



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Var e´ brudarna?

Avsaknad av identifikationsmöjligheter ur ett intersektionellt perspektiv

Sarah Andersson och Elin Larsson

LAU370

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: VT08_1080_004



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Var e' brudarna? Avsaknad av identifikationsmöjligheter ur ett intersektionellt perspektiv

Författare: Sarah Andersson & Elin Larsson

Termin och år: VT08

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: VT08_1080_004

Nyckelord: Intersektionalitet, mångfald, genus, klass, etnicitet/nationalitet, identifikation, barnlitteratur

Sammanfattning

Undersökningen är en kritisk granskning av ett pedagogiskt arbetssätt som används i en åldersblandad klass (år 3-4) på en skola i en av Göteborgs nordöstra stadsdelar. Undervisningen i denna klass bygger på att eleverna dagligen får brev och uppgifter från olika karaktärer hämtade ur barnlitteraturens värld. Då alla elever i klassen har svenska som sitt andraspråk har arbetssättet i första hand ett språkutvecklande syfte, ett syfte som också i stor utsträckning uppnås. Vi har dock kunnat konstatera att klassens lärare, som ansvarar för att välja ut litteraturen, saknar mångfaldsperspektiv utifrån faktorer som genus, klass, etnicitet/nationalitet och sexualitet. Denna omedvetenhet leder till att majoriteten av barnboksfigurerna faller inom de rådande normer som genomsyrar vårt samhälle: det vill säga vita, heterosexuella medeklassmän/killar dominerar. Avsaknaden av mångfald stämmer illa överens med målen i de styrdokument (Lpo 94) som pedagogerna är ålagda att följa.

Vårt syfte med studien är att söka svar på i vilken utsträckning eleverna har möjligheter att identifiera sig med de barnboksfigurer de arbetar med, samt vilka betydelser vi kan se att avsaknad av identifikationsmöjligheter får. Vi använder oss av en kvalitativ metod där intervjuer med elever utgör den viktigaste empirin. Vår teoretiska grund bygger på poststrukturalism och vårt främsta analysverktyg är *intersektionalitet*, ett begrepp som används för att skapa förståelse för hur olika maktasymmetrier (t ex genus, klass, etnicitet/nationalitet) samverkar.

Vi kan, utifrån intervjumaterialet, se att ovan nämnda faktorer verkar ha betydelse för möjlighet till identifikation. Den verklighet som är elevernas finns i alltför liten utsträckning representerad bland barnboksfigurerna och detta menar vi bidrar till att reproducera de hierarkiska samhällsnormer som råder. Vi kan också se att elevernas förståelse av figurerna skapas i en komplex process där samhällets värderingar och normer ständigt närvarar och återskapas.

Förord

Genomförandet av detta examensarbete har inneburit en lärorik, spännande och rolig sista tid på vår lärarutbildning. Under arbetets gång har vi lärt känna varandra och skapat ett samarbete där intressanta diskussioner och utveckling av idéer har fyllt våra dagar. Vi har främst arbetat med vårt examensarbete gemensamt men producerandet av text har även skett på skilda håll.

Vi vill tacka lärare och elever på den skola där vi genomfört vår undersökning för ett välkomnande emottagande. Vi vill också tacka vår handledare, Maj Asplund Carlsson, för uppmuntrande kommentarer, goda råd och utvecklande diskussioner. Dessutom vill vi tacka alla som hjälpt oss med korrekturläsning och teknisk rådgivning. Sist, men definitivt inte minst, vill vi tacka varandra.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning

1. Introduktion	6
1.1 Inledning	6
1.2 Våra utgångspunkter och perspektiv	7
1.3 Disposition	8
1.4 Utformning	8
1.5 Syfte och frågeställning	8
1.6 Avgränsningar	9
2. Bakgrund	9
2.1 Arbetssättet	9
2.2 Skolan och elevgruppen	10
2.3 Eleverna...	11
2.3.1 ...utifrån ett klassperspektiv	11
2.3.2 ...utifrån ett etnicitets- och nationalitetsperspektiv	12
2.3.3 ...utifrån ett genusperspektiv	13
2.3.4 Elevernas familjekonstellationer	14
2.4 Vad säger styrdokumentet?	14
3. Teori	15
3.1 Barnlitteraturens roll för identitetsskapande	15
3.2 Normativitet	15
3.3 Poststrukturalistisk teori i relation till normativitet	15
3.4 Intersektionalitet	16
3.4.1 Begreppet intersektionalitet – definition och diskussion	17
3.4.2 Vår användning av intersektionalitetsbegreppet	18
4. Metod	18
4.1 Kvantitativ, kvalitativ och reflexiv metod	18
4.2 Observation	18
4.3 Intervju	19
4.4 Intervjufrågor	20
4.5 Validitet – inre	20
4.6 Validitet – yttre	21
4.7 Reliabilitet	21
4.8 Etik	21
5. Analys	22
5.1 Analys utifrån ett genusperspektiv	22
5.1.1 Identifikation	22
5.1.1.1 Identifikation i tjejgruppen	23
5.1.1.2 Identifikation i killgruppen	23
5.1.1.3 Identifikation i den genusblandade gruppen	24
5.1.2 Hur eleverna ser på barnboksfigurerna	25

5.2 Analys utifrån ett etnicitets-/nationalitetsperspektiv	29
5.2.1 Den osynliga normen	29
5.2.2 Identifikation	30
5.2.3 Att inte känna sig svensk i Sverige	31
5.2.4 Att tillhöra gruppen "utländska"	31
5.2.5 Behov av mångfald?.....	32
5.3 Analys ifrån ett klassperspektiv	33
5.3.1 Identifikation	33
5.3.2 Exemplet Harry Potters magiska värld	33
5.3.3 Frånvaro av identifikationsmöjligheter	36
6. Slutsatser	37
6.1 Studiens syfte, undersökning och resultat.....	37
6.2 Positiva förebilder	37
6.3 Elevernas relation till normer	38
6.4 Pedagogernas möjligheter	38
6.5 Slutligen... ..	38
6.6 Var e' blattarna, flatorna, knegarna och brudarna?	39
7. Referenslista	40
8. Bilagor	
8.1 Tillståndsbrief	
8.2 Intervjufrågor	

1. Introduktion

1.1 Inledning

Skolan är en av de viktigaste institutionerna i vårt samhälle. I Sverige har vi obligatorisk skolgång i nio år och en majoritet av befolkningen väljer att utöka denna tid ytterligare. Detta gör att de normer och värderingar som skapas och reproduceras inom skolans väggar har stor inverkan på samhällsutvecklingen.

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) står:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (Lpo 94:3-4)

Vår erfarenhet av skolvärlden säger oss att många av de pedagoger som arbetar i den svenska skolan saknar strategier för att synliggöra mångfald i den dagliga verksamheten. De gånger dessa perspektiv faktiskt lyfts fram är det alltför ofta på exotiserande sätt under speciella ”kultur dagar” eller på skolor/förskolor med särskilda inriktningar, exempelvis de genusförskolor som det finns ett flertal exempel på runtom i landet. Det saknas pedagogiska arbetssätt där en mångfald inom genus, klass, etnicitet/nationalitet och sexualitet genomsyrar den dagliga verksamheten.

När en medveten strategi för att lyfta fram mångfaldsperspektivet saknas, då pedagogerna ”gör som de alltid har gjort” och då deras val bygger på gammal vana snarare än kritiskt tänkande, blir resultatet att de normer som råder i samhället reproduceras snarare än utmanas. Normerna bottnar i olika maktstrukturer där genus, klass och etnicitet/nationalitet tillhör de mest avgörande faktorerna. Den vite, ”svenske” medelklassmannen görs till norm och både får och tar materiella och sociala fördelar på andras bekostnad. För att skolan skall vara en institution som på allvar ifrågasätter och utmanar dessa normer krävs ett medvetet arbete från pedagogernas sida.

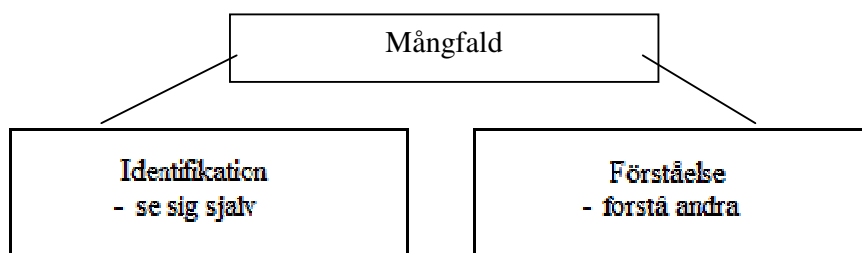
Vi har valt att göra en studie av ett pedagogiskt arbetssätt som vi ser har stor potential att utmana det traditionella klassrummets utformning. I många avseenden gör det också det. Arbetssättet har utvecklats och används på en skola i en av Göteborgs nordöstra stadsdelar och den klass vi gjort en undersökning i är en åldersblandad klass i årskurserna 3 och 4. All pedagogisk verksamhet i detta klassrum har sin utgångspunkt i barnlitteratur, närmare bestämt i olika barnboksfigurer. Dessa skriver dagligen brev till eleverna och ger dem uppgifter att arbeta med under dagen. Pedagogerna är lyhörda för vad som fångar elevernas intresse och formar verksamheten utifrån detta. Det kanske viktigaste syftet med arbetssättet är språkutveckling, och då alla elever i klassen har ett annat modersmål än svenska är det ett svenskt som andraspråksperspektiv som ligger till grund för arbetet. Arbetssättet har också visat på goda resultat utifrån detta syfte (Sundemo & Nilsson 2004). Våra intryck efter besök i klassen är att klimatet i klassrummet är lugnt och tryggt och att arbetsglädje och nyfikenhet präglar elevernas skoldagar. Anledningen till att vi valt att studera just detta arbetssätt är att det på ett bra sätt låter undervisningen anpassas efter elevernas förutsättningar. Vår intention har varit att genomföra vår studie i ett klassrum där pedagogerna i många avseenden arbetar på ett medvetet sätt, men att samtidigt granska det kritiskt.

Vid genomgång av litteratur där arbetssättet beskrivs (Sundemo & Nilsson 2004) samt vid våra första besök i klassen, där samtal med de pedagoger som ansvarar för den aktuella

klassen ingick, lade vi märke till avsaknad av medveten mångfaldsdiskussion vid val av de böcker som arbetas med. Någon tydlig medvetenhet utifrån maktaxlar som genus, klass och etnicitet/nationalitet säger sig pedagogerna inte ha. Visserligen berättar de att de brukar välja en kvinnlig barnboksfigur som utgångspunkt för arbetet om de länge arbetat med manliga figurer. I huvudsak väljer lärarna dock böcker och karaktärer som de själva och eleverna tycker är roliga och som passar att jobba med. Vi ställer oss frågan vad avsaknaden av mångfaldsstrategi får för konsekvenser för eleverna.

Mångfald är ett begrepp som ibland används på ett otydligt sätt. Vi menar att en diskussion om mångfald utan maktperspektiv riskerar att ge en bild av olikheter som essentiella, och därmed dölja socialt skapad ojämlikhet. (de los Reyes 2003a) Vår användning av begreppet syftar på ett brett spektrum av sociala kategorier såsom genus, klass, etnicitet etcetera. Vi ser dessa kategorier som socialt skapade och föränderliga och vi intresserar oss särskilt för maktrelationer såväl inom som mellan grupperna.

Det finns, som vi ser det, två syften med att lyfta fram mångfald i skolverksamheten. Dels är det viktigt för identitetsutvecklingen att *alla* elever erbjuds möjliga identifikationsobjekt. Dels bör pedagogerna ge eleverna möjlighet att ta del av livsvärldar som skiljer sig från elevernas egna. Detta för att skapa förståelse för det som kan uppfattas som annorlunda och avvikande. Följande figur åskådliggör detta resonemang:



Vi har i detta examensarbete valt att fokusera på *identifikation*, men även *förståelse för andra* berörs i viss utsträckning. Anledningen är att de elever som går i den aktuella klassen på många sätt avviker från normer i samhället och att de därmed saknar identifikationsmöjligheter. Om en liknande studie genomförts i ett bostadsområde med en annan socioekonomisk sammansättning, där eleverna haft större möjligheter till identifikation i litteraturen, hade det kanske varit aktuellt att fokusera mer på aspekten *förståelse för andra*.

För att få en uppfattning av hur eleverna ser på barnboksfigurerna samt hur de ser på sig själva i relation till dessa, har vi valt att genomföra elevintervjuer.

I vårt analysarbete har vi särskilt intresserat oss för hur olika maktstrukturer samverkar. Här har begreppet *intersektionalitet* varit ett redskap för att skapa denna förståelse.

1.2 Våra utgångspunkter och perspektiv

Vilken syn forskaren har på världen påverkar hela forskningsprocessen, påpekar Merriam (1994:66) – från att hitta en frågeställning, formulera ett problem, samla in och analysera information, till att tolka densamma. Vi är medvetna om att våra bakgrunder, åsikter och utgångspunkter påverkar hur vi kommer att angripa examensarbetets frågeställning, insamlande av material och tolkning av detta. Vi ser inte oss själva som objektiva åskådare utan aktiva medaktörer i den sociala struktur och sammanhang vi möter eleverna i. Våra erfarenheter av och förhållningssätt till faktorer som genus, ålder, klass, sexualitet, funktionalitet, politisk åskådning, profession, etnicitet och så vidare, har spelat in i interaktionen och kommunikationen mellan eleverna och oss. I mötet med eleverna, där de har utgjort våra informanter, har synliga egenskaper som kön, profession, ålder, etnicitet kommit

att inverka. Vi skall naturligtvis anta en så objektiv position som möjligt men vi tror inte på den ”objektive forskaren”.

De ämnesinriktningar som vi har läst inom lärarprogrammet ger oss möjlighet att analysera vår empiri utifrån en bred utgångspunkt. Elin har läst genusvetenskap, svenska och matematik samt inriktningen *Kultur och språk för tidigare åldrar*, vilken även Sarah har läst. Sarah har också läst ämnet *Svenska som andraspråk*. Den kunskap som är särskilt relevant för detta arbete är vetenskapliga teorier inom kulturstudier, genusvetenskap samt andraspråksutveckling.

1.3 Disposition

I examensarbetets inledande avsnitt *Introduktion* presenterar vi de tankar, perspektiv och utgångspunkter som ligger till grund för att vi valt att genomföra just denna studie. Syftet med studien samt de frågeställningar som vi avser besvara, ingår också i denna del.

I avsnittet *bakgrund* beskriver vi det arbetssätt som vi undersökt samt berättar om den elevgrupp vi observerat och intervjuat. Här gör vi också kopplingar mellan aktuella styrdokument och hur dessa kan och bör realiseras i det arbetssätt som vi studerat.

Examensarbetets *teoridel* presenteras forskning om barnlitteraturens betydelse för identitetsskapande, intersektionalitet, poststrukturalistiska teorier samt normativitet.

De metoder, etiska övervägningar och reliabilitets- samt validitetsbeaktande vi gjort utgör avsnittet *metod*.

Resultatet från de informantintervjuer som gjorts och koppling mellan dessa och de teorier vi grundat arbetet på, diskuteras i avsnittet *analys*.

Slutsatser sammanfattas i examensarbetets sista del, *slutsatser*. Här följer summering av svaren på de frågor vi ställt oss.

Därefter följer referenslistor och bilagor i form av det tillståndsbrev vi skickat ut till informanternas vårdnadshavare samt studiens intervjufrågor.

1.4 Utformning

Genomgående för uppsatsen har vi använt formuleringarna *tjejer* och *killar* istället för *pojkar* och *flickor*, vilket vanligtvis är brukligt i akademiska sammanhang. Detta har vi gjort för att eleverna själva använder sig av sådana formuleringar och, i likhet med Fanny Ambjörnsson (2003) som väljer samma begrepp, har vi velat använda samma ord som informanterna gör.

Vi har valt att genomgående i arbetet skriva ut både etnicitet och nationalitet därför att båda begreppen har betydelse och att etnicitet ibland på ett missvisande sätt får representera dem båda. Vissa etniska grupper saknar nationell tillhörighet, medan vissa nationalstater inbegriper många olika etniciteter. Detta gör att vi ser det som viktigt att skilja begreppen åt men samtidigt använda dem tillsammans.

När vi transkriberat informantintervjuerna har vi i en del fall förtydligat vissa formuleringar och gett dem en mer skriftspråklig karaktär. Detta för att underlätta för läsaren. I de fall när vi inte kunnat uttyda vad informanterna säger har vi använt oss av beteckningen /xxx/. När kommentarer till intervju svaren varit nödvändiga står de inom parentes.

1.5 Syfte och frågeställning

Syftet med vårt examensarbete är att undersöka ett pedagogiskt arbetssätt med utgångspunkt i barnlitteratur på en skola i en av Göteborgs stadsdelar. Vi har kunnat konstatera att mångfaldsspektret till stor del saknas i verksamheten och vill studera hur detta påverkar elevernas förhållande till maktstrukturer utifrån faktorer som genus, klass, etnicitet/nationalitet, och i mindre utsträckning, sexualitet. Vi vill se vilka

identifikationsmöjligheter som eleverna erbjuds, vilka som saknas och reflektera kring möjliga effekter av detta.

Vi har genomfört studien för att synliggöra de normer som finns i vårt samhälle och för att dra lärdom av detta synliggörande. Vi vill samla på oss verktyg för att vi i vårt framtida läraryrke skall kunna arbeta medvetet med att motverka maktstrukturer som bygger på ovan nämnda kategorier och deras samverkan.

Vi ställer oss därför följande frågor:

- Vilka identifikationsmöjligheter erbjuder arbetssättet?
- Vilka effekter av pedagogernas avsaknad av mångfaldsperspektiv kan vi se hos eleverna i klassen?

1.6 Avgränsningar

Som vi nämnt genomsyras samhället av en rad olika maktaxlar (genus, klass, etnicitet/nationalitet, religion, sexualitet, funktionalitet, ålder med flera) och vi har inte för avsikt att göra sken av att några är viktigare eller mer avgörande än andra. Vi har dock valt att fokusera på genus, klass, etnicitet/nationalitet och i viss utsträckning sexualitet. Under arbetets gång har det visat sig att dessa varit de mest framträdande. Faktorer som barnboksfigurernas ålder och funktionalitet har inte analyserats i detta examensarbete. Vi har inte heller fokuserat på betydelsen av att vissa av karaktärerna är djur.

Intervjusamtalen kom framförallt att röra sig runt genus, eftersom det bland barnboksfigurerna fanns fler exempel på genusvariation än variation utifrån klass och etnicitet/nationalitet. Dessutom hade eleverna mycket tankar kring genus och verkade vana vid att prata om det (om än på ett okritiskt sätt).

Vår studie fokuserar på elevernas uppfattningar av figurerna och har inte som syfte att göra analyser av själva litteraturen där de aktuella barnboksfigurerna ingår. Vi har därför valt att använda oss av ett begränsat antal litteraturvetenskapliga teorier. Den forskning vi valt att använda oss av karaktäriseras av att den behandlar identitetsskapande i de ålderskategorier vi diskuterar. För att analysen skall bli begriplig krävs dock att vi i viss utsträckning beskriver hur karaktärerna framställs i böcker och filmer.

Det faktum att arbetssättet med barnböcker bygger på att eleverna lever sig in i en fantasivärld är något som väcker många intressanta frågor. Vi har dock inte valt att fokusera på detta.

2. Bakgrund

Vi kommer i detta avsnitt att presentera det studerade arbetssättet, den skola och klass som studien är genomförd i, samt vilka utgångspunkter eleverna i klassen har utifrån faktorerna genus, klass, etnicitet/nationalitet och familjesammansättning. Därefter tar vi upp relevanta delar av styrdokument och argumenterar för deras relevans i relation till det arbetssätt vi undersöker.

2.1 Arbetssättet

Det arbetssätt vi valt att studera har använts sedan 1996 och kom till när två lärare fick ta över en åldersblandad klass med elever från årskurs 1 till 3. Klassen hade haft många olika lärare under sina skolår och var relativt rörig och orolig. Framträdande var att eleverna inte hade någon motivation inför skolarbete och att de hade en negativ inställning till det mesta som

pågick i skolan. Det pedagogiska arbetet utgick ifrån läroböcker som inte hade någon egentlig koppling till varandra. Litteraturens innehållsliga kontext låg långt ifrån den verklighet som eleverna befann sig i. Läroböckernas texter var också svåra för eleverna att förstå, dels för att böckerna var gamla och ofta innehöll ett förlegat språk och dels för att elevernas svenskkunskaper inte var så stora. Svårigheten att förstå texter rörde inte bara svenskböcker utan språket i matematikböcker och andra ämnen ställde också till besvär. Detta ledde till att det för eleverna i mångt och mycket bara handlade om att komma så långt som möjligt i böckerna. Stor inbördes tävlan uppstod eleverna emellan och förståelsen av vad de själva arbetade med uteblev ofta. (Sundemo & Nilsson 2003:1-3)

Lärarna bestämde sig för att förändra undervisningen och arbetssituationen i klassen. De tog in barnböcker och barnboksfigurer istället för de traditionella läromedel som klassen tidigare arbetat med. Klassen påbörjade ett arbete som utgick ifrån de barnböcker som man läste och en skriftlig kommunikation mellan eleverna och barnboksfigurerna inleddes. I de brev som barnboksfigurerna skrev gavs klassen olika uppgifter som skulle lösas. Arbetssättet blev alltmer problembaserat och utgick ifrån elevernas egna intressen och förutsättningar. Klassen utrustades med ett ordentligt klassrumsbibliotek och projektet växte hela tiden i storlek. Från och med läsåret 1998-1999 utgick all undervisning ifrån barnböckerna. (Ibid.:4)

Fördelarna med projektet är många. Klassen känner en stor motivation inför sitt dagliga arbete, de är engagerade i och koncentrerade på uppgifterna och dess lösningar. Kommunikationen i skriftlig och muntlig form fungerar språkutvecklande och syftet med att ha goda kunskaper om det ”nya” språket blir tydligt för eleverna. Läs- och skrivinläring får en meningsfull kontext. Varje morgon genomför klassen en samling som beskrivs som ”navet i den dagliga verksamheten” (ibid.:7). Här läses nya brev och böcker upp, uppgifter presenteras och arbetas med. Alla elever får god träning i att lyssna på andra och tala inför den samlade gruppen. En stor fördel med projektet är att eleverna blir aktiva deltagare som samtalar med varandra och lyssnar när någon annan har något att säga. Arbetssättet fungerar tematiskt och ämnesintegrerande, vilket gör att hela den pedagogiska verksamheten ”knyts ihop”. (Ibid.:5-33) Tävlan för att komma så långt fram som möjligt i läroböckerna har försvunnit och eleverna förstår vad de arbetar med och syftet med arbetet. En annan fördel med arbetssättet är att pedagogerna själva känner att deras arbete är roligt och givande. I rapporter skrivna av projektets initiativtagare beskriver lärarna att de snabbt gick från att ligga steget *före* eleverna till att arbeta *jämsides* med dem (Ibid.:34).

I sin rapport belyser de också nackdelar som finns med projektet. Här nämns svårigheten med att vara oplanerat borta från arbetet, exempelvis vid sjukdom, eftersom hela verksamheten då stannar upp. Trots att eleverna nu är mer inkluderade i skolarbetet krävs att varje dag är genomplanerad. En annan nackdel är att samarbete med andra klasser som inte arbetar med detta arbetssätt blir svårt att genomföra. (Ibid.:34) I rapporten saknas dock, enligt vår mening, en presentation av strategi för att arbeta med mångfaldsperspektiv. Författarna menar visserligen att pojkar och flickor pratar lika mycket i klassrummet och säger sig därmed arbeta genusmedvetet. Vi ser det som att denna observation är dåligt underbyggd och menar att ett sådant uttalande kräver mer grund. (Ibid.:10)

2.2 Skolan och elevgruppen

Vi inledde vår studie med att göra observerande besök i klassen. Under två dagar hade vi möjlighet att närvara vid samlingar där böcker och brev lästes upp och uppgifter presenterades och genomfördes. Därefter dokumenterade eleverna de genomförda aktiviteterna i egengjorda böcker. Det talande och lyssnande som pedagogerna beskrivit i sina rapporter var märkbart hos elevgruppen och vi blev förundrade över det lugna arbetsklimat och den arbetsiver som rådde i klassrummet.

Den skola vi genomfört vår studie på ligger i en av Göteborgs nordöstra stadsdelar. I området bor cirka 7500 personer och det finns två kommunala skolor, varav den ena har elever från förskoleklass till årskurs 4 och den andra har elever i årskurs 4-9. I närheten finns också en muslimsk friskola. Den klass vi gjort vår studie i är den som i störst utsträckning använder sig av arbetssättet med utgångspunkt i barnboksfigurer. Klassen består av 25 elever. De två lärarna förklarar med lätthet syftet med arbetssättet, ett syfte som är väl förankrat och på många sätt uppnås i verksamheten. Lusten inför denna metod är märkbar hos lärarna. Verksamhetens upplägg har vid flera tillfällen studerats och lärarna har medverkat i och själva skrivit rapporter om arbetssättet. Detta innebär att elevgruppen vid ett flertal tillfällen fått besök av forskare samt rapport- och examensarbetskrivande personer. De är med andra ord relativt vana vid studiebesök, att agera informanter och vid att svara på frågor.

Den klass vi inhämtat vår empiri ifrån har från början varit två olika klasser, vilka slagits ihop under det senaste läsåret. Eleverna har dock alltid gått på samma skola och känner varandra bra vid det här laget. Den numera sammanslagna klassens två lärare har tidigare följt de olika klasserna under hela deras skoltid, vilket bidrar till en stor trygghetskänsla för gruppen. Vi upplever gruppen och klimatet i klassrummet som väldigt tryggt och välfungerande.

2.3 Eleverna...

Eleverna utgör en relativt homogen grupp utifrån perspektiv som samhällsklass- och etnicitet/nationalitets-tillhörighet (utifrån aspekten att de inte ingår i den "svenska normen"). Maktfaktorer som utgår ifrån klass, etnicitet/nationalitet och genus är nära sammankopplade och spelar i stor utsträckning in i elevernas och deras familjers möjlighet att påverka sin livssituation. Det har också en avgörande inverkan på det bemötande som eleverna och deras familjer får av andra.

2.3.1 ...utifrån ett klassperspektiv

Klassbegreppet är ett av de mest centrala inom samhällsvetenskapen och kan definieras på många olika sätt. De faktorer vi tagit fasta på är ekonomi, profession och arbetssituation samt boendeförhållanden (vilken hänger ihop med ekonomi). Dessutom har vi lagt vikt vid vad Bourdieu (1984) kallar kulturellt kapital, det vill säga kunskaper om sociala normer som tillhör en viss klass.

Stadsdelen som eleverna bor i förknippas inte med högavlönade arbeten eller andra statusfyllda positioner. Tillsammans med två andra områden har denna stadsdel Göteborgs lägsta medelinkomst. (Göteborg Stad 2008) Relativt få tillhör samhällsgruppen medelklass och många kan även sägas ha svårt att inkluderas i gruppen "arbetare". Detta då en stor del av områdets invånare har väldigt dåliga förutsättningar att få ens lågavlönade arbeten. Därmed faller de utanför "arbetarekategorin" och i många fall också ett sådant arbetarklassammanhang som fackföreningsrörelsen. Därmed inte sagt att de från ett ideologiskt perspektiv är uteslutna ur arbetarklassen, men utestängningen gör sig gällande utifrån faktisk professionsstatus. Vi fördjupar oss här inte vidare i den omfattande diskussionen kring vad kategorin "arbetarklass" kan innefatta. Det är viktigt att nämna att det naturligtvis finns differenser inom gruppen vad gäller arbetssituation, något som antagligen är tydligare för de boende i området än vad uppfattningen om dem som grupp i allmänhet är.

Anledningen till att en stor del av stadsdelens innevånare hålls i utkanten av eller helt utanför arbetsmarknaden står att finna i det täta sambandet mellan klass och etnicitet. Ens etnicitet/nationalitet är avgörande för vilken möjlighet man har att sälja sin arbetskraft. Det utanförskap som avvikandet från rådande norm - i detta fall "icke-svenskheten" – medför, placerar de personer som kategoriseras in i denna grupp i ett underläge i det svenska samhället. Att få ett arbete som tar tillvara på ens kvalifikationer, en bostad i ett område som

man själv valt att bo i, utbildning och liknande basala behov, är exempel på faktorer som påverkas när klass och etniskt/nationellt utanförskap samverkar. (Alinia 2006:65,85; Molina 2006:219; Sernhede 2006:99) Den sociala exkludering som de boende i stigmatiserade stadsdelar fastnar i, beskriver inte bara att många har stora problem med att få ett arbete utan bör ses som en del i ett större sammanhang där gruppen ”invandrare” blir underställda gruppen ”svenskar”. När rasism antar så strukturella former blir utslagning från arbetsmarknaden ett av de mest effektiva hindren som i sig reproducerar den hierarkiska ordningen. Diskriminering av sådant slag sätter stopp för de människor som inte utgör den etniska/nationella normen. (Kamali 2006:362).

För vår grupp av informantelever innebär detta att en del av deras vårdnadshavare har arbete och andra inte. Det vanligast förekommande bland våra intervjugrupper är att en av vårdnadshavarna arbetar och den andra inte gör det. En stor del av de vuxna som informantgruppen lever med studerar svenska eller annat.

2.3.2 ... utifrån ett etnicitets- och nationalitetsperspektiv

Begreppet etnicitet är svårdefinierat. Vi ser det som att etnicitet uppstår när en uppfattning av kulturell skillnad och/eller likhet utifrån folkgrupp, språk och geografiskt ursprung, blir av betydelse.

Skolans elever har i de flesta fall ett annat modersmål än svenska och majoriteten av eleverna eller deras föräldrar är födda i ett annat land än Sverige. Den svenskundervisning som bedrivs på skolan måste anpassas efter att eleverna har svenska som sitt andraspråk. En av grunderna till att använda en pedagogik som utgår ifrån barnlitteratur är som nämnts just att metoden fungerar väl i ett språkutvecklingsperspektiv och att klassen själv får möjlighet att utforma sitt läromaterial. Detta innebär att eleverna utformar böcker och material som de förstår innebörden i, oavsett hur mycket svenska de kan.

I vår informantklass har alla elever något annat språk än svenska som sitt modersmål. Många av elevernas föräldrar studerar också svenska då de i de flesta fall är första generationens invandrare. Huruvida vårdnadshavarna ser sig själva som ”svenskar” kan vi bara spekulera i men när vi frågar eleverna om hur de ser på sig själva får vi svar som lutar mot att de trots att de i de flesta fall är födda i Sverige inte upplever sig som ”svenskar”. Inte heller verkar kopplingen till ”hemlandet”, det vill säga det land som familjen lämnat, vara helt enkel. Vissa säger sig vara ”irakier” eller ”palestinier” i första hand, men många menar att det beror lite på vilket sammanhang de befinner sig i. Inom sociologisk forskning (exempelvis Sernhede 2001; 2006) har denna ”eticitet/nationalitets-tillhörighet” studerats och man finner att just det som informanterna beskriver är vanligt bland barn och ungdomar vars föräldrar flyttat till Sverige och numera bor i någon av de stadsdelar där många olika ursprungsnationaliteter finns representerande. För barn och ungdomar som aldrig eller väldigt sällan besöker ”hemlandet” är inte ”hemlandstillhörigheten” solklar. Man väljer kanske inte att benämna sig som ”chilenare”, ”somalier” eller ”iranier” i första hand bara för att ens föräldrar titulerar sig på detta vis, eller för att det är den stämpel man får av omgivningen. Inte heller är ”svenskheten” den kostym som givet passar bäst att iklä sig. Att hitta hem i någon av dessa två tillhörigheter är problematiskt för många. Man upplever en slags alienation som innebär att man känner ett utanförskap inför de olika nationalitetstillhörigheterna men också inför det samhälle man faktiskt ingår i. För många skapas ens identitet i invandrarskapet och i den stadsdel där många sitter i liknande sits som en själv. Det är i diskussioner som dessa som begrepp som *Alienation is my nation* har använts (Sernhede 2002:94; 2006:91-125). Därmed inte sagt att alla personer som inte är födda i Sverige eller har föräldrar som inte är det upplever detta som problematiskt.

2.3.3 ... utifrån ett genusperspektiv

Begreppet genus syftar på det socialt skapade könet, till skillnad från det biologiska. Dessa två kan inte helt och hållet särskiljas, men vårt syfte med att använda begreppet genus är att tydliggöra att de normer som finns runt vad som anses kvinnligt respektive manligt är socialt skapade.

”Invandrarfamiljen” som grupp ses ofta som patriarkal, traditionsbunden och hierarkisk (Alinia 2006:76). I många fall kan detta naturligtvis stämma, på samma sätt som ”svenska” familjer också kan inneha precis dessa inbördes strukturer. Det som skiljer den typiske ”invandrarfamiljen”, som våra informanter är en del av, från den ”svenska” familjen är att fördomar och förväntningarna om och på familjen existerar i större utsträckning. Man kan tala om en *bekönad rasism* där sexism och rasism bidrar till fördomar om vad som utgör ”kvinnligt” och ”manligt” hos personer som inte är födda i Sverige (Alinia 2006:76). Oavsett vilka strukturer som existerar inom familjer och mellan manligt och kvinnligt genus så får den allmänna uppfattningen om hur invandrarkvinnor respektive män *är* effekt. Bortsett från den effekt detta får inom familjen, en effekt som är svår att mäta, så påverkar det exempelvis de möjligheter kvinnor respektive män har inom utbildningsväsendet och på arbetsmarknaden. När kvinnors varande eller icke vara på arbetsmarknaden diskuteras, är det oftast den vita medelklasskvinnan som åsyftas då denne utgör den normativa bilden av vad kvinnan *är* (de los Reyes m.fl. 2003b:24-25). Detta medför att kvinnor födda utanför Sverige har svårare att få en plats på arbetsmarknaden. LO (landsorganisationen i Sverige) påvisar just detta i en skrift från 2004. De presenterar där de skilda möjligheter som utrikes födda kvinnor respektive män ställs inför på arbetsmarknaden. Kvinnor, i synnerhet nyanlända kvinnor, har en avsevärt lägre sysselsättningsgrad. (Schröder 2004:5)

”Invandrarkvinnan” och ”invandramannen” delas i media och det offentliga rummet in i fack med förutbestämda egenskaper, vilka representanter för dessa grupper sedan bemöts utefter. Något som bland annat får stor inverkan på individernas möjlighet till arbete. ”Invandrarkvinnan” ses i allmänhet som någon som befinner sig i botten av det svenska samhället. Hon kan inte läsa och skriva och känner inte till sina rättigheter. Hon är helt underställd ”invandramannen”. Isolering är ett nyckelord i beskrivningen av denna kvinna, som blir representant för alla de kvinnor som är födda utanför Sverige eller ser ut som, låter eller beter sig på annat sätt än den svenska normen. (Brune 2003:149-153) ”Invandramannen” har en lika statisk roll som den förtryckande, våldsamma, ociviliserade patriarken som har en fundamentalistisk hållning (Sernhede 2006:79-80).

Mellan ”invandrarkillar” och ”invandratjejer”, främst inom skolvärlden, kan vi närmast möta motsatta förväntningar. Här är det ”de bråkiga invandrarkillarna” som befinner sig i underläget. Förväntningar om beteenden hos ”invandratjejer” respektive ”invandrarkillar” ger tjejerna och killarna olika status i den pedagogiska miljön. Grupperna rangordnas utifrån deras närhet till den västerländska kulturen. ”Invandrarkillens” identitet byggs i likhet med ”invandramannens” på fördomar om att vara farlig och våldsam och ”invandratjejen” ses i relation till detta som mer civiliserad och på väg mot frigörelse och västerländsk modernitet. (Brune 2003:157-164 & Sernhede 2006:79). I klassrummet kan denna strukturella bekönade rasism få konsekvenserna att olika förväntningar ställs på tjejerna och killarna. Förväntningar som ofta har den effekten att de till slut levs upp till, oavsett utgångsläget.

I ett inledande samtal med de pedagoger som arbetar i informanternas klass får vi veta att de uppfattat patriarkala beteenden hos några av klassens pojkar. I sammanhanget nämns inget om tjejernas agerande. Detta är ett tydligt exempel på hur synen på klassens killar och tjejer ständigt gör avtryck och reproduceras inom skolvärlden. Vi har ingen anledning att bestrida uttalandet från pedagogerna men en tolkning som ligger nära till hands är att yttrandet innebär en kategorisering av killarna som ”patriarkala invandrarkillar”. Någon strategi för att hantera killarnas beteende anges dock inte.

2.3.4 Elevernas familjekonstellationer

De flesta av eleverna i informantgruppen och klassen lever med två vuxna personer. Påtagligt är dock att elevernas familjer inte ser ut som den typiskt svenska kärnfamiljen med mamma, pappa och två barn. En stor del av informantgruppen benämner den ene vuxne personen i hushållet som ”styvpappa” eller ”låtsasmamma”. Anledningen till detta kan ligga både i att föräldrarna valt att gå skilda vägar men också i att en del av eleverna kan ha mist någon av sina föräldrar. Många av klassens elever kommer från krigsdrabbade områden som Irak, Kurdistan och Palestina. Ingen av eleverna benämner den förälder som inte bor i samma hushåll som de själva som en del av sin familj.

En stor del av informanterna tillhör en ganska stor syskongrupp. Här finns naturligtvis spridning, en del av eleverna är ensamt barn i familjen och andra har fem stycken syskon. Ingen av de elever vi pratar närmare med lever med två vuxna personer med samma kön.

2.4 Vad säger styrdokumentet?

I den allmänna läroplanen från 1994 står att ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart” samt att ”Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse.” (Lpo 94:3) Vår tolkning av detta är att skolan har ett ansvar att skapa en plats som erbjuder en rik variation av förebilder som är möjliga att identifiera sig med, alternativt ”lära känna” och på så vis skapa förståelse för. Ett sätt att göra detta är genom litteratur. Vidare står i läroplanen:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (Lpo 94:3-4)

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet. (Lpo 94:6)

För att detta skall vara mer än tomma ord krävs att pedagoger aktivt arbetar för att skolans verksamhet genomsyras av ett brett spektrum av kulturella uttryck. Kulturell mångfald är ett begrepp som används vid flertalet tillfällen i skolans styrdokument och vi anser att det är viktigt att detta inte antar en ”exotiserande form” där ”andra kulturer” och det som faller utanför den svenska medelklassnormen inte ingår i den dagliga skolverksamheten. Kulturell mångfald inom etnicitet/nationalitet, genus, klass, sexualitet och liknande måste vara en naturlig del i det vardagliga pedagogiska arbetet.

I läroplanen står även att läsa:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. /.../ Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. (Lpo 94:4)

En del i detta arbete bör enligt vår mening vara att erbjuda elever lika många kvinnliga som manliga förebilder (exempelvis inom skönlitteratur). Det är viktigt att de förebilder som eleverna får möta visar en så bred mångfald som möjligt vad gäller intressen, egenskaper, utseende etcetera och att de inte följer ”genusstereotypa” mönster.

3. Teori

Inledningsvis i detta avsnitt presenteras forskning kring litteraturens roll för identitetsskapande hos barn och ungdomar. Därefter redogör vi för teorier inom norm och normativitet. Den teoretiska utgångspunkt vi antagit i vårt analysarbete bygger på poststrukturalistisk teori samt ett intersektionellt perspektiv. Vi beskriver och diskuterar därefter dessa begrepp.

3.1 Barnlitteraturens roll för identitetsskapande

För barn i skolåldern fungerar skönlitteratur som en romantisk bild av världen, en enklare och mindre motsägelsefull värld än den de möter i verkligheten. Genom denna kan luckor i förståelse av hur människor agerar fyllas ut (Appleyard 1991:14). *Vilken* värld det är som framträder i litteraturen blir därmed avgörande för *vilken* förståelse av världen som skapas.

Molloy (2002:52) skriver om de svårigheter läsare av skönlitteratur får då de möter innehåll som är främmande och ligger alltför långt ifrån deras egna upplevelser och erfarenheter. Detta är något som inte alltför sällan sker då lärare rekommenderar skönlitteratur till sina elever. Molloy beskriver hur elever som upplever detta avstånd mellan sig själva och den litteratur de erbjuds kan uppleva läsningen som tråkig och att de då inte sällan lägger ifrån sig den bok de föreslagits (2002:52). Att känna igen sig själv i litteraturen kan därmed konstateras vara viktigt för förståelsen av, och möjligheten till identifikation med den.

3.2 Normativitet

Genomgående i vårt examensarbete talar vi om *norm(er)* och *normativitet*, det vill säga "det normala". Begreppet normal är dubbeltydigt på det sättet att det avser både det som är vanligt förekommande och det eftersträvarsvärda. Normen är alltså både det genomsnittliga och det ideala. Föreställningen om normalitet fungerar därmed inte bara beskrivande utan också reproducerande av rådande maktförhållanden. (Wellros 1998:43; Ambjörnsson 2003:216).

Den process som innebär att en individ gör omgivningens värderingar till sina egna kallas för *internalisering*. Individens ser de värderingar som internaliserats i henne själv som en integrerad del av personligheten och ofta saknas en medvetenhet om att yttre påverkan skett. Wellros (1998:17) skriver:

Man betraktar sina egna handlingsmönster som så självklara att man har svårt att verbalisera dem. Man ser dem inte längre som inlärdas regelsystem utan tror sig göra "som man själv vill". Man tenderar även att se sig själv som en så självständig och kritiskt tänkande individ att man alldeles på egen hand har kommit fram till vad som är rätt och riktigt, gott och ont. Man reflekterar sällan över sin egen kultur, man anser i själva verket inte att man har någon speciell kultur. Man är bara "som vanligt".

3.3 Poststrukturalistisk teori i relation till normativitet

Vår analys av maktrelationer och identitetsskapande är inspirerad av *poststrukturalistiska teorier*. Vi ser eleverna som aktiva medskapare av sig själva som subjekt. Detta sker i ständig förhandling med de normer, värderingar och förväntningar som de lever i. Barbara Kamler (1999:2-4), språk- och genusforskare med fokus på tidig barndom, beskriver ett resonemang som går bortom socialisationsteorier. Enligt henne ger socialisationsteorier en bild av barn som passiva mottagare av omgivningens normer. Hon ifrågasätter bilden av att de identiteter människor utvecklar (genus-, klass-, etnicitets-/nationalitetsidentitet osv.), och maktrelationerna däremellan, ses som något som på ett okomplicerat sätt överförs från en

generation till en annan. Processen sker, menar Kamler (ibid.:2-4) i ständig förhandling med oss själva och varandra, och den är kantad av komplexa samband och ibland motsägelsefulla förlopp. I denna process kan varken genus, klass eller etnicitet/nationalitet ses som statiska variabler som verkar på liknande sätt i alla situationer. Istället bör de ses som meningsbärande kategorier som förhandlas och förändras och kan betyda olika saker i olika sammanhang. Detta betyder dock inte att man kan bortse ifrån den ojämlika maktrelation som gör att de sätt på vilka exempelvis etnicitet skapas oftast leder till att "svenskar" får och tar sociala och materiella fördelar på "icke-svenskars" bekostnad. Liknande förhållanden ser vi inom klass och genus.

Människor hittar i olika sammanhang olika strategier för att hantera sin vardag. Valet av strategi i en specifik situation är inte alltid nödvändigtvis rationellt (i den mening att hänsyn tas till både långsiktiga och kortsiktiga konsekvenser) men skall inte heller ses som slumpartat eller på förhand givet. Vilka val som i praktiken är möjliga att göra avgörs av den kontext människan lever i (ibid.:2). Ett exempel på detta är hur tjejer i skolåldern (framför allt medelklasstjejer) har en tendens att förminska sig själva till förmån för killar. Detta kan exempelvis ske genom att de refererar till sig själva som dåliga eller otillräckliga, eller helt enkelt genom att vara tysta och inte ta plats. Ambjörnsson (2003:57) benämner detta som normativ femininitet. Beteendet kan tyckas irrationellt med tanke på att de förlorar i status genom att uppföra sig på detta sätt. För att förstå denna strategi måste vi ta hänsyn till andra faktorer, såsom grupptillhörighet och en önskan om att passa in i normen. En tjej som berömmar sig själv och tar mycket plats kan straffas genom att frysas ut ur tjejgemenskapen och ses som bråkig och stökig av både jämnåriga och vuxna. I detta val väljer många, men inte alla, tjejer den tysta, snälla och självförminskande strategin. Då vi söker efter förklaringar till detta beteende duger det inte att hävda att de väljer fritt, det vill säga "gör som de vill". Den intressanta frågan blir: varför vill de det de vill? Människor är som vi tidigare skrivit aktiva medskapare i sin värld och i de maktrelationer som omger dem, men vilka möjligheter som faktiskt finns att välja "fritt" avgörs av kontexten (Wilson Keenan m.fl. 1999:36).

För att problematisera bilden av "tjejighet" som vi beskrivit ovan lyfter vi fram Ambjörnssons avhandling *I en klass för sig* (1999:51-96) som beskriver hur tjejer med arbetarklassbakgrund gör genus på delvis andra sätt än det normativa försiktiga och tysta (som kan betraktas som medelklassigt). Ambjörnsson visar hur tjejer med arbetarklassbakgrund är mer högljudda och använder många gånger grövre ett språk än medelklass tjejerna. Här blir det tydligt att genus inte räcker som förklaringsmodell – verkligheten är mer komplex än så.

Den *normativa maskuliniteten* fungerar på liknande sätt och låter sig inte beskrivas på ett okomplicerat sätt. Hagström (1999:41) nämner sådant som driftighet, "att ha siktet inställt på framtiden" och att ägna sig åt traditionella manliga aktiviteter som exempel på egenskaper som ingår i en normativ maskulinitet.

En maktaxel som i jämförelse med kategorierna genus, klass och etnicitet/nationalitet inte upptar så stort utrymme i detta examensarbete är sexualitet. Ambjörnsson (2003:105) beskriver vad hon kallar den heteronormativa genusordningen. Förväntningar på att kvinnor skall åtrå och begära män och vice versa genomsyrar hela samhället och ses ofta som oproblemiskt och självklart. Som en del i detta finns normer om hur en familj bör och kan se ut. Kärnfamiljen – mamma, pappa och barn – är det som ses som mest önskvärt, detta trots att familjer med andra sammansättningar är vanligt förekommande idag.

3.4 Intersektionalitet

Begreppet intersektionalitet har uppstått då teoretiker inom det genusvetenskapliga fältet börjat ifrågasätta idén om att kvinnor världen över skulle ha gemensamma erfarenheter och livsvillkor, och därmed kunna ta del av samma frigörelsekamp. Framst har svarta feminister och postkoloniala teoretiker kritiserat den rådande feministiska debatten för att alltför okritiskt

fokusera på den vita, medelklasskvinnan. (Lykke 2005:8) Även lesbiska feminister och queerteoretiker har bidragit till utvecklingen i och med sin kritik av heteronormativitet inom den feministiska rörelsen (Rosenberg 2002) Begreppet *intersectionality* började användas i början av 90-talet, men det intersektionella tänkandet har dock en mycket längre historia än så. Några exempel är 1800-talets kvinnorörelser och deras kopplingar till antislaverirörelserna, det tidiga 1900-talets socialistiska kvinnorörelser som lyfte fram samspelet mellan klass och genus och 70-talets kritiska debatt kring ojämlikhet utifrån olika maktasymmetrier (Lykke 2005:9).

I Sverige introducerades begreppet intersektionalitet av Paulina de los Reyes, Irene Molina och Diana Mulinari (2003b)

3.4.1 Begreppet intersektionalitet – definition och diskussion

Begreppet intersektionalitet används vid analys av hur olika maktstrukturer såsom genus, klass, etnicitet/nationalitet, sexualitet, ålder och funktionalitet samverkar. I varje specifik situation av maktasymmetri finns en rad faktorer att ta hänsyn till för att förstå det som händer. Det räcker inte med att välja ut *en* faktor – ingen person är till exempel bara ett genus, utan är samtidigt påverkad av den position hon/han befinner sig i utifrån andra maktaxlar, exempelvis etnicitet/nationalitet och klass.

Nina Lykke (2003:48) exemplifierar detta med de våldtäkter som serbiska soldater utsatte bosniska kvinnor för under kriget i det forna Jugoslavien. Detta skedde på grund av både kvinnornas genus, etnicitet och nationalitet. (Vi vill tillägga att männens genus, etnicitet och nationalitet naturligtvis har lika stor betydelse.) En förståelse av det inträffade måste ta hänsyn till alla dessa dimensioner och analysera hur de interagerar.

Som vi tidigare nämnt kommer intersektionalitetsbegreppet ursprungligen från feministiska akademiker och genusteoretiker. De los Reyes och Mulinari (2005:8) menar dock att intersektionalitet inte bör hållas fast inom det feministiska projektet och konstrueras som ett ”feministiskt begrepp”. De poängterar att det även utanför det feministiska fältet pågår teoretiskt arbete där maktrelationer relaterade till genus artikuleras. Detta riskerar att osynliggöras om man inte kritiskt granskar intersektionalitetens hittills självklara hemvist inom feminismen. De maktaxlar som de los Reyes och Mulinari lyfter fram som särskilt viktiga är – förutom genus – klass och etnicitet.

Begreppet intersektionalitet kan vara ett redskap för att förstå och analysera dagens alltmer globaliserade samhälle som karakteriseras av snabba förändringar med avseende på bland annat genusrelationer, migration, nya livsstilar och samlivsformer. Kategorier så som genus, etnicitet/nationalitet, klass och sexuell preferens, som förr hade relativt stabila identitetsskapande effekter interagerar med varandra på nya och alltmer flytande och föränderliga sätt än tidigare (Lykke 2003:52).

Intersektionalitet skall inte ses som ett begrepp som förklarar hur olika maktrelationer *adderats* till varandra. En bättre förklaring är att maktrelationerna upplevs och utövas samtidigt och genom samma praktik. Genom denna förståelse blir det uppenbart att det inte går att avgöra vilken faktor som är den mest avgörande (och vilken som har adderats till denna för att förstärka maktrelationen), utan att det är just samverkan dem emellan som är det intressanta (Lykke 2003:48).

Styrkan med användningen av intersektionalitetsbegreppet är just att inga faktorer osynliggörs, utan att man kritiskt granskar hur flera faktorer samverkar. Samtidigt är vi medvetna om att en analys blir ohanterlig om man inte i varje situation väljer ut vissa faktorer att fördjupa sig i. Carbin och Tornhill (2004:113) för ett resonemang kring denna problematik. De menar att det är problematiskt att använda ett begrepp (intersektionalitet) vars syfte är att analysera hur maktasymmetrier samverkar, men att i analyser välja bort vissa av dessa. De kritiserar Lykke (2003) som menar att man kan välja bort den ena eller andra maktaxeln, bara

man motiverar detta. Enligt Lykke bör de som har särskild kompetens inom ett specifikt område hålla fast vid denna i sina analyser, men kan välja bort andra. Vi håller med Carbin och Tornhill om att detta resonemang är problematiskt. I slutändan hamnar man ofrånkomligen i en diskussion om hur man egentligen kan välja bort vissa maktasymmetrier när ursprungsidén var just samverkan dem emellan. Det finns som vi tidigare skrivit ingen person som har ett genus, men inte någon etnicitet, men – och det är ett viktigt men – personen har också klasstillhörighet, sexuell preferens, funktionalitet (innehar eller saknar funktionshinder) osv. och *allt* detta har betydelse i varje specifik situation. Däremot kan det vara relevant att lägga huvudsaklig fokus på en del faktorer i olika lägen. Denna komplexa problematik får dock, enligt vår mening, inte leda till att man ger upp försök att studera de olika maktasymmetrierna i samverkan.

3.4.2 Vår användning av intersektionalitetsbegreppet

Vårt sätt att använda intersektionalitetsbegreppet är att göra analysavsnitt med olika makttaxlar i fokus samt i varje avsnitt också uppmärksamma hur de samverkar. De faktorer vi valt ut är genus, klass, etnicitet/nationalitet och i viss utsträckning sexualitet. Analys av sexualitet har vi inkluderat i genusavsnittet.

Som framgår ovan innebär den poststrukturalistiska förståelsen av identitetsskapande och maktrelationer att ovan nämnda kategorier ses som något som ständigt ”görs” i en komplex och ibland motsägelsefull process. För att skapa inblickar i och förståelse för denna process ägnar vi uppmärksamhet åt de situationer då de traditionella föreställningarna bryts och/eller utmanas. Vi lyfter fram situationer då eleverna vi intervjuar på ett eller annat sätt bryter mot det förväntade och vi har också lagt vikt vid hur deras kamrater reagerar på detta.

4. Metod

I detta kapitel redogör vi för olika forskningsmetoder samt de metodologiska dilemman vi ställts inför och hur vi gått till väga för att lösa dessa. Vidare diskuterar vi studiens validitet och reliabilitet samt de etiska överväganden vi gjort.

4.1 Kvantitativ, kvalitativ och reflexiv metod

Den kvantitativa forskningens grund är att det finns en objektiv sanning och denna förklaras genom insamlande av en stor mängd data som kan mätas. Här är det omfattningen av företeelsen som mäts. Den kvalitativa forskningen söker finna betydelsen av en företeelse eller upplevelse. Utgångspunkten är att verkligheten är subjektiv och förstås och tolkas på olika sätt.

En reflexiv forskningsmetod kan användas som alternativ eller komplement till den kvalitativa och kvantitativa forskningen. I den reflexiva metoden för forskaren en öppen, tolkande och identitetsmedveten forskning. Det är därmed avgörande för studiens utformning och resultat vilken omvärldsuppfattning och tolkning forskaren har, samt vilken position forskaren utgår ifrån (Eliasson 2005:25).

I vår studie kommer vi att använda oss av intervjuer som vi i huvudsak kommer att granska kvalitativt med en del kvantitativa inslag. Genomgående i hela examensarbetet använder vi oss av den reflexiva metoden där vi inser betydelsen av våra egna utgångspunkter.

4.2 Observation

Inför intervjusamtal med våra informanter har vi genomfört observationer i klassen. Detta både för att få ta del av det arbetssätt vars effekter vi studerar och därigenom kunna utforma tydligare frågeställningar och utgångspunkter samt för att avdramatisera intervjuerna med

eleverna genom att ha spenderat lite tid tillsammans med dem i deras miljö. Under observationerna har vi haft en deltagande roll, därmed har vi använt oss av metoden deltagande observation. I motsats till naturalistisk observation innebär denna form att forskaren ingår i den grupp eller det sammanhang som skall studeras. Den deltagande observationen hör hemma inom den kvalitativa forskningen som vi använder oss av (Merriam 1994:101; Ambjörnsson 2004:38).

För oss innebar detta i praktiken att vi satt med vid klassens samlingar och genomgångar, samtalande med eleverna om deras arbetsuppgifter under lektionspassen och deltog vid högläsnings- och friläsningsstunder.

Nackdelen med deltagande observation har påtalats vara att den som genomför studien och observationen har för stor möjlighet att påverka insamlad data. I sammanhang som det vi utfört vår observation i, tror vi dock att en icke-deltagande observation hade påverkat gruppen mer än den form vi använt oss av. Dessutom fanns en poäng med att eleverna skulle hinna byta några ord med oss inför intervjuerna. På så vis hoppades vi åstadkomma mer avslappnade samtal, vilket kan vara nödvändigt för att 10-åringar skall vilja diskutera faktorer som ibland kan bli personliga. Tidsmässigt vann vi också på att använda oss av detta kvalitativa observationssätt då vi annars inte kunnat få grepp om arbetssättets uppbyggnad lika snabbt. Under observationstillfällena har vi kunnat ställa frågor till både elever och lärare för att få information om arbetssättets upplägg. Av lärarna har vi också fått muntlig och skriftlig information utanför lektionstid.

4.3 Intervju

Intervjuer, oavsett dess form, bör ses som ett samtal. Den som gör intervjun vill få reda på saker som inte kan iakttas och observeras, det vill säga saker som vad den eller de intervjuade tycker, tänker och känner. Att välja intervjuform som insamlingsmetod skall vara grundat i att intervjuer ger bättre och mer information till mindre ”kostnad” än vad andra metoder hade medfört. Som alternativ till intervjuer kan enkäter eller observationer väljas (Merriam 1994: 86).

I vårt examensarbete har vi använt oss av intervju som datainsamlingsform. Vi har intervjuat 10 av den studerade klassens 25 elever. Intervjuinformanterna delade vi in i tre olika grupper med tre elever i två av grupperna och fyra stycken i en. Vi har båda två deltagit under alla intervjuer men turats om att ha rollen som intervjuare och antecknare. Detta har inneburit att Sarah har lett samtalet vid två av intervjusamtalen och Elin i ett. Det har dock funnits tillfällen under alla tre intervjuerna där vi båda två ställt frågor till gruppen. Anledningen till att vi föredragit gruppintervjuer är framförallt att vi ansåg att informanterna skulle känna sig mer bekväma med att samtala i en mindre grupp än om de varit ensamma. Gemensamt för alla tre grupperna är att informanterna har ungefär samma utgångspunkter ur ett klass-, etnicitet/nationalitets-, familjesammansättnings- och funktionalitetsperspektiv. De bor alla i samma område i relativt liknande boendeformer, deras föräldrar eller de själva är födda utanför Sverige, informanternas familjesammansättning ser ganska lika ut och de talar alla ett annat modersmål än svenska. Ingen av eleverna har någon uttalad, synlig funktionsnedsättning. I den första intervjugruppen placerades tre killar, i den andra tre tjejer och i den tredje två tjejer och två killar. Detta gjorde vi för att kunna dra slutsatser om informanternas genus hade någon betydelse för de svar som angavs. Vi är medvetna om att vi med denna indelning inte kan dra någras generella slutsatser om tjejers, respektive killars uppfattning. Vi ser det dock som intressant att diskutera huruvida gruppindelningen har betydelse och resonemang kring detta för vi i vår analysdel. Om vi hade haft möjlighet hade vi gärna gjort gruppindelningar även utifrån andra faktorer, såsom klass och etnicitet/nationalitet. Elevgruppens sammansättning möjliggjorde dock inte detta.

Vilka elever som skulle ingå bland de 10 stycken vi intervjuade, valdes ut av lärarna. Premisserna för valet av informanter har varit att det skall vara elever som känner sig bekväma med att bli intervjuade samt att urvalet skall ha så stor spridning som möjligt utifrån faktorer som klasstillhörighet, familjesammansättning och etnicitet/nationalitet. Det är dock viktigt att påpeka att en stor dispersion inte var möjlig att uppnå eftersom elevernas kontext ser väldigt likartad ut. Det som därmed främst skilt grupperna åt är genussammansättningen.

4.4 Intervjufrågor

De frågor vi ställt till eleverna är utformade för att utifrån deras verklighet täcka upp områden och faktorer som genus, klass, etnicitet/nationalitet, familjesammansättning och identitet. Vi har försökt forma frågorna så att det inte skall finnas något "förutbestämt normativt" svar. Exempelvis har vi inte velat fråga vad elevernas mammor och pappor arbetar med utan istället format frågan *vad gör de som bor hemma hos dig medan du är i skolan?* Detta för att inte fastna i normativa fällor om vad som utgör en familj (genussammansättningsmässigt och kärnfamiljsmässigt), vilka som man bor och lever med samt i antagande om att arbete är den självklara sysselsättningen.

Vi har alltid utgått ifrån de barnboksfigurer som informanterna mött i klassrummen och i första hand diskuterat dessa. Därefter har vi gått över till informanterna och deras utgångspunkter och försökt beröra möjliga samband mellan dessa två utifrån ett identitetsmöjlighetsperspektiv.

När det gäller frågor om klass har vi främst riktat in oss på faktorer som boende och sysselsättning för den familj som eleven tillhör. Vi har också berört ämnen som fritidssysselsättning och färdstätt.

Faktorer som etnicitet och nationalitet är både enkla och svåra att samtala om. Det är enkelt att svara på vilket land man är född i men det kräver lite mer av en att tala om vilken etnicitet/nationalitet man "känner sig som". Vi har försökt ställa frågor som fått eleverna att fundera på och diskutera detta.

För att ta del av informanternas tankar om genus har vi även här talat om aktiviteter och sysselsättning samt egenskaper och arbetsfördelning. Detta har på många sätt kopplats ihop med familjesammansättning.

Möjligheter till identifikation är något som alla frågor i olika utsträckning berör men som främst framkommer i en analys av det sammanlagda resultatet av alla informanternas svar samt den faktiska information om vilken litteratur som använts. Denna har inhämtats från pedagogerna.

4.5 Validitet - inre

Den inre validiteten handlar om huruvida resultaten stämmer överens med verkligheten, mäter man verkligen det man vill mäta? Eftersom forskaren alltid tolkar den information hon eller han samlar in kan ett resultat aldrig sägas vara en direkt spegling av en objektiv verklighet. I en kvalitativ metod är det extra viktigt att ha detta i åtanke då validitet diskuteras. Ett sätt att öka den inre validiteten är att under arbetets gång ständigt analysera och ifrågasätta sina resultat och på så vis bättra på chanserna att komma fram till nya insikter och förståelser. (ibid.:178)

Vi är medvetna om att resultatet av intervjuerna och de tolkningar vi gjort av dessa påverkas av de utgångspunkter vi som gjort undersökningen har. Alla val vi gjort, till exempel de intervjufrågor vi ställt samt vilka sekvenser ifrån intervjusamtalen vi valt att lyfta fram i analysen, har betydelse för det slutgiltiga resultatet.

För att öka validiteten har vi i analysarbetet av intervjuerna gått igenom materialet var för sig och först därefter diskuterat det tillsammans. På så sätt har vi ökat chanserna för en

bredare tolkning. Vi har dessutom varit noga med att lyfta fram exempel på när våra föreställningar utmanas och där motstridiga tolkningar är möjliga.

4.6 Validitet - yttre

En extern validitetskontroll utreder om resultaten från en vetenskaplig undersökning är generaliserbara, det vill säga om resultaten går att tillämpa även på andra situationer än den undersökta. I den kvantitativa metodens natur ligger att man är ute efter att gå på djupet med en bestämd situation, händelse eller person(er), inte att dra generella slutsatser som skall gälla för många eller alla. Detta gör att en total generaliserbarhet är omöjlig att uppnå. För att ge läsaren en chans att själv avgöra i vilka sammanhang resultaten kan tänkas vara användbara är det viktigt att forskaren ger en utförlig beskrivning av var, när och hur studien är genomförd. (Merriam 1994:184) Detta har vi beskrivit i bakgrundsdelen i detta examensarbete. Intervjufrågorna finns i bilaga nummer 2.

4.7 Reliabilitet

Reliabilitet behandlar huruvida undersökningen kan upprepas och då ge samma resultat. Inom den kvalitativa forskningen är detta problematiskt eftersom det underliggande antagandet för att mäta reliabilitet är att det finns en enda verklighet och att den kommer att vara densamma om vi studerar den upprepade gånger (ibid.:180). I vår undersökning är det människor och deras förståelse av verkligheten som studeras och dessa är inte statistiska, utan föränderliga över tid.

Merriam (1994:182) argumenterar för att en upprepning av en kvalitativ studie aldrig kan ge samma resultat, något som dock inte betyder att resultatet från den första undersökningen skulle vara mindre värdefullt. Hon menar att forskare istället skall sträva efter att resultaten är meningsfulla sammanhang. Detta görs genom att noga förklara forskarens bakomliggande antaganden och teorier, hur man gått tillväga för att välja ut informanter, forskarens förhållande till den grupp som studeras samt det sociala sammanhang som studeras. (ibid.:182)

4.8 Etik

De etiska överväganden vi tagit ställning till är konfidentialitet, anonymitet och att läsaren skall ha möjlighet att skilja mellan den faktiska informationen och vår tolkning av den (ibid.:190). Dessutom har vi, eftersom våra informanter är minderåriga, fått tillstånd från vårdnadshavare innan vi genomfört observationer och intervjuer. Detta gjordes genom en blankett som lämnades ut till alla elever i klassen. Blanketten finns i bilaga nummer 1.

När det gäller konfidentialitet är det viktigt att som forskare vara medveten om att intervjusituationer och observationer medför särskilda etiska problem. Risken finns att respondenten avslöjar sådant som hon/han egentligen vill hålla för sig själv (ibid.:191). I vårt fall har det betydelse att respondenterna är minderåriga och att vi är vuxna och att vi dessutom befinner oss i en situation där vår roll till stor del liknade lärarens, det vill säga vi är i maktposition gentemot informanterna i flera avseenden. För att i största möjliga mån utjämna denna maktobalans informerades vi eleverna om att det var upp till dem att bestämma om de ville svara på frågorna eller inte.

Inför intervjuerna bad klassens lärare oss att undvika frågor som ifrågasätter äktheten i breven från barnboksfigurerna, ett önskemål som vi naturligtvis hörsammade.

För att garantera anonymitet för informanterna låter vi bli att nämna skolan eller området vid namn. De egennamn som används i uppsatsen är, med undantag för våra egna, fingerade.

5. Analys

I detta avsnitt analyserar vi hur eleverna reflekterar kring barnboksfigurerna och sig själva i relation till dessa. Analysen av de kategorier vi delat in i olika avsnitt – genus, etnicitet/nationalitet och klass genomsyras av att de samverkar. Att genomföra en analys utan att ta hänsyn till de analyserades förutsättningar inom alla fält skulle innebära att analysen blev ofullständig. Vår utgångspunkt i detta examensarbete är just den intersektionella, att faktorerna påverkar varandra.

Figureerna i Harry Potterböckerna (J. K. Rowling 2001; 2001) är de karaktärer som klassen främst arbetat med under det senaste året. De har framförallt fått brev och uppgifter ifrån Harry själv men de är också väl bekanta med historiens andra karaktärer. Klassen har läst de två första böckerna i serien samt sett dessa på film.

5.1 Analys utifrån ett genusperspektiv

Vi kommer att inleda genusavsnittet med en diskussion om vilka identifikationsmöjligheter som erbjuds eleverna och vilka som saknas. Därefter gör vi en djupare analys av elevernas bilder av fyra olika barnboksfigurer, nämligen Pippi Långstrump, Alfons Åberg, Hermione och Harry Potter. Anledningen till att vi valt just dessa fyra är att de omtalas frekvent i intervjuerna och att de dessutom förekommer i sammanhang där samtalet rör sig specifikt kring genus. Avsnittet avslutas med en kort beskrivning av hur eleverna talar om övriga barnboksfigurer.

5.1.1 Identifikation

De figurer eleverna fått brev ifrån från och med första klass är till övervägande del av manligt genus. Sedan höstterminens start utgår klassens arbete från böcker och filmer om Harry Potter (J. K. Rowling 2001; 2001). De har, förutom från Harry, fått brev från olika figurer från dessa historier: Ron (kille), Hermione (tjej), Professor Dumbledore (man), Professor McGonnogal (kvinna), Madame Pomefry (kvinna), Snape (man), Dobbie (kille/man) och Hagrid (man). Dessutom har klassens lärare hittat på en kvinnlig figur som de kallar Bonnie. Genom e-postkommunikation med lärarna får vi veta att de figurer som eleverna under tidigare skolår fått brev ifrån är Pettson och Findus (Nordqvist), Pelle Svanslös med vänner (Knutsson), Frippe (Klinting), Pippi Långstrump (Lindgren), Anki, Billy (Stenberg), Alfons Åberg (Bergström), Vätten. Vi kan räkna till 13 killar/män och 7 tjejer/kvinnor, det vill säga ungefär hälften så många figurer av kvinnligt genus som av manligt. Det bör påpekas att denna lista inte är fullständig utan består av de figurer som lärarna kunde plocka fram ur minnet. Dessutom har vi inte räknat bifigurer som finns med i dessa böcker, eftersom vi saknar uppgifter om vilka av dem som agerat brevskrivare.

När vi frågar eleverna vilka figurer de kommer ihåg att de fått brev ifrån nämner intervjugruppen med bara killar 9 figurer av manligt genus och 4 av kvinnligt och blandgruppen 5 av manligt och 2 av kvinnligt genus. Proportionerna stämmer alltså överens med ovan nämnda lista. Intervjugruppen som bestod av bara tjejer utmärker sig här genom att nämna 7 figurer av manligt genus och 5 av kvinnligt. Det faktum att tjejerna i högre utsträckning kommer ihåg tjejfigurer ser vi som ett tecken på att dessa ligger närmare till hands för identifikation. Tjejerna har så att säga fångat upp de relativt sett få identifikationsmöjligheter som erbjudits dem och dessa har fastnat hos dem i högre grad än de manliga figurerna. Detta visar på att genus har betydelse för möjligheten till identifikation.

Eleverna visar i vissa avseenden en slående medvetenhet om den manliga normen som råder i deras klassrum. I alla tre intervjugrupper säger de att det är fler killar än tjejer som skrivit brev till dem, men att detta inte spelar någon roll. En av eleverna, Navid, förklarar den

manliga dominansen med att "Det är normalt". Det kan tyckas förvånande att även tjejerna tycker att brevskrivarnas i huvudsak manliga genus inte spelar någon roll. Förklaringen tror vi ligger i att eleverna internaliserat normen och inte i någon verklig mening erbjudits redskap för att ifrågasätta den. Man har gjort valet av killkaraktärer till så självklar att det blir osynligt.

När tjejkaraktärerna finns med i så liten utsträckning riskerar de att reduceras till bara sitt genus. Killarna ges i större utsträckning egenskaper och personligheter att fokusera på i första hand. Att erbjuda lika många tjejer som killar skulle möjliggöra att tjejerna inte hör till ovanligheten utan istället kan formas utifrån de personlighetsdrag de tillskrivs. Detta skulle göra möjligheten till identifiering mer jämställd och mindre normskapande.

En djupare förståelse för elevernas identifikation skapas vid analys av deras svar på frågan "Om du skulle vara någon av figurerna – vem skulle du vilja vara?" I intervjugruppen som består av bara tjejer väljer alla Hermione, Harry Potters vän, i första hand, men eleven Maja tillägger "Om jag skulle vart kille skulle jag velat vara Harry." Hon får medhåll av sin kamrat Asha. I killgruppen väljer två av informanterna Harry Potter och en svarar Ron (Harry Potters vapendragare och vän), i blandgruppen väljer alla Harry. Dessa olika val visar att gruppindelningen utifrån elevernas genus kan antas ha betydelse för hur de svarat.

5.1.1.1 Identifikation i tjejgruppen

Eleverna i tjejgruppen väljer den enda tjej (som är i samma ålder som dem själva) som främsta identifikationsobjekt. De förklarar anledningarna till att de vill vara just Hermione med att: "hon är söt", "hon pratar alltid snällt när folk skriker" och "hon är duktig". En av tjejerna i intervjugruppen säger, inte utan stolthet, att hon har fått höra att hon är lik Hermione. En intersektionell analys av den höga status som tjejerna ger Hermione tydliggör att hennes position hänger samman med att hon är västerländsk och i många avseenden medelklassig. De attribut tjejerna använder för att beskriva Hermione passar väl in i den normativa femininitet (Ambjörnsson 2003:57) som visar hur skapandet av genus är intimt förknippat med andra faktorer. Det är egentligen inte särskilt förvånande att tjejerna gör dessa val. Det tyder på att de har en god internaliserad kunskap om vad som förväntas av dem och vilka strategier de har möjlighet att använda sig av för att leva upp till normen. Intressant att notera är uttalandet där Maja säger att hon även skulle vilja vara Harry Potter, om hon hade varit kille. Här visar hon på en medvetenhet om att detta genusöverskridande inte är något som görs utan problem. Steget att tänka sig själv som kille verkar till och med vara större än att tänka sig själv som innehavare av magiska krafter eller att bo på en internatskola i England. Maja säger aldrig till exempel "om jag varit magiker hade jag velat vara Hermione".

Även om dessa tjejer spontant anger Hermione som främsta identifikationsobjekt kan de inte undgå att förhålla sig till det faktum att det är Harry Potter som är den store hjälten i historien. Det är han som nämns allra först när eleverna skall räkna upp vilka figurer de kommer ihåg och de beskriver honom som rolig och modig. De beundrar honom och tycker om honom, men i tjejernas identitetsutveckling är genusskapandet ständigt närvarande och utgör hinder för att se Harry Potter som identifikationsobjekt. Denna problematik hanterar de genom uttrycket "Om jag skulle vart kille...".

Även på frågan om vem de skulle vilja ha som klasskamrat är det Hermione som kommer på första plats för tjejgruppen. Som andra möjliga klasskamrater nämner de Harry Potter, Anki och Pippi. De relativt sett få tjejerna som funnits som brevskrivare är de som lyfts fram. Detta stärker ytterligare vårt antagande att genus har betydelse för möjlighet till identifikation.

5.1.1.2 Identifikation i killgruppen

Den intervjugrupp som består av enbart killar väljer bara killar som möjliga identifikationsobjekt, både när det gäller vem de vill vara, vem de inte vill vara och vem de skulle vilja ha brev ifrån. Att två av dem helst skulle vilja vara Harry Potter är inte särskilt

förvånande med tanke på att han är historiens hjälte. Den intersektionella blicken säger oss att Harrys position som västerländsk samt hans medelklassattribut gör att han i hög utsträckning passar in i den normativa maskuliniteten. Mer förvånande är kanske att en av dem, Karim, säger att han helst skulle vilja vara Ron, en kille som de andra intervjugrupperna knappast nämner överhuvudtaget, förutom tjejgruppen som beskriver honom som konstig och någon man inte skulle vilja vara. Ron passar på många sätt in i kategorin arbetarklass, medan hans kamrat Harry som nämnts har fler medelklassattribut. Detta saknar inte betydelse för den hierarki som eleverna visar finns figurerna emellan och som också speglar det hierarkiska statusförhållandet i samhället i övrigt.

Karim som valt Ron som främsta identifikationsobjekt kan i viss mån sägas vara normbrytande eftersom han väljer bort den självklare hjälten. Trots att hans två kamrater nyss sagt att de skulle vilja vara Harry väljer han en annan väg. Kamraterna visar inga reaktioner på detta, något som vi tolkar som en del av det öppna klassrumsklimatet som råder. När Karim ombeds förklara varför han skulle vilja vara Ron säger han att Ron är rolig. Senare i intervjun nämner Karim att det faktiskt finns något som han inte gillar hos Ron, nämligen att han hatar spindlar. Att vara rädd för småkryp är inte något som direkt brukar förknippas med manliga egenskaper. Eleven har hittat sin favoritkaraktär, men kan inte identifiera sig med hela dennes personlighet. Han väljer därför att ta avstånd ifrån det personlighetsdrag som inte passar in i den manlighetsnorm som är en del av hans verklighet. Karim säger också att om det är någon han inte skulle vilja vara så är det Pelle Svanslös. Även här kan vi se att han förhåller sig till normen om vad det innebär att vara eller rättare sagt att *bli* kille – Pelle Svanslös är en försiktig och inte särskilt tuff figur. Andra figurer som nämns i killgruppen då vi diskuterar vem man *inte* skulle vilja vara är Hagrid och Snape (två andra karaktärer i Harry Potters magiska värld), vilket innebär att kvinnliga figurer inte över huvud taget nämns.

5.1.1.3 Identifikation i den genusblandade gruppen

I den genusblandade gruppen är det, med ett undantag, bara manliga figurer som nämns som personer man skulle vilja vara eller absolut inte vilja vara. Här säger sig både tjejer och killar vilja vara Harry Potter. Vi tolkar detta som att Harrys hjälteposition är så stark att han för alla eleverna framstår som ett önskvärt val. Eftersom killarna (för det är de som tar till orda först) nämner Harry görs detta till ett möjligt val även för tjejerna. Ett inte orimligt antagande, även om vi naturligtvis inte kan uttala oss med säkerhet om det, är att dessa tjejer i en annan kontext hade valt Hermione, ett val som ju verkade självklart för deras klasskompisar i tjejgruppen. I denna genusblandade grupp skulle det dock kanske ses som ett nedköp att välja Hermione efter att någon bestämt sig för Harry. Hermione är visserligen duktig och söt, men i status kan hon omöjligen mäta sig med Harry. Detta är eleverna väl medvetna om och det gör att tjejernas val står mellan en högstatusfigur av motsatt genus och en med lägre status av samma genus. Båda tjejerna väljer högstatuspersonen. En tolkning är att deras position i den aktuella kontexten (intervjun) i första hand är som elever och att genusidentiteten därmed inte blir lika tydlig. Det ”vi” som skapas hos eleverna i rummet är snarare ”vi elever” än, som i tjejgruppen, ”vi tjejer”. Eftersom elevgruppen är genusblandad går den skarpaste skiljelinjen mellan oss som vuxna intervjuare och eleverna. Det genusöverskridande som var så problematiskt i tjejgruppen blir därmed enklare att göra för dessa tjejer.

När denna genusblandade grupp får frågan om vem av figurerna de skulle kunna tänka sig som klasskamrater blir det självklara svaret Harry. Därefter är det dock en av killarna som nämner Hermione, något som tyder på att genusgränserna inte kan ses som entydiga eller fasta. Att hans val faller på en tjej är inget som väcker kommentarer hos de andra eleverna, och återigen ser vi det som att det trygga klassrumsklimatet bidrar till att det är högt i tak och att eleverna åtminstone i viss utsträckning har möjlighet att göra normbrytande val utan att bli retade eller hånade av sina klasskamrater.

5.1.2 Hur eleverna ser på barnboksfigurerna

I detta avsnitt diskuterar vi hur eleverna beskriver barnboksfigurerna och gör möjliga tolkningar av detta utifrån ett genusperspektiv.

Pippi

Pippi Långstrump kan i många avseenden beskrivas som en normbryterska. Hon är tjej men passar med sin uppkäftighet och styrka knappast in i den normativa feminiteten. En intersektionell analys av Pippi är inte oproblematisk att göra. Att hon tillhör den ”svenska” normen är givet men hennes klassbakgrund är mer komplicerad. Hon är både föräldralös och stenrik, både villaägare och skolvägrare. Hennes beteende kan knappast kategoriseras som typiskt medelklassigt, men hennes materiella tillgångar kan det (vad gäller ekonomi kan hon egentligen sägas tillhöra överklassen). De elever vi samtalat med förhåller sig till denna normbryterska på komplexa och ibland motsägelsefulla sätt.

De egenskaper som nämns när Pippi kommer på tal är framför allt att hon är stark. En elev nämner att en av Pippis favoritsysselsättningar är att bära poliser. En annan att det skulle vara kul att ha Pippi som klasskamrat eftersom hon är rolig och inte gillar att gå i skolan. Pippi är populär och hennes normbrytande sätt bidrar i allra högsta grad till detta. En intressant fråga som uppstår är hur eleverna förhåller sig till Pippi som just genusnormbryterska, i motsats till Pippi som en i allmänhet lustig och rolig figur. Med syfte att söka förståelse för detta ställer vi under intervjuerna frågan hur det hade varit om Pippi hade varit kille. I intervjugruppen som består av enbart tjejer utspelar sig följande samtal:

Elin: Om Pippi hade varit en kille, hade det spelat någon roll? Hade något varit annorlunda då?

Leila: Alltså...jag vet inte. Det är ju med pippi, och hon är tjej. Tjejer brukar inte vara så starka.

Elin: Brukar killar vara så starka?

Leila: Ja, några.

Maja: Det är roligare när det är en tjej som är starkare än killar för killarna brukar alltid vara starkare än tjejerna.

Eleverna uttalar att ett genussöverskridande när det gäller just Pippi inte är fullt så problematiskt som i andra fall. Hon är ju faktiskt stark, något som uppenbarligen tolkas som en manlig egenskap. (Anmärkningsvärt är att denna elev menar att det finns killar som är lika starka som Pippi, som utan vidare bär både poliser och hästar på raka armar). Tjejer ser styrka som en högstatus egenskap och samtidigt är de medvetna om svårigheterna i att de själva, i egenskap av just tjejer, skulle ha möjlighet att uppnå detta. Med utgångspunkt i denna förståelse kan den sista meningen i utdraget ses som ett uttryck för denna tjejs glädje över en kvinnlig *och* stark förebild. Det möjliggör identifikation och bidrar därmed till alternativa, normbrytande sätt att skapa genus.

Även i den genusblandade intervjugruppen leder tankeexperimentet med en manlig Pippi till diskussion:

Sarah: Tror ni att det hade varit annorlunda om Alfons hade varit en tjej och Pippi hade varit en kille? Om Harry hade varit en tjej?

Muhammed: Inte på Pippi då, för hon är, det handlar att hon är stark och skulle hon varit kille hade det varit...

Frågan som intervjuaren ställer gäller egentligen tre olika barnboksfigurer och deras tänkta genusbyten, men den som ligger närmast till hands för eleverna är Pippi. Muhammeds första kommentar tolkar vi som en trevande argumentation om att Pippi i och med sin styrka redan *är* genussöverskridare. För eleverna ligger det med andra ord en motsättning i att vara

både tjej och stark. Pippi görs till en avvikare som visserligen utmanar normen, men i och med att hon är så ensam, kan hon nästan sägas stå utanför den. Hon skapas som en avvikare. För att på ett djupare plan möjliggöra alternativa sätt att skapa genus skulle det behövas fler normbrytare, fler starka tjejer, svaga killar och fler nyanser däremellan.

Samtalet ovan fortsätter:

Sarah: Men ni tror att det hade fungerat lika bra om det hade varit annorlunda?

Muhammed: Alltså Pippi har ju en häst, eller ponny, en kille hade ju inte velat ha en ponny.

Hawa: Kanske det varit lättare om hon inte skulle ha häst då.

Muhammeds kommentar visar att han ser Pippis häst som ett kvinnligt attribut och det komplicerar bilden av den tänkta manlige Pippi. Intressant att notera är att han först säger "häst", men sedan, i och med att han tillskriver hästägaren kvinnliga egenskaper, ändrar sig och säger "ponny".

Den bild eleverna ger av hur de ser på Pippi är komplex. Samtidigt som de lyfter fram de normbrytande egenskaperna och ser dessa som positiva, skapar de henne som just tjej. När samtalet rör sig kring vad Pippi gillar att göra lyfter eleverna fram städning, bak och matlagning förvånansvärt frekvent. Elevernas skapande av sin egen bild av Pippi sker inte i ett vakuum. Processen sker i ständig förhandling med de normer och värderingar som de omges av, och som en del av dessa finns bilden av tjejer/kvinnor som ansvariga för hem och hushåll. Liknande tendenser finner vi i elevernas beskrivningar av Alfons Åberg och hans pappa.

Alfons och familjen Åberg

Även Alfons bryter mot traditionella genusmönster i och med att han är en grubblande och försiktig kille. En intersektionell analys visar att Alfons boendesituation, i lägenhet i något som skulle kunna vara en storstadsförort, gör att han inte passar in i medelklassnormen. Det faktum att han lever med en ensamstående pappa bryter mot normer för hur en familj ser ut.

Elevernas beskrivningar av Alfons ligger förvånansvärt nära den traditionellt manliga bilden. Som favoritsysselsättningar nämns spela spel, leka med bilar och bygga saker. En elev säger också om Alfons att han "försöker vara stark". Ingen av eleverna nämner att Alfons också brukar baka kakor, att han ibland är rädd för de större killarna eller att han har en låtsaskompis som hjälper honom att känna sig mindre ensam. I överensstämmelse med resonemanget ovan, om hur eleverna skapar sin egen Pippi-bild, är deras skapande av Alfons en komplex process. Den påverkas ständigt av den kontext eleverna befinner sig i och det verkar som att det som fastnat hos eleverna är det som passar in i deras bild av vad som förväntas av en kille.

En av eleverna säger att Alfons bor med sin mamma och pappa. De andra eleverna i intervjugruppen protesterar inte, utan spinner vidare på denna bild, och tilldelar dessutom pappan egenskaper som ligger långt ifrån den som kan utläsas av text och bild i böckerna om Alfons Åberg. Vi ser detta som en följd av den heteronormativa och kärnfamiljshyllande verklighet som råder i samhället. Även om långt ifrån alla av eleverna lever i kärnfamiljer (i betydelsen biologiska föräldrar med olika kön samt barn) är de medvetna om att det är så en "riktig" familj ser ut. I denna kärnfamiljsnorm ingår dessutom att det är främst mamman som tar ansvar för hushållsarbetet. Denna idealbild finns med dem då de skapar sin bild av Alfons och hans familj. Följande sekvens är ett utdrag ur intervjun med killgruppen, strax efter att de introducerat Alfons mamma.

Sarah: Vad gör dom mer hemma då? Vad gör pappa till exempel?

Hakkim: Han sitter bara på soffan. Läser tidning, dricker varm choklad.

Sarah: Jaha...okej.

Elin: Mamman då?

Hakkim: /xxx/ vet inte... städar huset.

Sarah: Hon städar huset. Städar pappan huset nån gång?

Navid: Ibland /xxx/ hon (mamman, vår anm.) är nästan som en slav. Hon får göra mat...

Det är anmärkningsvärt att eleverna skapat en traditionell kärnfamilj åt Alfons där arbetsfördelningen är så genusstereotyp att mamman liknas med en slav. En möjlig tolkning av detta uttalande är dock att se det som en kritik av den rådande ordningen. Att benämna mamman som slav kan sägas visa på en medvetenhet om att något inte står riktigt rätt till. Den övriga diskussionen visar dock på ett förhållningssätt där denna norm inte ifrågasätts. För att förstå processen som skapar elevernas bild av Alfons familj måste vi se till den verklighet eleverna lever i samt deras tolkningar av denna. När vi frågar eleverna om hur det ser ut hemma hos dem och vem som gör vad säger de flesta att det är mamma och systrar som sköter hushållet. Tjejerna pratar dessutom mycket om hur de hjälper till hemma. Ingen av killarna talar om detta. En enda av eleverna säger att det är mest pappa som städar. Med denna bakgrundsinformation är det lättare att förstå följande sekvens ur intervjun med killgruppen:

Sarah: Men varför är det så när mamma är hemma då, att det är hon som städar?

Karim: Det är hon som är mamman.

Sarah: Ja, och vad betyder det, att man är mamman?

Karim: Dom brukar oftast städa.

Denna norm är som vi kan se så stark att eleverna ser det som oproblemiskt och självklart att hushållsarbetet är kvinnans jobb.

I en annan intervjugrupp tar samtalet en annorlunda vändning:

Elin: Hemma hos de här figurerna. Vem är det som städar och diskar? Hos Alfons till exempel?

Asha: Hans pappa. Han har ett sånt där (paus, letar ord) förkläde ibland.

Denna elev har skapat en Alfonsbild som stämmer mer överens med bokens Alfons än den tidigare gruppens. Det faktum att hon kommer ihåg förklädet och anmärker på det visar dock att hon ser det som avvikande. Detta problematiserar denna elevs förståelse av Alfons pappa som man. Återigen ser vi en normbrytare som *skulle kunna* öppna dörrar för nya, alternativa sätt att skapa genus, men som riskerar att i stället ses som en avvikare som inte passar in.

Harry

Harry Potter är för de flesta av eleverna den självklara hjälten. Han beskrivs som smart, känd, rolig, modig, optimistisk och en elev säger "han överger aldrig hoppet". Vi kan se att han tillskrivs typiskt manliga egenskaper som visar på aktivitet, styrka och tapperhet. Med andra ord passar han in i den normativa maskuliniteten, något som hänger samman med att han representerar västerländsk medelklass. När eleverna diskuterar vad Harry tycker om att göra nämns att han spelar trollkarlsschack och quidditch (en lagsport för magiker som påminner om amerikansk fotboll). Även detta följer en stereotyp mall för hur genus görs i och med att idrott förknippas med i första hand killar/män. Att Harry är representant för manligt genus blir extra tydligt då vi utmanar eleverna i tankeexperiment kring ett tänkt genusbyte. Följande sekvens är från intervjun med tjejgruppen:

Elin: Om till exempel Harry hade varit en tjej, hur hade det varit då?

Leila: Konstigt. *alla skrattar* för att man är van vid att det inte är en tjej och för att det alltid är Harry Potter som tar "kvicken" och vinner. (att ta kvicken är ungefär som att göra mål i spelet quidditch. Vår anm.) Det blir konstigt.

Ytterligare en sekvens där killgruppsinformerarna talar om striden mellan Harry som spädbarn och böckernas huvudfiende Voldemort, belyser samma tendens:

Hakkim: När Voldemort skulle slå Harry, då skulle han ha varit en liten flicka...

Sarah: Du tror inte att dom skulle ha slagit honom då eller?

Hakkim: Jo, men om han skulle överleva /xxx/ om hon skulle överleva. Då skulle det vara konstigt.

Sarah: Varför tror ni att det är så då?

Hakkim: Vet inte...

Resonemangen visar att dessa elever ser sportsliga prestationer och styrka som exklusivt förbehållet manliga individer. Det är anmärkningsvärt att den första sekvensen kommer direkt efter ett samtal kring Pippi och hennes styrka. Dessutom bör tilläggas att i filmerna om Harry Potter är det både tjejer och killar som spelar quidditch. Man skulle också kunna tro att den mediala uppmärksamhet som till exempel damernas landslag i fotboll fått de senaste åren skulle ha luckrat upp bilden av idrottsprestationer som manligt kodat. Så verkar dock inte vara fallet. Återigen kan vi dra slutsatsen att elevernas skapande av barnboksfigureernas genusidentitet är intimt sammankopplat med de normer och värderingar som finns runtomkring dem.

Hermione

Hermione kan sägas vara den kvinnliga motsvarigheten till Harry Potter. Hon är populär och omtalas i positiva ordalag, men hon får inte lika mycket utrymme och uppmärksamhet som Harry (förutom möjligtvis i intervjugruppen med bara tjejer som refererar mycket till henne). Hermione beskrivs som söt, snäll, stark, rolig och duktig, framförallt på matte. Hon passar som nämnts ovan väl in i den normativa femininiteten, något som är intimt sammankopplat med att hon representerar en västerländsk medelklass. Att Hermione sägs vara duktig på matematik är värt att påpeka. I böckerna och filmerna visar sig Hermione mycket kunnig i de magiska konster som studeras på skolan där hon, Harry och de andra går. Att hon skulle vara extra duktig i matte är dock inget som framgår. I kommunikation med de lärare som ansvarar för klassen eleverna går i får vi veta att de inte lyft fram Hermione på något särskilt sätt i samband med matematikundervisning. Denna bild av Hermione verkar med andra ord vara skapad av eleverna utan att riktigt stämma överens med originalbilden av henne. Med tanke på att matematik traditionellt ses som en manlig sysselsättning kan detta sägas utgöra ett brott mot stereotypa genusmönster. Å andra sidan finns i samhället idag en duktig flicka-norm som beskriver tjejer som ambitiösa och flitiga (Ernsjö Rappe & Sjögren 2002). Detta gäller alla skolans ämnen (och även aktiviteter utanför skolan) och med detta i åtanke är det inte förvånande att eleverna i sitt skapande av Hermione har tolkat henne som duktig i matte. I den ålderskontext som eleverna befinner sig i är det heller inte givet att goda matematikkunskaper sammankopplas med maskulinitet utan hör snarare ihop ”duktig i skolan-normen”.

Både matematik och idrott ses traditionellt som manligt, men samhällets normer luckras i båda fallen upp alltmer. Vi kan i en jämförelse se att elevernas syn på de två aktiviteterna skiljer sig åt. När det gäller idrott har de anammade samhällets normer, det vill säga de tolkar idrott som en manlig aktivitet. När det gäller matematik verkar förhållandet däremot vara det motsatta. En trolig förklaring till detta ligger i den manliga dominansen i medias rapportering av idrottsprestationer (även om, vilket vi tidigare nämnt, kvinnliga idrottsutövare idag får mer utrymme än vad som tidigare var fallet). Eleverna har en lång rad manliga idrottsutövare att se upp till och identifiera sig med, medan de kvinnliga dito är färre och får mindre massmedial uppmärksamhet. När det gäller matematik finns inget idolskapande på motsvarande sätt, något som leder till att eleverna inte har internaliserat bilden av matematiker som manliga. Detta visar på att förebilder har betydelse för identitetsskapande. Elevernas ständiga skapande av sig själva som subjekt sker i samspel med den kontext de lever i, och här spelar massmedia en inte obetydlig roll.

Elevernas skapande av Hermione som tjej sker i ständig närvaro av de manliga figurerna. Följande sekvens är hämtat från intervjun med tjejgruppen:

Elin: Är det någon (av figurerna, vår anm.) som du skulle vilja beskriva och berätta om?
Leila: Hermione. Hon är rolig när hon pratar. Duktig på matte. Hon gillar Harry och Ron.
Elin: Hon gillar Harry Potter och Ron?
Leila: Ja, som kompisar.

Hermione beskrivs här, efter några ord om hur hon är som person, i relation till de två manliga huvudkaraktärerna i böckerna. Det faktum att hon gillar Harry och Ron görs till en del av hennes identitet. Några liknande beskrivningar av de manliga barnboksfigurerna finns inte i intervjumaterialet. Det faktum att eleven poängterar att Hermione gillar Harry och Ron ”som kompisar” tolkar vi som ett uttryck för den ständigt närvarande heteronormativa kontexten. I detta fall görs den tydlig just genom avståndstagande från den. Eftersom eleven är medveten om att tjejer förväntas begära killar och tvärtom ser hon det som nödvändigt att påpeka att det är vänskapliga relationer hon pratar om.

Övriga barnboksfigurer:

De övriga barnboksfigurer som eleverna pratar om beskrivs i de flesta fall i överensstämmelse med stereotypa föreställningar: Ron är rolig, figuren Anki läser gärna böcker och Snape är elak och läskig. Professor McGonnogal beskrivs av en elev som att hon inte har ett bra utseende, att hon aldrig är glad. Hans negativa inställning till henne är en tydlig spegling av hur kvinnor förväntas vara, det vill säga glada och vackra. Men brott mot normer förekommer också, exempelvis beskrivs Findus favoritsysselsättning som att baka pannkakstårta.

5.2 Analys utifrån ett etnicitets-/nationalitetsperspektiv

I detta avsnitt följer en analys av de karaktärer som eleverna arbetar med i skolan ur ett etnicitet/nationalitets-perspektiv. Inledningsvis ser vi över vilka slags figurer som används och därefter diskuteras dessa i relation till elevernas egna erfarenheter och utgångspunkter. Vilka kopplingar och möjliga identifikationer kan eleverna göra mellan sig själva och karaktärerna?

5.2.1 Den osynliga normen

Vi kan snabbt konstatera att de flesta av figurerna som förekommer i klassrummet och de böcker som klassen arbetar med ser ut som eller uttalat tillhör en ”svensk” eller västerländsk kontext. En snabb överblick i kombination med information från pedagogerna lämnar ingen tvekan om saken. Informanterna är också väl medvetna om att så är fallet. Vi talar med eleverna om hur man egentligen märker att karaktärerna och omgivningen är ”svensk” eller västerländsk och finner att många har svårt att förklara detta. Den generella tanken är att det bara ”är så” och många tar till den enkla förklaringsmodellen att den nationella tillhörigheten ligger i språket. ”För att de pratar på svenska, de heter svenska namn. Till exempel Alfons Åberg, det finns många länder som inte har bokstaven å.” säger en av eleverna.

Skapandet och upprätthållandet av normer bygger just på att det ”normala” är så osynligt att det blir en självklarhet. Denna självklarhet blir ofta svår att verbalisera eftersom man bara tycker att det är ”som vanligt”. Eleverna har vant sig vid rådande normer och dessa har gradvis internaliserats till att bli något som uppfattas som eget tyckande, tänkande och egna känslor. (Wellros 1998:17)

I och med att normen i klassens barnböcker aldrig, eller i väldigt liten utsträckning kommer att infatta något annat än det ”svenska” eller västerländska blir detta ”som vanligt”. Detta trots att de figurer och den omgivning som finns representerad i barnböckerna kan vara karaktärer och platser som ligger miltals ifrån eleverna, i dubbel bemärkelse. I elevgruppen

finns inga Tommy och Annikor, Villa villerkulla ligger inte mitt på förortens torg och små stugor som den som Pettson bor i kan vara platser som eleverna aldrig har besökt.

5.2.2 Identifikation

Inte bara huvudkaraktärer och deras omgivning är relevant i mötet mellan figurerna och eleverna. Även böckernas andra figurer spelar stor roll. Förutom att nästintill alla de karaktärer som klassen arbetat med tillhör den "vita västerländska skaran" så är det i väldigt få av böckerna det överhuvudtaget existerar någon med ett "icke-västerländskt" utseende eller språk. När vi frågar om figurerna brukar leka med kompisar från andra länder påpekar en av eleverna att: "Pippi brukar leka med Tommy och Annika som kommer från Sverige. Det finns inte så många andra."

När så andra karaktärer som får representera "det andra" finns med i böckerna bör det diskuteras vilka egenskaper och utseenden dessa attribueras med. I Perssons studie av Disneyfigurer *Populärkulturen och skolan* (2000:123) talas det om rasistiskt kodade framställningar i bild och språk. Exempel som tas upp är *Lejonkungen* där karaktären Scar, symbolen för ondska, har ett mörkare utseende än övriga figurer. Ett annat exempel är filmen *Aladdin* där stereotypa bilder av "araber" målas upp i både bild, musik och språk. Den intersektionella kopplingen mellan etnicitet/nationalitet och klass tydliggörs i Perssons uttalande: "Vithet som rasidentitet generaliseras samtidigt genom en avundsvärd bild av medelklassens sociala relationer, värden och språkliga traditioner." (Persson 2000:123)

Vi kan se att detta mönster går igen i böckerna och filmerna om Harry Potter. I bokseriens två första böcker, som klassen använt sig av, tillskrivs figuren Snape egenskaper som ond och elak och gestaltas av en mörk man med elak blick. Denna bild överensstämmer med det sätt på vilket "invandrarmannen" ofta skildras i massmedia. Dessa exempel visar på ett tydligt sätt på hur den vardagliga rasismen skapar stereotyper som upprätthåller bilden av "den andra". Alla tre intervjusamtal kommer i något skede att handla om Snape och han associeras uteslutande med negativa saker. När kopplingen mörk och ond automatiskt sker är den normskapande processen ett faktum.

Utmärkande är dock att den bok som innefattar en positiv figur med uttalad "icke-västerländsk" tillhörighet verkar ha fastnat i elevernas minne. Två av de tre grupperna talar om att Alfons har en kompis som inte kommer ifrån Sverige. Dessutom är en av dessa grupper den renodlade tjejgruppen som annars i första hand har pekat ut de tjejer som förekommer i historierna. I fallet Alfons nämner de dock inte Milla, som förutom att hon är tjej är en av de karaktärer som finns med i många av Gunilla Bergströms böcker (*Alfons och Milla* 1985; *Vad sa pappa Åberg?* 1989; *Där går Tjuv-Alfons* 1991). Istället talar de om Hamdi, en av Alfons kompisar som finns med i boken *Alfons och soldatpappan* (Bergström 2006). Detta kan vi inte tolka på annat sätt än att karaktären verkligen satt spår i elevernas tankar. Påpekas bör att det aldrig uttalas vilket land Hamdis pappa kommer ifrån och det verkar alltså som att det faktum att han är "icke-svensk" räcker för att eleverna skall kunna identifiera sig med honom. Vi får därmed anta att etnicitet/nationalitet har betydelse för elevernas möjlighet till identifikation.

En av eleverna säger att Alfons har flera kompisar som kommer ifrån något annat land. Den intersektionella blicken säger oss att Alfons omgivning har betydelse för hur bilden av honom skapas, eftersom han inte lever i en lika tydlig vit medelklasskontext som de andra figurerna gör. Alfons bor i ett stort höghus i vad som verkar vara ett område med många andra höghus i en möjlig miljonprogramsförort, något som eleverna har registrerat. Kanske bidrar den "icke-normativa" kontexten till att det blir möjligt för eleverna att bredda normen och inkludera andra karaktärer som annars inte ingår i det som är "som vanligt".

När vi ger oss på att ytterligare utmana den norm som Alfons ingår i tar det dock stopp. Vi frågar eleverna hur det hade varit om Alfons kommit från Bosnien, men det kan de inte riktigt föreställa sig. De skattar alla åt förslaget och tillägger att det nog hade blivit konstigt. ”Roligt men konstigt” som de säger. Återigen kommer vi in på resonemang runt ”vanans makt”. De är vana vid svenska karaktärer och det skulle kännas ovant om detta ändrades, menar de. De förklarar sig åter med språkhänvisningar och menar att de ju inte skulle förstå Alfons om han började prata bosniska. Andra karaktärer i Alfons kontext kan vara normbrytande men att huvudpersonen själv skulle tillhöra något annat än den (i detta fall) ”svenska” normen är alltför kontroversiellt. Ett brytande mot den osynlige men ack så närvarande och vaktade normen ligger fortfarande långt borta, detta oavsett om de som i många fall utgör vaktpersonalen själva inte innefattas i normen.

5.2.3 Att inte känna sig svensk i Sverige

Det sätt som klassens barnboksfigurer är, ser ut och den omgivning de befinner sig i ligger som vi konstaterat långt ifrån elevernas egna utgångspunkter (dessa har redogjorts för i avsnittet bakgrund). Tommy och Annika, Pettson, Anki, Alfons, Viktor, Harry, Hermione och andra karaktärer som används dagligen – och som lämnat djupa avtryck i elevernas tankar ses både i böckerna och av eleverna som västerländska representanter. Men hur ser informanterna på sig själva?

Vi frågade eleverna om var de kommer ifrån och alla uppgav länder som deras föräldrar lämnat. Trots att nio av tio informanter är födda i Sverige och bara besöker dessa länder under semesterliknande former är det inte en enda som ens nämner att de är födda i Sverige och att de levt här i hela sitt liv. De känner tillhörighet med föräldrarnas ursprungsland.

Jag kommer från Syrien och Palestina. Min mamma kommer från Syrien och min pappa kommer från Palestina. berättar Leila.

En möjlig förklaring till det självklara svaret att ”de kommer ifrån” föräldrarnas hemland är naturligtvis att det är det vi förväntar oss att eleverna skall svara. Frågor som dessa ställs antagligen väldigt sällan till barn som bor i stadsdelar där hela familjen både ser ut att vara, och är, födda i Sverige. Frågan i sig är en del av internaliseringsprocessen, ser man inte svensk ut kommer man heller inte från Sverige. Bara genom att fortsätta ställa frågan, som vi gör, upprätthåller vi skillnaden mellan vad det innebär att vara ”svensk” och vad det innebär att bo i Sverige men inte ses som ”svensk”.

När vi frågar vidare får vi dock veta att de flesta alltså är födda i Sverige och alltid har bott här. Men känner de sig inte som svenskar?

Li: När jag är i skolan så pratar jag svenska och när jag är hemma så pratar jag vietnamesiska. Så när jag är i skolan så känner jag mig som svensk och hemma som att jag är från mitt land.

För en del är identifikationen med ”det andra landet”, eller det som inte är det ”svenska” solklar. Vad de ser sig som istället är dock inte lika tydligt.

Maja: Jag känner mig inte svensk fast jag bor här.

Elin: Vad känner du dig som då?

Maja: Jag vet inte

Leila: Hemma pratar vi ju mycket arabiska och så brukar vi åka dit. Och så bor jag här, pratar svenska så det är lite...

5.2.4 Att tillhöra gruppen ”utländska”

Svårigheten i att finna en etniskt/nationell tillhörighet, som eleverna försöker sätta ord på i intervjuerna, kan vi härleda till identitetsforskning om hur misslyckad integration leder till

utanförskap (Kamali 2006). I den normativa kategorin ”svensk” känner många av dessa 10-åriga elever att de inte passar in. De känner sig inte inkluderade i den nationalitet som tillfördelats dem juridiskt och kanske är detta inte så förvånande i ett samhälle där de av andra inte heller ses som ”svenskar”. Istället får de ingå i gruppen ”invandrare” eller ”utländska innevånare” som också en av informanterna tar upp i diskussionen om att identifiera sig som svensk. ”Lite halvt (svensk, vår anm.) kanske, kanske halvsvenskar och halvutländska.” säger Muhammed.

Han ser sig alltså lika inkluderad i det land som han är född i och har bott hela sitt liv som i den kategorisering som samhället delar in honom i, i detta fall ”invandrargruppen”. Alinia (2006:69) diskuterar just gränsdragning och exkludering i vardagen och menar att diskriminering och vardagsrasism kan bli så normativt att man till slut vänjer sig vid det och till och med förväntar sig det.

I den normativa bild som presenteras i klassens barnboksfigurer ges heller inte mycket utrymme åt personer som finns i elevernas närhet. Hamdis soldatpappa sticker helt klart ut bland de vuxna karaktärerna i barnbokens värld. I allmänhet innehar figurernas föräldrar roller som rör sig i bakgrunden av historierna men också de innehar normativa positioner. Utestängning från arbetsmarknaden, språkstudier för att kunna göra sig förstådd i det nya landet och ofrivillig boendesegregation utifrån etnisk/nationell och klassmässig kategorisering lyser med sin frånvaro. Detta är i sig kanske inga vanliga ”sagoingredienser” men att böckernas vuxna karaktärer åker till arbetet på kontoret och alltid läser svenska tidningar till eftermiddagspipan gör att elevernas verklighet ligger långt ifrån den vi möter i litteraturen. Den intersektionella kopplingen mellan genus och etnicitet/nationalitet är här tydlig. I de fall där normen utmanas, som här med Alfons, Hamdi och Hamdis pappa är det just inom den manliga sfären. Mannen är norm och kvinnan blir därmed den osynlige ”andre”.

5.2.5 Behov av mångfald?

Kopplingen mellan barnboksfigurerna och elevernas egna identiteter, som av många av eleverna beskrivs som ”icke-svensk”, är svag ur ett etnicitets/nationalitetsperspektiv. Så länge som litteraturens figurer fortsätter att bekräfta eleverna som avvikande från normen kommer en strukturell rasism att upprätthållas i klassrummet. Vi är övertygade om att detta är något som sker emot pedagogernas vilja men effekterna av ett exkluderande val av böcker och karaktärer blir just dessa.

Lika viktigt som det är att ta del av texter och möta litterära karaktärer utanför den västerländska normen är det naturligtvis att läsa om ”svenska” figurer i Sverige, speciellt eftersom vi lever här. Att dessa figurer skall vara de enda som presenteras sätter dock upp en mur som stänger ute den mångfald och mångkultur som finns i vårt land och i denna klass. Den västerländska monokulturen hamnar istället i ensam dominerande position. Frågan borde kanske inte vara om det finns behov av kulturell mångfald utan istället om det verkligen finns någon poäng med den kulturella enfald som i nuläget är verklighet i denna klass.

Hos informanterna finns ett intresse av att läsa böcker och möta figurer i böckerna från andra länder än Sverige. Gärna från det land som familjen har lämnat. En del av eleverna talar om svårigheten med att kunna läsa böcker på sitt modersmål då alla inte kan läsa sitt modersmålsalfabet men de tycker också att detta enkelt kan lösas genom översättning.

Vill man bryta det utanförskap som eleverna sätter ord på krävs ett medvetet agerande. Utgångspunkten för detta behöver inte vara att eleverna skall börja känna sig som ”svenskar” i nuvarande kontext. I sig har denna titulering ingen vinst. Snarare handlar det om att begreppet ”svensk” skall utökas från den snäva norm vi har idag så att den också inkluderar de elever som känner en alienation till både sitt eget land och det land som deras familj lämnat. Uppenbarligen finns en vilja hos eleverna att se något annat än Tommy och Annikor, deras uppenbara registrering av Alfons kompis Hamdi är tydligt exempel på detta. När

normen kommit att inkludera Pettsonliknande figurer från Kurdistan, en Anki som flytt från Somalia och en chilensk Harry Potter vars föräldrar läser på SFI (svenska för invandrare) kanske inte heller den bosniska Alfons kommer att vara så svår att föreställa sig.

5.3 Analys utifrån ett klassperspektiv

I denna sista analysdel går vi igenom vilka samhällsklasstillhörigheter som finns representerade hos de litterära karaktärerna och hur eleverna tolkar dem. Vi har valt att fokusera på de faktorer som är en realitet för eleverna själva. I samtal med 10-åriga elever är det konkreta förhållande som boendesituation och annan materiell standard som blir funktionellt att diskutera och analysera.

Vi går in närmare på några av figurerna som klassen arbetat extra mycket med och gör en djupare analys av dessas klassattribut. De karaktärer som vi lyfter fram här är Harry Potter, Ron, Malfoy och Hermione som alla ingår i Harry Potters magiska värld. Därefter analyserar vi möjligheter till koppling mellan eleverna och figurerna.

5.3.1 Identifikation

Samhällets medelklassnorm går igen i de böcker som informanterna har arbetat med. Återigen kan man tala om normen som osynlig, eller ”det vanliga”. När något annat än medelklassen finns representerat i sagans värld sticker detta ut från det vi är vana vid, såsom fattiga rännstensungar eller överdådiga palats till prinsar och prinsessor. Ett vanligt mönster är att representanter från medelklassen är de man förväntas vilja vara, man skall vilja identifiera sig med hela deras kontext. Litteraturens hjältar företräder inte sällan medelklassen. Oavsett om medelklasshjälten erbjuder identifikationsmöjligheter är en hjälte något som alla vill likställa sig med och vad som då ses som synonymt med hjälteskapet och därmed får hög status är av betydelse. Hjältar finns bland alla samhällskategorier, inte minst bland dem som slår ur underläge (Askungen, Kalle och chokladfabriken, Mio min Mio) men dessa figurers strävan är så gott som alltid att uppnå en annan, mer medelklassig, position.

Visserligen möter vi olika samhällsklasser bland klassens barnboksfigurer. Det är dock viktigt att återigen påpeka att det inte existerar någon bred mångfald inom genus- och etnicitet/nationalitetsfältet vilket gör att den klassrepresentation som vi ser i böckerna blir otillräcklig. Elevernas identifikation utifrån de sammanverkande faktorerna klass och etnicitet/nationalitet blir därför bara av ringa art.

5.3.2 Exemplet Harry Potter magiska värld

Det sätt som Harry och hans vänner framställs på ger tydliga exempel på hur olika egenskaper, beteende och materiell standard förknippas med olika samhällsklassiga grupperingar. Här ser vi också, med det intersektionella perspektivet, vilken effekt det får att alla bokens figurer tillskrivs samma etnicitet/nationalitet och att det är väldigt få tjejkarakterer representerade. När klassen gör antagande om figurerna och dessa i relation till dem själva är det alltså ett begränsat utgångsläge de får att tänka och ”identitetsskapa” runt. Nedan kommer vi att gå in på tre av bokens huvudkaraktärer och analysera vilka klassmarkörer de tillskrivs i böckerna och hur informanterna upplever detta. Det är relevant att påpeka att dessa tre figurer också representerar tre olika slags maskuliniteter. Klass och genus går i sammanhang som dessa hand i hand. Att det är just tre killar som fungerar som företrädare för kategorierna ser vi också som en normativ markör. I de två första böckerna om Harry Potter finns egentligen bara en kvinnlig figur bland huvudkaraktärerna, Hermione, och hennes klassymboler är inte lika tydliga som de andras. Kontexten runt Hermione kommer också att analyseras.

Harry

Harry Potter är hjälten i bokserien. Man känner med Harry när han tvingas leva med mosterns familj som inte alls behandlar honom väl. Han får utstå den ena hemskheten efter den andra. Samtidigt är läsaren alltid medveten om att det är något speciellt med denne Harry och att han stundtals behandlas som något av en anställd i familjen är bara tillfälligt.

Kontexten i Harrys mugglarliv (mugglare är benämningen på de personer som inte besitter magiska krafter) är tydligt medelklassig. Familjen bor i en villa i ett städat bostadsområde och deras materiella standard kan inte beskrivas som annat än god. Harry är en duktig pojke som alltid vill göra rätt i alla situationer. När han får reda på att han egentligen är en trollkarl förändras hans liv och han får börja på en internatskola för ungdomar med magiska krafter. Harry är här med om det ena äventyret efter det andra. Han är smart och modig och gör hjältemodiga insatser. Samtidigt studerar han flitigt och är duktig på sporten som magikerna ägnar sig åt: Quidditch. Hans kunskaper inom sporten upptäcks av en slump och han belönas med en supermodern flygande kvast som är redskapet för sporten.

Att Harry är en person som eleverna gillar råder det ingen tvekan om. De beskriver honom som en smart och rolig person som dessutom förgyller elevernas skoldag. "Han är rolig och han ger oss roliga uppgifter" berättar Asha. Husein är inne på samma spår och säger: "Jag gillar Harry för att han skickar böcker till oss". Ingen uppger dock att de känner sig lik Harry, detta är intressant eftersom en av tjejerna påpekar att hon är lik Hermione och det därmed inte kan vara de magiska krafterna som sätter stopp för identifikationen. Är det Harrys övriga kontext som omöjliggör identifieringen? Harry är trots allt en vit engelsk kille som tillhör ett medelklassammanhang som ligger långt borta från elevernas verklighet.

Teorier om hjälteidentifikation säger att barn och ungdomar gärna vill *vara* hjälten, oavsett om de har så mycket gemensamt med dem (Appleyard 1991). De får representera allt det som man *vill* vara, det är en essentiell skillnad i att *vara* lik någon och att *vilja* vara denne. Denna skillnad är uppenbar hos eleverna. Harrys hjältemodiga person har klivit rakt in i deras hjärtan och blivit en person med eftersträfvansvärda egenskaper och ideal. Muhammed berättar att:

Det jag gillar med Harry Potter, han ger... alltså på filmen, han aldrig överger hoppet om att eeh... döda, eller ja, bråka med Voldemort. Han är optimistisk.

Intressant i sammanhanget är naturligtvis att fundera över varför en hjälte som alla ändå vill identifiera sig med måste besitta normativa egenskaper och klassmässiga markörer. En arbetarklass-Harry med annan materiell standard hade varit normbrytande på det sätt att status hade kunnat ges åt det som inte tillhör den osynliga normen. Samma resonemang kan föras kring det faktum att Harry är just Harry och inte en Harriet samt att Harry tillhör den etniska/nationella kontext som han gör.

Ron

Ron Weasley är Harrys kamrat och vapendragare. De möts på tåget till skolan och håller ihop i vått och torrt. Ron är en rödhårig fräknig kille som kommer från en familj med många barn som en efter en tuffar iväg till internatskolan. Familjen Weasley bor i ett trångt hus där allt är lite slitet och nött. Pappa Weasley kämpar på med sina arbeten för att försörja sin stora familj. I böckerna beskrivs Weasleys i allmänhet som ett gäng med rött hår, fräknar och fler barn än de har råd med. (Rowling 2001) Den bil som familjen förfogar över är ett gammal rostigt fordon. Rons syskon ärver kläder, trollstavar och "bråkstake-rykten" av varandra.

Det är tydligt att Ron tillhör en arbetarklasskontext. Redan utseendemässigt har man placerat in honom i denna grupp och han och hans familj tillskrivs vad texten lider hela tiden attribut som tydliggör att familjen Weasley är fattiga.

Att Ron inte är en eftertraktad figur bland informantgruppen är tydlig. De känner inte alls samma intresse för honom som Harry, detta trots att Ron är med på de flesta av Harrys alla

äventyr och genomför en hel del hjältemodiga insatser. Detta till trots så, som konstaterats, är det en av informanterna i den renodlade killgruppen som säger att han skulle vilja vara Ron om han fick bli en av karaktärerna. Han förklarar detta med att Ron är rolig. Sättet han säger det på gör att vi tolkar adjektivet *rolig* som synonymt med *lustig* men oavsett meningen i detta uttalande väljer informanten ändå att likna sig vid Ron.

Andra elever uttrycker sig inte lika positivt när de talar om Ron. I tjejgruppen är tonen tydlig, Ron är ingen karaktär som står högt i identifieringskursen.

Elin: Är det någon ni absolut inte skulle vilja vara?

Maja: Ron!

Elin: Varför då?

Asha: Han är konstig. Han har en kvast som han har haft sönder.

Elin: Linda då, är det någon du inte skulle vilja vara?

Maja: Ron och Snape. Ron är lite konstig och Snape är läskig och elak.

Ron identifieras alltså som en konstig figur och detta bland annat beroende på den materiella standard som hör ihop med karaktären. Att ha trasiga saker påverkar alltså inställningen till figuren och gör att eleverna vill ta avstånd ifrån identifiering med Ron som inte har det så gott ställt. När eleverna får frågan om de är olik någon av de figurer som klassen arbetat med poängterar Maja igen: "Ron. Jag gillar inte samma saker som han".

Ron tillskrivs även andra egenskaper och beteenden som gör att han faller utanför normen. Samme kille som tidigt i sin intervju sagt att han skulle vilja vara Ron berättar senare om saker som han inte tycker om hos Ron.

Sarah: Finns det någonting som ni inte gillar med Harry och Ron.

Karim: Ron hatar spindlar.

Sarah: Gör inte du det?

Karim: Inte så mycket.

Här tar alltså Karim avstånd ifrån de egenskaper hos Ron som han inte vill identifiera sig med. Det innebär att normbrytande inte är helt förutsättningslöst. Att utmana en norm, i detta fall ur ett klassperspektiv innebär inte att normer inom andra läger, såsom genus, automatiskt också trotsas.

Malfoy

Draco Malfoy är Harry och Rons ärkefiende på internatskolan. Han och hjältarna tillhör rivaliserande elevhem som ständigt kämpar mot varandra. Malfoy, som tituleras utifrån sitt efternamn, tillhör en familj med mycket makt och materiella tillgångar. De äger en stor herrgård där en av bokens framträdande karaktärer, husalfen Dobby, arbetar under slavliknande förhållanden.

Malfoy är känd för att vara elak mot sina skolkamrater och talar ofta nedlåtande till andra. Precis som Harry spelar Malfoy quidditch, han blev medlem i motståndarnas lag efter att Draco Malfoys pappa sponsrat hela laget med de nya moderna kvastar som används i spelet. Malfoys familj har tydliga överklassmarkörer och deras maktmissbruk pekar ut dem som onda och elaka.

Informanterna bekräftar intrycket av Malfoy och ingen säger sig vilja vara honom, trots hans makt och materiella status. Två av eleverna påpekar uttryckligen att de inte skulle vilja vara honom. Han nämns i samband med andra elaka karaktärer i historien som Snape och Voldemart.

Sarah: Kommer du på någon du inte skulle vilja vara?

Hawa: Jag vet inte.

Sarah: Någon av Harry Potters kompisar kanske, eller?

Hawa: Malfoy!
Husein: Jag vill inte vara Malfoy!
Muhammed: Voldemart.
Husein: Inte heller Snape.

Det är inte maktinnehavet i sig som eleverna gör uppror mot. Det verkar istället vara sättet den används på som gör familjen Malfoy till karaktärer man inte vill befatta sig med. Skolans rektor, Mr Dumbledore, som också är en man med mycket makt hanterar denna på ett annat sätt och detta uppmärksammar Muhammed som säger: ” Jag gillar med Dumbledore... på filmen, alltså att han var en bra rektor. Han var rättvis människa”.

Hur informanterna beskriver husalfen Dobby är också intressant. Dobbys hela existens går ut på att betjäna familjen Malfoy. I relation till den elaka familjen beskrivs dock inte Dobby situation som särskilt betungande. Linda beskriver Dobby som rolig och säger att ”Dobby gillar att jobba i köket och att gå till andras hus”. Hon har inte reflekterat över Dobbys beroendeställning i förhållande till Malfoys.

Hermione

Hermione ges inte lika tydliga klassmarkörer som de andra karaktärerna. I de två första böckerna framgår inte var hon bor och då hennes föräldrar inte själva besitter magiska krafter är det svårt att placera dem på statusskalan. De klassymboler som Hermione attribueras med är inte lika tydligt normativa eftersom hon är tjej och därmed inte innefattas i maktdiskursen på samma sätt som sina manliga klasskamrater. Istället tillskrivs hon mönster som kan kopplas till den normativa femininitet som är typisk för medelklasstjejer. Hermione är en duktig och snäll flicka som studerar hårt. Den osynliga normen i hennes beteende är både genusskapande och ett exempel på att hon innefattas i den normativa medelklassgruppen.

För informantgruppens tjejer innebär en identifikation med Hermione dock en dubbel problematik. Att de tjejer som finns med bland klassens barnboksfigurer är så få och dessutom oftast inte utmanar normen utifrån perspektiv som etnicitet/nationalitet och klasstillhörighet medför att tjejerna har väldigt liten möjlighet att finna någon som representerar deras verklighet. Inte heller visar karaktärerna på någon annan mångfald än den snäva som ryms i det normativa skapandet av hur denna vita medelklasstjej *bör* vara.

5.3.3 Frånvaro av identifikationsmöjligheter

Bland de figurer som lärarna bjudit in i sitt pedagogiska arbete är det få som utmanar den normativa klasstillhörigheten. Den som kan sägas ligga närmast elevernas livssituation i avseenden som bostad och omkringliggande omgivning är Alfons. Som nämnt bor Alfons i ett höghusområde som liknar den stadsdel som informanterna lever i. Två av de tre informantgrupperna nämner att Alfons bor i ett höghus och nio av de sammanlagt tio eleverna uppger att deras boendeform också ser ut på detta sätt. I många av elevernas fall har bara den ena vuxna personen i hushållet arbete. Det är bara Maja som uppger att både hennes mamma och pappa arbetar. Maja är också den enda av eleverna som har föräldrar födda i Europa. I de flesta fall arbetar eller studerar männen i familjen och kvinnorna studerar eller arbetar i hemmet. De arbeten som vårdnadshavarna innehar är busschaufför, bilmekaniker, butiksbiträde och bagare. Det finns tydliga uppdelningar mellan de vuxnas sysselsättningar utifrån deras genus något som eleverna inte ser som något ovanligt utan, som nämnts i genusavsnittet, de olika föräldrarollerna tillskrivs olika aktiviteter.

Vuxna karaktärer som representerar elevernas vårdnadshavare finns med några få undantag inte alls med i de böcker som klassen arbetar med. Återigen kan vi konstatera att det för eleverna inte finns någon större möjlighet till identifikation och igenkänning. Inte heller visar böckerna på en bred mångfald. Den monokultur som framställs i böckerna är tydlig även

inom vuxensfären: medelklassen är norm och det är i denna kontext man förväntas känna igen sig.

I de fall när normen utmanas eller karaktärerna visar på annat än medelklassymboler är dessa figurer ofta utformade på ett sätt som inte i första hand associeras med förebilder eller spännande hjältar. Varken Alfons eller Ron, som dessutom båda är killar, är gestalter som barn och ungdomar generellt drömmer om att få bli, Karims uttalanden till trots.

Ännu en gång bör det påpekas att eleverna har ett behov av att se något annat än den enfald som presenteras i de böcker som pedagogerna erbjuder klassen. Uppenbarligen reflekterar eleverna över de klasskillnader som litteraturen ger prov på och att inte arbeta med detta får både effekten att skillnader/normer cementeras och att eleverna internaliseras in i att upprätthålla den hierarkiska maktordning som utgår ifrån dessa.

6. Slutsatser

6.1 Studiens syfte, undersökning och resultat

Syftet med vår studie har varit att studera hur ett konkret pedagogiskt arbetssätt förhåller sig till maktstrukturer utifrån faktorer som genus, klass, etnicitet/nationalitet, och i viss utsträckning, sexualitet. Vi har studerat detta både för att synliggöra den norm som finns i vårt samhälle och för att dra lärdom av detta synliggörande. Vi vill samla på oss verktyg för att vi i vårt framtida läraryrke skall kunna medvetet arbeta för att motverka strukturer som bygger på ovan nämnda kategorier och dess samverkan.

Genom kortare observationer och intervjuer med informanter från den elevgrupp där det pedagogiska arbetssättet som utgår ifrån barnboksfigurer bedrivs har vi studerat elevernas identifikationsmöjligheter med de karaktärer som förekommer i klassrummet. Vi har också undersökt om eleverna får tillfälle att skapa en förståelse för andra livsvärldar än den egna.

De litterära figurer som används i verksamheten är utvalda av pedagogerna och vi har velat undersöka vilka utgångspunkter utifrån genus, etnicitet/nationalitet och klass som dessa representerar. Vi har funnit att den vita, heterosexuella medelklassmannen som i de flesta fall utgör normen i samhället i stort också ges en central roll bland de figurer som klassen arbetar med. Detta blir paradoxalt då elevernas egna förutsättningar på många sätt inte inkluderas i denna snäva norm. Vi frågar oss vilka effekter det får för eleverna att generellt inte kunna finna sina egna erfarenheter och bakgrunder företrädda i böckernas värld. Dessutom konstaterar vi att man i och med skapande och upprätthållande av samhällets normer inte visar på den mångfald som finns inom genus, etnicitet/nationalitet och klass, även utanför dessa elevers kontext. För att som lärare genomföra det uppdrag som skolans styrdokument ålägger oss ser vi vikten av att inse och realisera den verkliga betydelsen av begreppet mångfald. Vi upplever att begreppet på många sätt tappat sin relevans då det används utan något verkligt konkret innehåll. Att se hur maktstrukturer utifrån faktorerna genus, klass, etnicitet/nationalitet och sexualitet samverkar, är något vi också vill trycka på. Det är här begreppet *intersektionalitet* kommer till användning och vi har använt det som ett analysverktyg när vi bearbetat informanternas tankar.

6.2 Positiva förebilder

Lika viktigt som *att* det i klassens böcker finns representanter för en bredare norm än den annars så enfaldigt snäva är *hur* dessa representanter framställs. För de personer som inte innefattas av samhällets norm behövs positiva förebilder som fungerar statushöjande. Den makt som grupper med hög status utifrån faktorer som genus, klass, etnicitet/nationalitet och sexualitet innehar är inte bara något som *tas* utan också något som *ges*. Positiva identifikationsmöjligheter kan fungera stärkande för grupper som har lägre samhällelig status samtidigt som man inte reproducerar ett övertag för grupper som generellt har mer makt inte

reproduceras. Förhoppningsvis kan ett medvetet val av representativa förebilder leda till att elever *tar* och *ger* plats på ett annat sätt än enligt rådande maktstrukturer.

6.3 Elevernas relation till normer

Eleverna är aktiva medskapare i den process där deras bilder av barnboksfigurerna formas. Denna process sker i den samhälliga normativa kontext som eleverna befinner sig i och kontexten får en avgörande betydelse för bilderna av figurerna. I många fall innebär det att eleverna skapar bilder som passar in i det förväntade och "normala". De har internaliserat samhällets normer. Detta trots att de ofta inte i dem. De har föreställningar om vad som utgör de olika genuskategorierna, de identifierar sig med den modige vite medelklasshjälten och de skapar förhållanden mellan figurerna som inte existerar annat än i den normativa bilden av vad en heterosexuell kärnfamilj skall vara. Samtidigt registrerar de dock när normer bryts och kanske innebär deras eget utanförskap att de inte avfärdar dessa utmananden utan stället utvecklar dem än mer.

Vi ser det som att det öppna klimat som råder i klassrummet ger möjligheter att ta emot flera normbrytande figurer. Ingen av elevernas avsteg från den normativa utstakade vägen har kommenterats negativt och vi upplever att detta är en bra grund att arbeta vidare på. Pedagogerna i klassrummet påpekar att eleverna är duktiga på att lyssna på varandra och detta är också vår uppfattning efter observationer och intervjuer. Detta torde medföra en öppenhet inför mångfald, även när den sträcker sig utanför normens ramar och elevernas egen vardag.

6.4 Pedagogernas möjligheter

Under vårt examensarbete har det blivit uppenbart vilken möjlighet att påverka maktstrukturer som pedagogerna innehar. Det är pedagogerna som väljer ut den litteratur som klassen arbetar med och det är också de som utvecklar karaktärernas identitet. I nuläget innebär detta att de gör bokval som inte medför speciellt stora möjligheter för eleverna att identifiera sig och/eller skapa förståelse för det som är "annorlunda".

Vi saknar dessutom medvetna strategier hos pedagogerna för att bemöta värderingar och åsikter som ofta innefattas i normativa sammanhang men som bryter mot skolans värdegrund. Vi skulle gärna se en mer utvärderande blick hos klassens lärare så att de blev medvetna om vad deras agerande medför. I nuläget upplever vi deras resonemang om hur de väljer böcker som ogenomtänkt. Att inte reflektera över maktkategorier vid val av böcker utan ta figurer som upplevs som "roliga" är synonymt med uppfattningen att ett sådant val inte får konsekvenser. Vi ställer oss kritiska till detta och menar att ett "icke-val" likväl är ett val som får följder för eleverna.

Som vi ser det har det arbetssätt som pedagogerna använder sig av stor potential att bli en pedagogisk verksamhet som behandlar viktiga frågor runt intersektionella strukturer. I och med detta skulle pedagogerna leva upp till den kulturella mångfald som förespråkas i läroplanen (Lpo 94). Därmed skulle elevernas syn på sig själva och på andra som inte innefattas av normen kunna stärkas och det skulle också kunna medföra att eleverna lär sig att anta en mer kritiskt granskande hållning mot det som ses som "det vanliga". Elever som inte får ta del av olika livsvärldar ges heller inte möjlighet att ifrågasätta det som anses vara "som vanligt". Detta innebär att det kritiska tänkandet inte utvecklas och att de därmed blir en del av den normskapande processen.

6.5 Slutligen...

Vi vill avsluta vår slutdiskussion med sammanfattade svar på de frågeställningar vi arbetat med under studiens gång.

Frågorna vi ställt oss, och svaren vi kommit fram till, är:

Vilka identifikationsmöjligheter erbjuder arbetssättet med barnböcker?

De karaktärer som figurerar i klassrummet representerar till största del de normer som råder i samhället i stort. Det vill säga: västerländska, heterosexuella, män/killar ur medelklassen. Dessa stämmer illa överrens med elevernas utgångspunkter och positioner och erbjuder begränsade möjligheter för identifikation.

Vilka effekter av pedagogernas avsaknad av mångfaldsperspektiv kan vi se hos eleverna i klassen?

För eleverna innebär den ensidiga representationen av figurer att deras värld i begränsad utsträckning blir bekräftad och synliggjord. Därmed ges den också en lägre status och rådande hierarkiska normsystem reproduceras. De får också sällan möta de världar och uppfattningar som varken ryms i deras verklighet eller i den samhälliga normen. Detta medför att deras förmåga att tänka kritiskt inte utmanas i den utsträckning man skulle önska.

Vi kan se att eleverna till stor del internaliserat normer, bland annat genom att tolka figurerna och kategorisera dem i enlighet med det som ses som ”normalt”. Samtidigt kan vi konstatera att de uttrycker ett behov av att känna igen sig själva i den litteratur som klassen arbetar med. Intressant med detta är att de då ifrågasätter den norm som pedagogerna erbjuder dem. Detta tyder på att elevernas behov av att bekräfta ”jaget” dagligen försummas.

6.6 Var e´ blattarna, flatorna, knegarna och brudarna?

Avslutningsvis undrar vi därför *när* mångfald skall utgöra norm. *När* skall de fina orden i skolans styrdokument realiseras? *När* skall elever i Sveriges skolor erbjudas identifikationsmöjligheter med andra än västerländska, heterosexuella medelklassmän? *Var* är blattarna, flatorna, knegarna och brudarna?

7. Referenslista

Alinia, Mino (2006). "Invandraren, "förorten" och maktens rumsliga förankring". i Kamali (red). *Den segregeringande integrationen: om social sammanhållning och dess hinder. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. SOU 2006: 73.* Stockholm: Fritza.

Ambjörnsson Fanny (2003). *I en klass för sig.* Stockholm: Ordfront.

Appleyard, Joseph A. (1991). *Becoming a reader: the experience of fiction from childhood to adulthood.* Cambridge: Cambridge University Press.

Asplund Carlsson, Maj (2001). "Vilka läsare vill vi ha? Textkompetens som en fråga om genus, klass och etnicitet". i *Tekstkompetence. Rapport fra forskerkonference i Nordisk netvaerk for tekst-og litteraturpedagogik.* Köpenhamn: Nordisk Ministerråd.

Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste.* London: Routledge and Kegan Paul.

Brune, Ylva (2003). ""Invandrare" I mediearkivets typgalleri". i de los Reyes, Paulina & Molina, Irene & Mulinari Diana (red). *Maktens (o)lika förklädnader.* Stockholm: Atlas.

Carbin, Maria & Tornhill, Sofie (2004). "Debatt: Intersektionalitet – ett oanvändbart begrepp?" *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 3, 111-114.

de los Reyes, Paulina & Molina, Irene & Mulinari, Diana (2003a). "Intersektionalitet som teoretisk ram vs mångfaldsperspektivets tomma retorik" *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 3-4, 159-162.

de los Reyes, Paulina & Molina, Irene & Mulinari Diana (red). (2003b). *Maktens (o)lika förklädnader.* Stockholm: Atlas.

de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005). *Intersektionalitet.* Malmö: Liber.

Eliasson Sara (2005). *Social reproduktion i förskolan.* Göteborg: Göteborgs Universitet.

Ernsjö Rappe & Tinni & Sjögren, Jennie (2004). *Diagnos: duktig : handbok för överambitiösa tjejer och alla andra som borde bry sig.* Stockholm: Bokförlaget DN: Pocketförlaget.

Hagström, Charlotte (1999). *Man blir pappa. Föräldraskap och maskulinitet i förändring.* Lund: Nordic Academic press.

Kamler, Barbara (red). (1999). *Constructing gender and difference. Critical Research Perspective on Early Childhood.* Cresskill New Jersey: Hampton press Inc.

Lykke, Nina (2003). "Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen." *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 1, 47-56.

Lykke, Nina (2005). "Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter." *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, nr 2-3, 7-18.

Merriam, Sharan B (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Molina, Irene (2006). "Mångkulturella förorter eller belägrade rum?" i Kamali (red). *Den segregering integrationen: om social sammanhållning och dess hinder. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. SOU 2006: 73*. Stockholm: Fritza.

Molloy, Gunilla (2002). *Läraren-litteraturen-eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.

Persson, Magnus (2000). *Populärkultur i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Rosenberg Tiina (2002). *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas.

Schröder, Lena (2004). *Den nya underklassen – utrikes födda på den svenska arbetsmarknaden*. Stockholm: LO, Bilda idé och kommunikation.

Sernhede, Ove (2002). *Alienation is my nation: hiphop och unga mäns utanförskap i Det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.

Sernhede, Ove (2006). "Förortens `hotfulla` unga män". i Kamali (red). *Den segregering integrationen: om social sammanhållning och dess hinder. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. SOU 2006: 73*. Stockholm: Fritza.

Sundemo, Ulla & Nilsson, Monica (2004). *Barnboksfiguren : en tillgång på olika plan :ett språkutvecklingsprojekt på Långmosseskolan i stadsdelen Gårdsten, Göteborg, med start läsåret 1998/1999*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för svenska språket.

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. <http://www.skolverket.se/sb/d/468>

Wellros, Seija (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Wilson Keenan, Jo-Anne, Solsken, Judith & Willett, Jerri (1999). "“Only boys can jump High”: Reconstructing Gender Relations in a First/Second-grade Classroom". i Kamler (red). *Constructing gender and difference. Critical Research Perspective on Early Childhood*. Cresskill New Jersey: Hampton press Inc.

Barnlitteratur

Bergström, Gunilla (1984). *Alfons och Milla*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Bergström, Gunilla (1989). *Vad sa pappa Åberg?* Stockholm: Rabén & Sjögren.

Bergström, Gunilla (1991). *Där går Tjuv-Alfons*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Bergström, Gunilla (2006). *Alfons och soldatpappan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Klinting, Lars (1999). *Frippe lagar allt*. Stockholm: Alfabet.

Knutsson, Gösta (2001). *Här kommer Pelle Svanslös*. Stockholm: Bonnier Carlsen.

Lindgren, Astrid (1978). *Boken om Pippi Långstrump*. Stockholm: Raben & Sjögren.

Nordqvist, Sven (1992). *Pettson tältar*. Bromma: Opal.

Rowlings, J. K. (2001). *Harry Potter och de vises sten*. Stockholm: Tiden.

Rowlings, J. K. (2001). *Harry Potter och hemlighetens kammare*. Stockholm: Tiden.

Stenberg, Birgitta (2003). *Billy och monstret*. Stockholm: Bonnier Carlsson.

Övriga källor:

Göteborgs stad:

<http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf/0/d27ca72054b071a9c12573e9004972cc?OpenDocument> (080516 kl 11.02)

<http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf> (080516 kl 11.07)

8. Bilagor

Bilaga 2. Tillståndsbrev

Hej!

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi ska skriva en uppsats och skulle vilja titta närmare på de arbetsmetoder Tove och Monica använder sig av.

Vi vill med detta brev be om ert godkännande att få observera hur lärarna arbetar med ert/era barn. Vi vill även ställa frågor till barnen om hur de upplever undervisningen på XXXskolan.

Alla elever kommer att vara anonyma och materialet kommer endast att användas i vår uppsats. Att vara med i undersökningen är helt frivilligt. Anledningen till att vi skickar detta brev är att vi vill att ni ska veta varför vi besöker era barns skola. Dessutom är det ett krav från Göteborgs Universitet att vi har godkännande från er innan vi genomför undersökningen.

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen.

Som vårdnadshavare ger jag **inte** tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen.

Datum: _____

Vårdnadshavares underskrift/er: _____

Elevens namn: _____

Med vänlig hälsning
Sarah Andersson och Elin Larsson
Kontakta gärna oss om ni har ytterligare frågor:
Mailadress: sarahlouise_andersson@hotmail.com

Handledare för uppsatsen är: Maj Asplund-Carlsson
Mailadress: maj.asplund.carlsson@lit.gu.se

Kursansvarig lärare är: Jan Carle
Telefonnummer: 031 786 4792

Bilaga nr 2. Intervjufrågor

Vilka figurer kommer ni ihåg att ni har fått brev ifrån?

Hur var de figurena?

Vad tycker figuren om att göra?

Vilken figur skulle du vilja vara?

Vilken figur skulle du inte vilja vara?

Vad gillar ni hos den figuren?

Vad gillar ni inte hos den figuren?

På vilket sätt är figuren lik er?

På vilket sätt är figuren olik dig?

Vad brukar/brukade figuren skriva om i sina brev?

Vem av dem som skrivit brev till er skulle du vilja började i er klass?

Om figuren gick i er klass, vad skulle hända då? Vad skulle du tycka om det?

Hur bor figuren?

Hur är det hemma hos figuren? Vilka bor där?

Vad gör de när de inte är hemma?

Vad gör de hemma? Vem gör vad?

Om de åker iväg hemifrån, ska hälsa på någon eller dylikt, hur gör de då?

Hur bor ni?

Hur är det hemma hos er? Vilka bor där?

Vad gör de andra som bor hemma hos er när ni är i skolan?

Vad gör ni när ni hemma? Vem gör vad?

Vad gör ni när ni inte är hemma?

Om ni åker iväg hemifrån, ska hälsa på någon eller dylikt, hur gör ni då?

Var kommer figuren ifrån?

Vilka språk pratar figuren?

Var bor figuren?

Hur länge har den bott där?

Var kommer du ifrån?

Vilka språk pratar du?

Var bor du?

Hur länge har du bott där?

Vem brukar figuren leka med?

Lekar figuren bara med tjejer/killar? Varför, varför inte?

Om figuren hade varit kille/tjej istället, hade den varit annorlunda då?

Är det flest tjejer eller killar som har skrivit till er? Spelar det någon roll?

Finns det någon du skulle vilja ha ett brev av?