konkrete arbejdsopgaver udføres. Desuden var det tanken, at man skulle have adgang til opskrifter, og at skærmene skulle bruges til at vise andre relevante oplysninger om arrangementer og kunder.

Disse potentialer er aldrig blevet indfriet. Dette skyldes bl.a. tekniske og finansieringsmæssige problemer, men også en erkendelse - som er vokset igennem projektperioden - af, at dette reelt ikke var nødvendig for at skabe et arbejdsmiljø, der fungerede med både døve og hørende medarbejdere. Man opdagede at skærmene ofte virkede forstyrrende på arbejdet og undervisningen, og at der ikke var den nødvendige tid til at lægge oplysninger ind, endsige sætte sig ind i disse informationer. Det peger på, at vælger man at anvende it-baseret kommunikation, så er det et redskab, der med fordel kan anvendes til korte, generelle meddelelser og oplysninger, der har relevans for virksomheden som et hele. Dog kan skærmene ikke stå alene, men bør være et supplement til andre former for information.

Fravalg af tolke og dets konsekvenser for køkkenets ansatte

I køkkenet har det ikke været muligt at have 100 % tolkedækning. Det er også været en bevidst satsning fra ledelsen af køkkenet, at man ville lære eleverne at klare sig i et køkken, uden at der nødvendigvis var en tolk til stede. Dette sker også med henblik på at gøre elevernes mulig for

at arbejde i flere forskellige sammenhænge. Her er det evalueringens vurdering, at brugen af tolk er principielt utilstrækkeligt i et ligestillingsperspektiv. Omvendt er der tale om en bevidst strategi fra køkkenets side, at man ønsker at ruste eleverne til at klare sig på arbejdspladser, hvor de øvrige medarbejdere er hørende. I den henseende er der tale om en pragmatisk afvejning fra køkkenets side. Det er dog en afvejning, som evalueringen viser, har konsekvenser i form af et øget pres på henholdsvis eleverne og kokkene.

Det er endvidere også en udfordring for læringsrummet i Allehånde Køkken, at kommunikationen mellem kokke og eleverne i mange sammenhænge er koncentreret omkring den konkrete opgave, og at den øvrige kommunikation, der også har læringsmæssig betydning og medvirker til at øge elevernes erfaringsgrundlag, har trange kår grundet de kommunikative barrierer.

Afrunding

Samlet set peger evalueringen på, at tanken med at etablere virksomheder, der fungerer med et socialt sigte, og som ofte er etableret af ildsjæle med ønske om at øge mulighederne for integration af udsatte unge i relation til uddannelse og arbejde, rummer væsentlige potentialer i denne retning. Evalueringen viser dog også, at særligt balancegangen mellem ønsket om rummelighed og de økonomiske realiteter kan være vanskelig at opretholde for denne type virksomheder, hvilket kan have omkostninger for dels de og unge og dels de ansatte i virksomheden.

Rapporten Kokkeuddannelse for døve kan hentes på Center for Ungdomsforskningshjemmeside: www.cefu.dk.

Litteratur

Hansen, Niels-Henrik M. & Wittendorff, Nina (2010): *Kokkeuddannelse for døve. Evaluering af Allehånde Køkken*. Emdrup: Center for Ungdomsforskning

Center for
Ungdomsforskning,
Danmarks Pædagogiske
Universitetsskole,
Aarhus Universitet

Tuborgvej 164
2400 København NV
Tel. 8888 9074
Fax 8888 9725
www.cefu.dk

