



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Tjejen måste fråga föräldrarna först”

– Om hur genus och etnicitet samspelar i identitetsskapandet hos sex tjejer i en skola i Angered.

Sofie Källström och Pernilla Lindholm

LAU370

Handledare: Cathrin Wasshede

Examinator: Lennart Svensson

Rapportnummer: VT-09-2480-02

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Tjejen måste fråga föräldrarna först" - Om hur genus och etnicitet samspelar i identitetsskapandet hos sex tjejer i en skola i Angered.

Författare: Sofie Källström och Pernilla Lindholm

Termin och år: VT09

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen, Göteborgs Universitet

Handledare: Cathrin Wasshede

Examinator: Lennart Svensson

Rapportnummer: VT09-2480-02

Nyckelord: identitet, skola, tjejer, etnicitet, genus

Sammanfattning: Vårt syfte med uppsatsen är att belysa sex tjejers identitetsskapande i Angered och synliggöra vilka faktorer som spelar in. Vi vill se hur etnicitet och genus samspelar för skapandet av identitet för tjejer i en mångkulturell stadsdel. Våra frågeställningar är: Hur pratar tjejerna om svenskhet och hur positionerar de sig själva i förhållande till den? Vad har tjejerna för föreställningar om att vara tjej? På vilket sätt griper tjejernas föreställningar om etnicitet och genus in i varandra? Finns det ett spänningsfält mellan det den svenska läroplanen förmedlar kring identitet och tjejernas eget identitetsskapande i Angered? Vi har gjort en kvalitativ studie. Vi intervjuade sex tjejer och genomförde en fokusgrupp tillsammans med dem. På vårt insamlade material gjorde vi en diskursanalys. Resultat för vår studie är att det har visat sig att genus och etnicitet samspelar i tjejernas identitetsskapande. Tjejerna ser inte sig själva som "svenska", de har svårt att sätta ord på vad "svenskhet" är. När vi frågade tjejerna om vad som gör att man är en tjej resonerade de instinktivt kring det biologiska könet. Sedan diskuterade de även att en tjej är blyg, tystlåten och mjuk till sättet. Tjejerna önskade ibland att de var killar då de ansåg att killar i deras kultur hade mer frihet att göra vad de ville. De är inte nöjda med detta men accepterar föräldrarnas regler. I Lpo94 står det att man ska arbeta med att motverka bl.a. traditionella könsroller, men tjejerna uttryckte att så var inte alltid fallet i skolan. Ett exempel var på idrottslektionerna där killarna fick demonstrera uppgifter medan tjejerna fick stå och kolla på. Ur ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt att ha förståelse för identitetsskapande bland elever där den sociala interaktionen är central.

Förord

-9.00, då syns vi i skolan eller?

Med dessa ord har vi avslutat de flesta dagar under dessa tio veckor då vi har arbetat med uppsatsen. Majoriteten av tiden har vi tillbringat på Pedagogiska biblioteket Göteborgs Universitet med var sin bärbar dator. Klockan tio varje dag har det varit dags för kaffe, klockan tolv för lunch, resten av tiden har gått åt till att arbeta med texten

Vissa stycken i uppsatsen har vi skrivit tillsammans andra enskilt. De som är skrivna enskilt har den andre fått korrekturläsa och ge sitt godkännande. Pernilla gjorde ett mastodont arbete då hon transkriberade våra sex intervjuer, Sofie har skrivit mer på den del i uppsatsen som heter teori. Analys och diskussion har vi skrivit tillsammans.

Då det gäller intervjuerna med de sex underbara tjejerna i uppsatsen har vi intervjuat tre var, då man inte intervjuade antecknande man. Arbetet har flutit på bra, vi har varit ute i god tid och inte känt någon tidspress. Samarbetet har fungerat utmärkt, vi kompletterar varandra bra, Pernilla är den lugna eftertänksamma, Sofie är den drivande och kreativa.

Vi vill passa på och tacka först och främst våra sex härliga tjejer som ställt upp på att bli intervjuade. Vi är glada att vi fått träffa er och ta del av era tankar kring ett ämne vi tycker är mycket intressant. Vi vill tacka deras klasslärare att vi fick komma och prata med tjejerna mitt i nationella prov, och att allt gick så smidigt att arrangera.

Göteborgs Universitet ska ha en stor eloge för att de driver inriktningen Samhällspedagogik på lärarprogrammet oavsett vad LUR 4 säger. Utan samhällspedagogiken hade vi nog aldrig satt vår fot i Angered och framförallt hade vi inte varit hälften så duktiga lärare som vi är idag. Lasse, Bosse och SAPE 07, ni har hjälpt oss en stor bit på vägen att bli professionella lärare. Tack till Cathrin, vår handledare, för allt stöd under uppsatsens gång. Vi är tacksamma att du är så insatt i ämnet!

Vi vill tacka alla medsystrar som för den feministiska kampen vidare, trots finanskris och allt.

Jan Björklund, utbildningsminister, hoppas du läser denna uppsats och förstår att det finns andra värden än ordning och reda, rött och gult kort samt avstängning och kvarsittning!

Sist men inte minst, Sofie vill tacka sin mamma och pappa, bror och fästman för allt stöd, framförallt i de perioder då det blåser snålt. Pernilla vill rikta ett extra stort tack till fästman och sina katter som underhöll sex tjejer under en intensiv eftermiddag!

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	3
1 Inledning.....	5
1.1 Syfte och problemformulering	6
1.1.1 Syfte	6
1.1.2 Frågeställningar	6
1.1.3 Disposition	6
2 Metod	6
2.1 Val av metod	6
2.2 Kvalitativ samtalsintervju	7
2.3 Fokusgrupp.....	8
2.4 Urval.....	9
2.5 Genomförande	9
2.6 Reliabilitet och validitet	10
2.7 Avgränsningar	11
2.8 Etisk hänsyn	11
2.9 Metodologi	11
2.9.1 Diskursanalys	11
3 Teoretisk anknytning.....	13
3.1 Sociokulturellt perspektiv	13
3.2 Intersektionalitet.....	15
3.3 Identitet.....	16
3.3.1 Etnicitet	16
3.3.2 Genus.....	19
4 Skolan som normöverförande uppfostrare	21
4.1 Regeringen säger	22
4.2 Styrdokument	23
5 Analys och diskussion.....	23
5.1 Jag vill hellre vara en kille	23
5.2 Vi tänker på hur fina vi är och hur vi ser ut och så	27
5.3 Det bästa jag vet i mitt liv är att jag är kurd och jag är väldigt stolt över det	30
5.4 Dom skulle tycka att det här är en mördarskola.....	33
5.5 En svensk är en person som pratar ren svenska, som inte jag gör	35
6 Slutsatser	37
7 Slutdiskussion.....	38
Referenslista	40
Litteratur.....	40
Internet	41
Bilaga 1 - Intervjuguide.....	42
Bilaga 2 - Fokusgrupp	45

1 Inledning

”Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv- värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa.” (Lpo 94:5)

Vårt examensarbete kommer att handla om sex unga tjejers identitetsskapande i en skola i Angered. Under ett år respektive ett och ett halvt år har vi, Pernilla och Sofie, bedrivit universitetsstudier i Angered, både som HFU och VFU. Vi har läst inriktningen samhällspedagogik inom lärarutbildningen. Under utbildningen har vi fått upp ögonen för den problematik vår uppsats kommer att behandla. I och med att Angered betraktas som en mångkulturell stadsdel kan vi se ett spänningsfält mellan elever i Angeredsskolan och Lpo 94.

Vi vill redan i inledningen av uppsatsen tala om för våra läsare att vi har en feministisk utgångspunkt, vi anser att vi lever i en patriarkal värld där mannen ses som normen. Denna maktstruktur missgynnar kvinnan i allmänhet, och dessa tjejer i synnerhet. Tanken belägger vi genom teorin om intersektionalitet där kön, klass och etnicitet samspelar i skapandet av den egna identiteten.

Skolan är en social arena, enligt oss, där tjejerna spenderar mycket tid. Vi kan se att det finns ett spänningsfält mellan den identitet som tjejerna skapar i skolan och den identitet som de anammar i övriga livet. I skolan har lärare uppdrag att överföra vårt kulturarv och samhällets värderingar och även att detta ska göras enligt en kristen tradition vilket vi ser kan kollidera med tjejernas bakgrund. Fem av de sex tjejer som vi intervjuat är muslimer och känner inte att de tillhör den kristna kulturen.

Det har inte bedrivits speciellt mycket forskning tidigare på tjejer boende i mångkulturella förorter. Unga invandrartjejer är en minoritetsgrupp i samhället som det inte pratas mycket om, vi anser att det är mycket viktigt att lyfta denna fråga upp på dagordningen.

Vi ställer oss mycket tveksamma till begreppet invandrare och kommer i fortsättningen använda oss av ”tjejerna” då vi refererar till våra respondenter som grupp. Vi anser att ordet invandrare är stigmatiserande och faktum är att det bara hälften av de sex tjejerna som är födda utanför Sverige.

Vi valde att fokusera på tjejer i uppsatsen på grund av att vi har erfarenhet under VFU - perioder på en skola i Angered att tjejer och killar beter sig olika i skolan. Vi har frågat oss vad detta beror på. Hur påverkar skolan som institution skapandet av manligt och kvinnligt? Vi är också intresserade och influerade av etnologen Fanny Ambjörnsson i hur tjejerna tillsammans skapar genus.

Vi ser på lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv. Vi menar att kunskap inte bara är traditionella skolämnen utan så mycket mer. Att umgås, interagera och fungera socialt i skolan är precis lika mycket kunskap som matematik. Enligt Claesson har gruppen en stor betydelse för den enskildes utveckling i det sociokulturella perspektivet (Claesson, 2002:29ff). Kommunikation och interaktion mellan individer är grundbultar i hur kunskap uppstår. Enligt inriktningen samhällspedagogik ser man människans kontext som viktigt, det jag bär med mig påverkar mitt sätt att förstå saker och hur jag skapar min egen kunskap. Detta kallas för det samhällspedagogiska krysset (Fryk & Forsén, 2004:6ff).

1.1 Syfte och problemformulering

1.1.1 Syfte

Vårt syfte med examensarbetet är att belysa tjejers identitetsskapande i Angered. Vi vill synliggöra vilka faktorer som spelar in i tjejernas identitetsskapande. Vi vill se hur etnicitet och genus samspelar för skapandet av identiteten för tjejer i en mångkulturell stadsdel som Angered. Syftet med att genomföra undersökningen i skolan är för att det är en social arena där dessa tjejer möts och tillbringar mycket tid. Då Lpo94, vår läroplan, är det dokument som styr den svenska skolan har vi som syfte att undersöka om det finns ett spänningsfält mellan det som Lpo94 förmedlar kring identitet och hur tjejerna resonerar kring skapandet av sin egen identitet.

1.1.2 Frågeställningar

Hur pratar tjejerna om svenskhet och hur positionerar de sig själva i förhållande till den?

Vad har tjejerna för föreställningar om att vara tjej?

På vilket sätt griper tjejernas föreställningar om etnicitet och genus in i varandra?

Finns det ett spänningsfält mellan det den svenska läroplanen (Lpo94) förmedlar kring identitet och tjejernas eget identitetsskapande i Angered?

1.1.3 Disposition

Vi har valt att disponera uppsatsen på följande sätt. Inledningen finnes först i uppsatsen, så att läsaren kan följa vårt resonemang kring ämnesval. Metodkapitlet kommer som nummer två. Vi har valt att lägga metodkapitlet tidigt i uppsatsen för att läsaren ska kunna skapa sig en förståelse för vår uppsats karaktär, vi har genomfört en kvalitativ undersökning. Vi vill lägga korten på bordet och förklara vilken typ av undersökning vi har gjort och vad det får för konsekvenser. Vår ambition är genomföra en diskursanalys i uppsatsen, därför handlar kapitlet metodologi om detta. Efter metodkapitlet kommer den teoretiska anknytningen. Detta kapitel är uppdelat i två delar då vi anser att karaktären på innehållet skiljer sig åt. Den första delen handlar om sociokulturellt perspektiv, intersektionalitet och identitet med de två intersektionella underkategorierna etnicitet och genus. Den andra delen handlar om skolan som normöverförande uppfostrare där vi skriver om läroplanens roll och dess konsekvenser för skolan. Genom det sistnämnda kapitlet visar vi på att vår uppsats är ytterst relevant för läraryrket. Efter teorin kommer analys och diskussion. Vi har byggt analysen på citat från tjejerna i undersökningen som vi kopplar till teorin. Vi binder ihop uppsatsen i slutskedet genom kapitlet slutsatser. I detta kapitel gör vi ansats att besvara våra frågeställningar i kronologisk ordning. I slutdiskussionen skriver vi friare om våra egna åsikter rörande uppsatsen. Avslutningsvis kan man hitta våra referenser och bilagor.

2 Metod

2.1 Val av metod

I vår uppsats använde vi oss av två olika kvalitativa metoder, intervju och fokusgrupp. Vi arbetade med kvalitativ intervjumetod genom samtalsintervju. Vi såg denna metod som lämpligast för vårt ämne eftersom den intervjuade i intervjun ges möjlighet att utveckla sina svar. Enligt Esaiasson m.fl. i *Metodpraktikan* handlar kvalitativa intervjumetoder om att synliggöra hur ett fenomen gestaltar sig (Esaiasson m.fl., 2007:284). Vi vill, med hjälp av tjejerna som vi har intervjuat, få fram olika synsätt och tankar inom ämnet.

2.2 Kvalitativ samtalsintervju

I vår uppsats ville vi belysa de sex tjejernas situation i skolan. Vi ville sätta oss in i tjejernas kontext och försöka förstå situationen så som de uppfattar den, undersöka fenomenet genom deras erfarenheter och åsikter. För vårt syfte kände vi att kvalitativ intervju passade bäst in som metod för uppsatsen.

Kvalitativ intervju är en metod som används för att synliggöra hur företeelser gestaltar sig. En av de viktiga poängerna med att göra en kvalitativ intervju är att det ger bra möjligheter att få svar som är oväntade och det ger även intervjuaren chans att följa upp respondentens svar. Ett av de områden som används för detta är då forskaren vill veta hur någon själv uppfattar sin värld, att utgå ifrån dennes vardagserfarenheter. Genom kvalitativa intervjuer kan man få en djupare insikt i respondentens intentioner (Esaiasson m.fl., 2007:283ff).

Vi bestämde oss tidigt för att spela in alla intervjuer på band. Anne Ryen argumenterar för i *Kvalitativ Intervju* att det kan vara svårt att vara en intresserad lyssnare om man koncentrerar sig för mycket på att hinna med att anteckna allt vad respondenten säger (Ryen, 2004:56). Vi ville kunna ge tjejerna vår uppmärksamhet under intervjuerna och inte behöva fokusera på att hinna anteckna det som sades. Alla tjejerna blev tillfrågade innan om de tyckte att det kändes okej att bli inspelade och ingen motsatte sig detta.

Innan vi gjorde intervjuerna skrev vi en intervjuguide. Eftersom vår poäng med intervjuerna var att försöka fånga upp tjejernas perspektiv kändes det viktigt för oss att intervjuguiden användes mer som en lös struktur, inte som en mall som vi strikt behövde förhålla oss till. Anne Ryen påpekar att en för utvecklad förhandsstruktur kan motverka intervjuernas syfte, de kan förlora sin betydelse i kontexten. En ringa struktur, eller för den delen ingen alls, passar bättre för den här sortens intervju (Ryen, 2004:44). Eftersom vi anser oss oerfarna kände vi dock för vår egen skull att vi behövde ha en guide som hjälpmedel under intervjuerna.

Enligt *Metodpraktikan* ska man tänka på både innehållet och formen när man konstruerar sin intervjuguide. Man bör knyta an till undersökningens frågeställningar och se till att skapa en dynamisk kommunikation där samtalet är levande och flyter på. En grundregel för frågorna i en guide är att de ska vara lättförståeliga och inte vara för långa, man ska även undvika att använda sig av ett alltför akademiskt språk. Vi använde oss av de punkter som följer då vi skrev vår intervjuguide (finns bifogad som bilaga1).

- Uppvärmningsfrågor - När man börjar intervjun ska man först ha några inledande "uppvärmningsfrågor" där man exempelvis kan fråga om deras personuppgifter. Syftet med dessa frågor är att skapa en kontakt med intervjupersonen och lätta upp stämningen.
- Tematiska frågor – Dessa är de viktigaste frågorna i guiden och är vittomfattande där intervjupersonen får chans att uttrycka det hon/han upplever som viktigt för undersökningen.
- Uppföljningsfrågor – Används för att få ett mer innehållsrikt svar som knyts an till de tematiska frågorna.
- Direkta frågor – Dessa frågor är sådana som ännu inte kommit upp i samtalet men som intervjuaren vill ska beröras.
- Tolkande frågor – Kan vara bra att använda sig av för att stämma av om man har uppfattat någonting som intervjupersonen sa på rätt sätt, de bör ställas i slutet av intervjun.

(Esaiasson m.fl., 2007:298ff)

Som ett komplement till de enskilda intervjuerna valde vi att använda oss av en fokusgrupp.

2.3 Fokusgrupp

För att få ett bredare perspektiv över vad tjejernas egna tankar ansåg vi att de kunde utmanas i samspel med andra. Vi ville skapa ett rum där de kunde diskutera begreppet identitet och få möjlighet att argumentera för sina egna åsikter.

Enligt *Metodpraktikan* är fokusgrupp en metod där en grupp är sammansatt för ett särskilt syfte där samtalen fokuserar kring ett givet tema. De som leder gruppen har också möjlighet att studera det sociala samspelet mellan deltagarna. Författarna nämner även att en fördel med fokusgrupp i förhållande till enskilda intervjuer är att intervjuarens styrande roll minskar. Det passar vårt syfte eftersom vi ville att tjejerna i större utsträckning själva skulle styra samtalen och diskutera det som kändes relevant för dem. En av poängerna med fokusgrupp är att det ska komma igång en diskussion mellan deltagarna där de riktar olika påståenden och frågor till varandra. Tack vare den inbördes dynamiken skapar gruppen en ideal situation för fler impulser och reflektioner mellan deltagarna (Esaiasson m.fl., 2007:361–370).

De tjejer som deltog i fokusgruppen går i samma klass, vi valde dessa tjejer bl.a. utifrån en tumregel som stod i *Metodpraktikan*, att deltagare i en fokusgrupp bör ha minst en viktig egenskap gemensam (Esaiasson m.fl., 2007:366).

Victoria Wibeck hävdar i *Fokusgrupper - Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* också att om man vill uppnå en intimitet mellan gruppdeltagarna, så att utbytet av information underlättas, rekommenderas att man har en homogen grupp. Vi ville att tjejerna skulle känna sig trygga i situationen så att de obehindrat kunde öppna upp sig inom gruppen (Wibeck, 2000:51).

Innan vi genomförde fokusgruppen skrev vi en intervjuguide (finns bifogad som bilaga2) enligt en modell som stod i Wibecks bok

- Öppningsfrågor – handlar om att få gruppen att bekanta sig med varandra så att de känner att de hör ihop. Det är frågor som hellre handlar om fakta som hjälper deltagarna att slappna av, de ska ge snabba svar och alla i gruppen ska få chans att svara.
- Introduktionsfrågor – används för att introducera ämnet som deltagarna ska diskutera, de ska väljas så att de underlättar interaktionen i gruppen. Frågorna kan också ge möjlighet för dem att reflektera över sina egna erfarenheter inom ämnet.
- Övergångsfrågor – ska medverka till att deltagarna i fokusgruppen blir medvetna om hur andra betraktar ämnet samt ser ämnet i ett större perspektiv. Här kan det ofta handla om att deltagarna går in djupare på sina egna erfarenheter.
- Nyckelfrågor – de här frågorna är de som är de viktigaste för analysen, man ställer runt 2-5 frågor och mer tid ska ägnas åt dessa än de tidigare. Man börjar ställa nyckelfrågorna när ungefär en tredjedel/hälften av den utsatta tiden har gått.
- Avslutande frågor – handlar om att alla ska få chans att uttrycka sin slutgiltiga position. Deltagarna ska få reflektera över vad som har sagts i diskussionen.
- Slutfråga – ”Är det någonting vi har missat?”, ”Är det någon som vill tillägga någonting?”

(Wibeck, 2000:61ff).

2.4 Urval

När man ska göra en kvalitativ undersökning som vår rekommenderar Ryen att man gör ett strategiskt urval då man i en sådan undersökning vill få fram data som ses som relevanta för undersökningens problemformulering. Det är det den specifika intervjupersonen och vad denne kan bidra med som är central för undersökningen (Ryen, 2004:77).

Vi valde att ha med sex stycken tjejer i undersökningen då vi tillsammans med vår handledare kom fram till att det var ett rimligt antal för vår uppsats. I uppsatsen har vi gett våra intervjupersoner olika alias, så att de är garanterat anonyma.

Mandana – Elva år gammal. Född i Sverige, hennes föräldrar kommer från ett afrikanskt land.

Fatima – Elva år gammal. Född i Kurdistan.

Zeinab – Elva år gammal. Född i Sverige, hennes föräldrar är kurder från Turkiet.

Navia – Tolv år gammal. Född i Irak, Kurdistan.

Amila – Elva år gammal. Född i Sverige, hennes föräldrar är kurder från Irak.

Maryam – Elva år gammal. Född i Irak, Kurdistan.

2.5 Genomförande

Vi hade bestämt oss för vad vi ville att uppsatsen skulle handla om relativt tidigt, redan innan kursen LAU 370 började. Vi hade en klar idé över vad vi ville belysa då första mötet med handledare ägde rum. Vi fick många bra idéer och tips från handledaren, både när det gällde tillvägagångssätt och material. Litteraturstudier påbörjades redan första dagen. Vi sökte genom bibliotek och databaser efter material som skulle passa för vår uppsats.

Vi bestämde tillsammans med vår handledare att sex individuella intervjuer och en fokusgrupp skulle vara tillräckligt med material för vår uppsats storlek. I och med att vi ville intervjua tjejer som inte är myndiga krävdes målsmans underskift. Vi skrev ett brev till föräldrarna för godkännande att intervjua den tillfrågade ungdomen samt godkännande för fokusgruppen. Vi ansåg det som mycket viktigt att komma igång med intervjuerna så fort som möjligt därför konstruerade vi brev till målsman och intervjuguide redan första veckan. Att genomföra intervjuer tar tid och energi, därför ville vi inte ha för många intervjuer på samma dag. Vi bestämde oss för att göra två stycken intervjuer per tillfälle. Vi hade planerat att göra våra första intervjuer den 15:e april. Vi kände att vi ville prata lite med tjejerna innan vi gjorde intervjuerna, så vi hade ett informationsmöte den 3:e april. Där berättade vi för dem lite vad vi skulle prata om, hur det skulle gå till, sedan fick de ställa frågor till oss om det var någonting de undrade. Vi delade även ut lappar till tjejerna för målsmans godkännande.

Eftersom de första intervjuerna var veckan direkt efter påsklovet var vi lite osäkra på om vi skulle få in signerade intyg från målsman av alla tjejerna, vad skulle vi göra om alla hade glömt sina papper hemma? När vi kom till skolan den 15:e blev vi genast lättade då vi blev glatt bemötta av sex stycken tjejer som alla hade med sig sina papper. Vi tror att i och med vårt urval är strategiskt, alla de intervjuade tjejerna går i samma klass där en av oss har haft VFU, så fick vi snabbt in sex stycken tjejer med målsmansgodkännande för intervju. Den av oss som haft VFU i klassen känner eleverna väl och har även träffat flera målsmän, vi tror att detta bidrog till att skepsis mot undersökningen inte skapades

Intervjuerna spelades in genom mikrofon på datorn. Tjejerna var först lite nervösa inför mikrofonen, men det tog inte lång tid innan de vände sig vid den och glömde bort att den var där. Resten av intervjuerna gick också smidigt, vi genomförde dem 20:e och 21:a april. Efter den sista intervjun den 21:a hade vi en till liten informationsstund inför fokusgruppen. Vi

delade ut lappar till tjejerna som de skulle ta hem till sina föräldrar där det stod information om fokusgruppen.

Den 28:e april hade vi fokusgrupp, vi bjöd med tjejerna hem till Pernilla. Under fokusgruppen använde vi oss av bilder som föreställde olika sorters människor. Tanken var att tjejerna skulle få associera fritt kring vilka dessa människor var. Bilderna hjälpte oss att nå de kategoriseringar tjejerna automatiskt gjorde då de fick se olika typer av människor. Vi ville att de både pratade om bilderna och skrev ner sina tankar om dem. Bilderna var strategiskt valda av oss. Bilderna fokuserade främst på det vi ansåg behövde problematiseras ytterligare. Detta kom vi fram till efter intervjuerna var genomförda. Vi ville att tjejerna skulle diskutera och resonera över vad svenskhet är, ett uttryck som ofta användes men som de hade svårt att berätta exakt vad det innebar, detsamma gällde begreppet kvinnlighet.

Efter vi hade visat bilderna och pratat kring dem satte vi oss ner och fikade en stund, vilket gav oss alla en välbehövlig paus. Vi bjöd på kladdkaka samt äpplepaj och vaniljsås detta efter önskemål från tjejerna. Efter fika fortsatte diskussionen som uppkommit under tiden vi arbetade med bilderna. Då fick vi även möjlighet att ställa frågor till tjejerna och ha en mer öppen och ärlig diskussion. Vi kom fram till att arbeta på detta sätt efter inspiration av en bok utgiven av RFSL som heter Bryt (Nordberg & Rindå, 2006).

När fokusgruppen var genomförd började vi direkt transkribera allt material som vi spelat in med tjejerna. När detta var färdigt började vi kategorisera de individuella intervjuerna utifrån: etnicitet, tjej/kompis, skola och hem/fritid. Vi valde att kategorisera utifrån dessa områden för att det kändes relevant för vår uppsats och det var dessa teman som framträdde tydligast i tjejernas argument.

2.6 Reliabilitet och validitet

Enligt Esaiasson brukar begreppet validitet definieras på några av följande sätt: 1) överensstämmelse mellan teoretisk definition och operationell indikator; 2) frånvaro av systematiska fel; 3) att vi undersöker det vi påstår att vi undersöker. Man bör skilja på 1 och 2, som kan kallas för begreppsvaliditet, och 3, som kan kallas för resultatvaliditet. Med begreppsvaliditet menas att de begrepp man använder sig av i undersökningen stämmer överens med de begrepp man använder sig av i exempelvis intervjuerna. För att stärka vår begreppsvaliditet använde vi oss av "kontrollfrågor" då något var oklart, d.v.s. egentligen en fråga som handlade om samma sak men omformulerad (Esaiasson m.fl., 2007:63ff).

Om man har bra begreppsvaliditet och god reliabilitet leder detta till bra resultatvaliditet. Bristande reliabilitet kan orsakas av att man har slarvat under datainsamlingen när man genomfört sin undersökning. Det kan vara slarv som exempelvis oläsliga anteckningar som kanske hänt p.g.a. trötthet (Esaiasson m.fl., 2007:71ff).

Vi anser att vår reliabilitet under insamlandet av data, samt bearbetningen av materialet, har varit god. Alla intervjuerna skedde under liknande omständigheter. Vi testade vår utrustning innan intervjuerna och fokusgruppen för att vara säkra på att allt fungerade som det skulle. Vi ville undvika att förlora data så under intervjuerna tog en av oss anteckningar medan den andre intervjuade. Alltså har vi både anteckningar och inspelat material för alla intervjuer och fokusgruppen. Vi var noga med att de anteckningar som togs var läsbara samt att transkriberandet av det insamlade materialet genomfördes gediget.

2.7 Avgränsningar

Vi har gjort avgränsningar i uppsatsen. Den främsta anledningen till de avgränsningar vi har valt att göra är uppsatsens storlek, i och med att det är en c-uppsats måste vi begränsa oss. Avgränsningarna är att vi har valt att utelämna killar i undersökningen, vi valde även att inte gå in på klasstillhörighet. Vi fokuserade på tjejer för att, som vi nämnde i inledningen, det är en grupp som det inte pratas mycket om i debatten och vi vill föra upp det på dagordningen.

Frågan om tjejernas ålder har indirekt betydelse för uppsatsen, men vi har inte analyserat det på djupet. Ålder är en intressant faktor men vi ville inte ha det som utgångspunkt. I och med att tjejerna är elva år anser vi att temat sexualitet inte är aktuellt. Vi utelämnade inte dessa aspekter p.g.a. att vi inte tyckte att det är intressant, utan för att kunna ro projektet i land.

2.8 Etisk hänsyn

I kompendiet "*Forskningsetiska principer*" finns det fyra krav man ska förhålla sig till i sin forskning:

- Informationskravet – "Forskaren ska informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte."
- Samtyckeskravet – "Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma även sin medverkan."
- Konfidentialitetskravet – "Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem."
- Nyttjandekravet – "Uppgifter insamlade av enskilda personer får endast användas för forskningsändamål."

(Vetenskapsrådet:7-14)

Vi har haft ovanstående krav som utgångspunkt under arbetets gång. Eftersom våra informanter ej var myndiga ansökte vi om målsmans godkännande innan vi påbörjade vårt arbete. Vi informerade tjejerna samt deras målsmän om att intervjuerna var helt anonyma, vi informerade även om att vi spelade in intervjuerna på band. Vi försäkrade tjejerna och målsmännen om att de kommer att vara anonyma i uppsatsen, att vi använder oss av ett alias när vi citerar. Vi valde att inte skriva ut det land den tjejs föräldrar kom ifrån som inte hade samma landstillhörighet som resten av tjejerna, detta p.g.a. att det skulle vara alldeles för enkelt att spåra.

2.9 Metodologi

2.9.1 Diskursanalys

För att analysera vårt material kommer vi i uppsatsen att använda oss av diskursanalys. Enligt Mats Börjesson i boken *Diskurser och konstruktioner - en sorts metod* skriver han att:

"Diskursanalys innebär att man problematiserar själva essensen i en företeelse, allt från sociala kategorier till handfasta ting." (Börjesson, 2003:19)

För att skapa en förståelse för vad diskursanalys innebär i ett sammanhang likt vårt, är en definition av begreppet diskurs nödvändigt. Börjesson menar att diskurs handlar om samtalsordningar som är institutionaliserade framställningsprocedurer eller praktiker. För att använda ett mer vardagligt språk skulle man kunna säga att hur vi pratar och agerar bestäms av en mängd olika faktorer som bygger på både kulturella och historiska regler. Dessa regler har skapats genom sociala överenskommelser och på så vis blir diskurser även föränderliga

(Börjesson, 2003:19ff). Denna definition av diskurs stöds av Fran Tonkiss i den vetenskapliga artikeln *The history of social survey* (1998/2000). Tonkiss skriver att en diskurs skapar och reproducerar sociala strukturer.

Alla människor har inte samma förutsättningar att skapa förändring av och inom diskursen vilket gör att den automatiskt innehåller en maktdimension. Vissa har större möjlighet att få sin röst hörd vilket är beroende på de roller som finns i samhället (Börjesson, 2003:19ff).

Börjesson menar vidare att vi för att människor ska förstå den värld vi lever i är det en förutsättning att vi gör kategoriseringar som verkar rimliga för oss. Detta gör vi för att sortera all den information vi dagligen inhämtar. Centralt för diskursanalysen är vikten av att belysa hur kategorier har konstruerats och vad det får för verkningar. Börjesson menar att gränsen mellan kategoriseringar och ena sidan byggda på rationalitet och förnuft, jämfört med fördomar och andra sidan är ytterst liten. De kategoriseringar som bygger på fördomar kan verka hämmande för individen som möts av dem (ibid.).

Det är i kölvattnet av den postmoderna synen på samhällsforskning som ifrågasättandet av fasta ramar och kategorier i redovisning av forskningsresultat har fötts. Idag belyser denna tradition vikten av att söka mer öppna tolkningar i konstruktionen av vetenskapliga sanningar. Det är av yttersta vikt att poängtera att det som studeras måste ses i den egna kontexten snarare än att försöka dra generella slutsatser. Då man studerar både diskurser och andra sociala konstruktioner är det viktigt att fundera över vad som egentligen sägs, varför det sägs och vad som inte sägs. Som ovan nämnt hjälper diskursen till med att bestämma vad som är socialt accepterat och vilka "sanningar" som vi människor skapar. Diskursen talar om vad som är trovärdigt eller ej, men även vad som inte är genomförbart i vissa sammanhang (Börjesson 2003, 28ff).

Det finns fyra stycken nyckelpremisser inom diskursanalys och de är enligt Marianne Winther Jörgensen och Louise Phillips i *Diskursanalys – som teori och metod*:

- *Kritisk inställning till självklar kunskap* – Det finns ingen objektiv sanning. De sanningar som skapas beror på att människan har behov av att kategorisera sin verklighet för att bringa ordning. Det finns inte kapacitet hos människan att öppet möta världen gång på gång.
- *Människan är ett resultat av sin historia och sin kontext* – Människan bemöter kunskap genom kontextuella och historiska glasögon. Vår världsbild och vår identitet är föränderlig över tid.
- *Samband mellan kunskap och sociala processer* – Kunskap skapas tillsammans med andra och upprätthålls genom sociala processer. Det är vi tillsammans som skapar vad som är rätt respektive fel i förhållande till vår kontext
- *Samband mellan kunskap och social handling* – I olika typer av sociala möten uppfattas vissa handlingar från människan naturliga i andra fall helt onaturliga. Olika sociala världsbilder leder till att vi beter oss olika i olika kontexter. Det är även så att något som är socialt accepterat i en kontext inte är det i en annan.

(Winther Jörgensen, Phillips 2000:11ff)

Då man genomför en diskursanalys i forskningssammanhang riktas mycket av ljuset mot vem som har möjlighet att uttrycka sig i tal. Diskursen styr hur man talar, hur man uttrycker sig och vilket tonläge man använder sig av. Diskursen hjälper till att skapa förståelse sammanhang

och mening. Empirin står på så vis aldrig själv utan forskaren och kontexten ger empirin mening. Diskursanalysen flyttar fokus från hur något är till hur något skapas (ibid.).

Tonkiss anser att språket är en av de viktigaste aspekterna att fokusera på i diskursanalysen, språket ska inte ses som ett neutralt medium utan som en domän där kunskap om vår sociala värld skapas. Diskursen skapas både genom privata diskussioner så väl som på en samhällslevelle nivå. Hur människor väljer att använda språket blir centralt för att förstå den diskurs människan ingår i (Tonkiss, 1998/2000).

Foucault är kanske den person inom den akademiska världen man i första hand förknippar med ordet diskurs. Foucault presenterar något han kallar för "sanningseffekter", vilket innebär att han har introducerat hur olika diskursiva formeringar bestämmer vad som är sant respektive falskt för oss människor. På så vis diskuterar han även vilka möjligheter som vi har samt var gränser går för vad som är ett tänkbart beteende. Foucault menar att sanningsregimer ger oss nya sätt att förstå världen. Vårt sätt (författarna till uppsatsen) att förstå världen behöver inte överensstämma med hur vår läsare förstår den, världen ser olika ut beroende på hur man betraktar den. Diskursen kan vara förknippad med identiteten enligt Foucault, jag förstår vem jag är genom att definiera det jag inte är. Vi distanserar oss från "de andra". Däremot hade vår världsbild och vår identitet sett helt annorlunda ut i en annan kontext och den även förändras över tid. Människan har enligt Foucault inte inre essenser utan vi är diskursivt formade där kontexten är kulturellt förstådd. Makt och vetande är sammanbundna skriver Foucault, ett exempel på detta som passar vår uppsats bra är:

"Det var i uppbyggandet av skolan som såväl den normala som den abnormala skoleleven konstruerades, i linje med vetenskapliga diskursiva mönster." (Börjesson, 2003:34ff)

3 Teoretisk anknytning

I det här kapitlet kommer vi att gå igenom den teori som vi tycker är relevant för vår uppsats.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet utvecklades bl.a. av pedagogen och psykologen Lev Vygotskij (1896-1934). Vygotskij ansåg att barnets utveckling hänger samman med den miljö som denne växer upp i, individen integreras i den kontext som hon växer upp i. Han menar att det inte går att skilja den unges lärande och dess utveckling åt. Inom det sociokulturella perspektivet är det inte direkt fokus på hur eleverna i skolan uppfattar något, det är kommunikationen, den kringliggande kulturen och kontexten som är i centrum. Elevperspektivet kommer i fokus istället för att det endast är ett specifikt fokus på tänkandet (Claesson, 2002:29ff).

Vygotskij lägger vikt vid språkets betydelse för människans utveckling. Roger Säljö menar i *Boken om pedagogerna* att en av utgångspunkterna för Vygotskij är att människan både är en kulturvarelse och en biologisk varelse. Detta betyder att människor som växer upp under skiljda kulturella villkor, i olika miljöer i olika delar av världen utvecklas relativt lika under detta skede. Det som skiljer människan från andra levande varelser är att när barnet börjar kommunicera med sin omvärld kommer utvecklingen att påverkas av sociokulturella faktorer. Språket blir ett kraftfullt verktyg som barnet använder sig av för att komma i kontakt med sin omgivning (Säljö, 2005:116ff).

Inom det sociokulturella perspektivet skapas inte kunskap primärt genom individuella processer utan den största vikten ligger på att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext. Interaktion och samarbete mellan individer ses som helt avgörande för lärandet. Den

roll som andra personer spelar i lärprocessen, så som exempelvis lärare och klasskamrater, är väsentligt för vad som lärs och hur det lärs. I grupper finns det olika diskurser och praxis, att lära sig delta i olika grupper är en social läroprocess för exempelvis elever i skolan. Klassrummet är ett av de många diskurssamhällen som individen ingår i. Ny kunskap skapas inom gruppen då den distribuerade kunskapen förmedlas genom utnyttjandet av den. Enligt vissa bör skolan skapa en läromiljö som i så stor utsträckning som möjligt liknar livet utanför, att man bör röra sig även utanför skolans strama ramar. Detta för att eleverna ska få chans att utforska också de andra diskurssamhällen som de rör sig i, med vägledning från bl.a. läraren (Dysthe, 2001:41ff).

I det komplexa samhälle som vi lever i har det utvecklats olika former av lärande och socialisation av människan. Roger Säljö argumenterar för att det existerar en primär socialisation och en sekundär socialisation. Den primära socialisationen sker i en familj, en mindre gemenskap. I denna socialisation lär sig barnet sitt språk, regler för socialt samspel och annan kunskap som är nödvändig för individen att fungera i samhället. Det lilla barnet lär sig i samspel med människorna i sin närmaste krets. Den sekundära socialisationen sker i institutionaliserade miljöer, som exempelvis skolan. Lärarens band till barnet är svagare än familjens och barnets sätt att komma i kontakt med kunskaper och färdigheter skiljer sig åt. Rutinerna i det sociala samspelet sker på annorlunda sätt. Hemma lär sig barnet genom observation och genom att ta efter de vuxna i olika aktiviteter. I skolan är undervisning och lärande mål i sig, om man gör någonting i skolan är det för att man ska lära sig. Vad som står på schemat för dagen bestämmer aktiviteterna och man gör det som är nödvändigt utifrån ämnenas krav (Säljö, 2000:40ff).

Språket är vårt mest medierande verktyg enligt det sociokulturella perspektivet. Hur vi talar skiljer sig åt beroende på vilka kontexter vi befinner oss i. Enstaka ord bär olika känslomässiga laddningar och betydelser som ger oss en uppfattning om vilka värderingar som finns i vår närmaste omgivning. Dessa värderingar och normer som finns i samhället ger en uppfattning om hur identiteten formas (Almér, 2006:114).

Det språkbruk som används inom kompisgruppen ger individen en möjlighet att undersöka och problematisera sin egen identitet. Språket hålls inte inom fasta ramar utan man har frihet att uttrycka sig på ett sätt som man själv känner främjar sin utveckling (ibid.).

För vissa barn som växer upp i en flerspråkig miljö kan relationen mellan språk och identitet bli väldigt tydlig. Många som kommer ifrån en flerspråkig kontext vittnar om att de har en upplevelse av att deras identitet ändrar karaktär beroende på vilket språk de talar. De menar att de har två olika identiteter inom sig som skiftar då de kommunicerar på det ena eller andra språket. De har inte en identitet som är fast rotad inom sig utan deras identitet är starkt knuten till språket (Almér, 2006:124).

Ett ungdomsspråk som pratas mellan ungdomar har den fördelen att den markerar skillnad från föräldragenerationen samt barndomsåren. Differentieringen i språket markerar att ungdomar har något gemensamt som ingen annan har, de är inte vuxna ännu men inte heller barn. Denna skillnad i språk hjälper ungdomar att frigöra sig och skapa ett "jag" som subjekt. Med detta menas att ungdomen inte längre är ett resultat av bilder som andra förmedlat utan en början till att skapa en egen identitet (Almér, 2006:121).

3.2 Intersektionalitet

Det svenska ordet intersektionalitet kommer att vara mycket centralt i vår uppsats och härstammar ursprungligen från engelskans ”intersectionality”, vilket betyder att genomskära eller att korsa. Begreppet användes första gången i nordamerikansk forskning för att beskriva olika typer av maktanalyser mellan olika samhälleliga fenomen, samt kategoriseringar så som genus, ålder, sexuell läggning, nationalitet osv. De olika kategorierna är oupplösligt anknutna till varandra. Intersektionalitet har historiskt sätt uppkommit i mellanrummet mellan feministisk teori, postkolonial teori, black feminism och queerteori. I Paulina de los Reyes och Diana Mulinaris bok *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap* beskriver de att den traditionella feminismen har fått kritik då den har haft det svårt att förhålla sig till en global kontext. Den vita medelklasshegemonin har varit allt för dominerande inom feministisk forskning. På så vis har det funnits ett behov av ett fält som fokuserar på fler maktspekter inom ramen för den vetenskapliga analysen. I detta spänningsfält har intersektionalitet uppkommit (de los Reyes & Mulinari, 2005:7ff).

Professorn Nina Lykke på Linköpings universitet är en av dem som introducerat intersektionalitetsbegreppet i Sverige och övriga Norden. Hon skriver att begreppet kan hjälpa oss att förstå en kontext vilket kan skapa ny kunskap om den komplexa verklighet vi lever i. Enligt Lykke förhåller sig begreppet till subjektets villkor i samhället, genusrelationer, migration, globalisering och dessa interagerar med varandra hela tiden för att skapa villkor för den enskilda individen. Dessa villkor blir enligt Lykke allt mer flytande och sammansmälter som sagt med varandra. Subjektet som i detta fall är individen blir hela tiden påmind om och befinner sig i en kontext som är en effekt av och ständigt står i överläggning med olika diskurser av maktaxlar. Den poststrukturalistiska kopplingen är tydlig då en del av det intersektionella tankesättet handlar om att skapar kategorier enligt Lykke. Det handlar inte om hur man är som en bestående variabel utan dessa kan vara flytande och skiftande beroende på vilka situationer/kontexter som individen befinner sig i. Poängen med intersektionalitetsbegreppet är att fokus bör ligga på hur dessa olika maktaxlar ömsesidigt konstruerar varandra. Intersektionalitet har en politisk vision inbyggd i begreppet, menar Lykke. Visionen är att skapa ett utrymme för att kulturell komplexitet som ska hanteras på ett produktivt sätt. Det ska ske demokratiskt och ses som berikande istället för marginaliserande (Lykke, 2003:48ff).

Kritiker har menat att begreppet öppnar dörrar för en massa olika maktsymmetrier som kanske inte alls leder till en ökad förståelse utan snarare tvärt om. Lykke presenterar sex stycken principer för att stödja intersektionalitetsbegreppet som vi har bearbetat nedan. Tanken med dessa principer är att ett samtal om mångfald ska skapas där inte könsmaktsordning ignoreras (ibid.).

Analysen ska alltid baseras på val av vissa maktstrukturer. Det behövs en diskussion kring vilka axlar i det specifika fallet som är över och under dominerade. Genusforskare t.ex. kan se att andra maktsituationer kan stå över det klassiska patriarkatet i användandet av intersektionalitetsanalys. Det krävs en argumentation kring detta resonemang (Lykke, 2003:50ff).

Det är viktigt att man som användare av begreppet undersöker andra maktvariabler än de man vanligtvis utpekar som betydelsefulla. Det krävs en diskussion och analys av intersektionalitetsbegreppet av vilka val och bortval som görs i intersektionalitetsanalysen. Kritiska frågor till de bortvalda maktaxlarna är a och o. Tanken med detta är att undersöka om nya frågor skulle frambringa nya problemställningar och att analysen på så vis skulle kunna bli annorlunda (ibid.).

Intersektionalitetsbegreppet uppmärksammar hur olika maktaxlar påverkar individen. Däremot är inte tanken att man valfritt kan byta olika axlar med varandra utan detta måste göras välavvägt och i förhållande till den analytiska kontexten. *"Feministisk intersektionalitetsanalys handlar inte om att exkludera, utan snarare om att inkludera genus och kön i en långt större omfattning än vad som sker idag."* (Lykke, 2003:54).

De los Reyes och Mulinari menar som ett tillägg och komplement till Lykke att intersektionalitet inte alltid kräver en feministisk grundanalys utan de menar att makt och ojämlikheter skapas även på andra nivåer. De lyfter fram intersektionalitet mellan olika samhällsnivåer, då oftast det offentliga, och den maktordning som råder där. Olika typer av hierarkier kan bli synliga genom att sätta fokus på flera strukturer som samtidigt interagerar med varandra. Begreppen ska enligt de los Reyes och Mulinari inte ses enskilda utan tillsammans för att skapa förståelse för till exempel människors villkor. Intersektionalitetsperspektivet ser det som ett sätt att utveckla analysen av de maktstrukturer som finns i samhället. Samhällets resurser, både de symboliska och de materiella, är ojämnt fördelade däremot behöver de inte vara rangordnade likt en talföljd 1,2,3 osv. utan det kan ses som en cirkel där allt hänger ihop och är beroende av varandra. Makten är ständigt i rörelse och intersektionalitetsbegreppet erbjuder ett sätt att se på saken (de los Reyes & Mulinari, 2005:7ff).

Att granska kunskapsproduktion och forskning är av yttersta vikt. Kunskap är inget separat, inget självständigt. Enligt de los Reyes och Mulinari är kunskap en del av människans sociala sammanhang. Vetenskaplig kunskap kan på så vis användas som ett maktinstrument och intersektionalitetsteoretiker så som de los Reyes och Mulinari menar att intersektionalitet ska ses som en del av den kritiska forskningstraditionen. Intersektionalitetsanalys öppnar upp för betvivlande av gamla sanningar och ifrågasätter det som vi vardagligen kallar för vetenskap, vilket kan ses som en del av en hegemonisk diskurs (ibid.).

3.3 Identitet

Thomas Johansson skriver att skapandet av identitet kan ske individuellt och kollektivt. Människan skapar identitet utefter en rad olika förutsättningar, den är bland annat beroende av familj, klass, kön, etnicitet mm men också av individen själv. Människan måste engagera sig i att utveckla identitet vilket gör att det finns relativt stora möjligheter att påverka vem man blir. Det ligger i individens natur att man flyttar och rör sig mellan och i olika sociala miljöer och på så vis bildas en rad olika identitetsformer av vem jag är. Många känner nog igen sig i diskussionen att man är på ett visst sätt i ett sammanhang och ett annat sätt i ett annat sammanhang, men man är ändå sig själv i båda fallen. Detta gör att den mänskliga identiteten blir både mångskiftande och komplex. Utvecklingen av det som blir "jag" sker oftast i spänningsfältet mellan det som blir "vi". De två parallella identitetsprojekten löper ofta bredvid varandra alltså utvecklandet av vem "jag" är och vilka "vi" är, på så vis blir det också betydelsefullt vilka "de andra" är (Johansson, 2006:202ff).

3.3.1 Etnicitet

Ordet etnicitet kommer från grekiskans ord *ethnicos* som betyder utanförstående människor eller kulturella främlingar. Max Weber är en av de sociologer som betytt mycket för hur vi definierar begreppet etnicitet idag, dock finns det många som ställer sig tveksamma till Webers definition. Weber menar att en etnisk grupp känns igen på sina medlemmar. Denna grupp har enligt Weber gemensamma intressen, fysiska likheter, gemensamma minnen som syftar till migration eller kolonialism. Det Weber främst bidragit med är att han påtalar ett

samband mellan etnicitet och olika statusgrupper. Han fortsätter att resonera vidare genom att påpeka att vi människor gärna glorifierar våra egna seder och kulturella egenheter samtidigt som vi nedvärderar andras. Detta leder till sociala förskjutningar och att en makthierarki uppstår i samhällen. Det finns många som kritiserat Weber på grund av att han ser på etnicitet som något statiskt och att den innehåller ett biologiserande tankesätt (Peterson & Hjerm, 2007:15ff).

Det har varit vanligt att sammankoppla etnicitet med diskursen om "invandrare" vilket kan vara missvisande om man använder sig av Webers utgångspunkter. Invandrare är inte en etnisk grupp utan består av en stor variation av olika människor. Då vi ibland i dagligt tal sammankopplar etnicitet och invandare syftar detta oftast på att begreppet etnicitet i allt större utsträckningar har fått en annan betydelse än den Weber presenterade. Idag då man hänvisar till etnicitet syftar detta ofta till att skapa en förståelse för maktrelationen som uppstått i sociala och kulturella sammanhang mellan majoritets och minoritetsgrupper. Det bildas ett "vi" och ett "dem" i samhällen som är mångkulturella (ibid.).

Carrie Paechter har i boken *Educating the other- gender, power and schooling* problematiserat hur människor skapar ett "vi och ett "dem". Enligt Paechter är skapandet av "Den andre" det mest centrala begreppet för en vidare förståelse för hur "vi" och "dem" konstrueras. För att förstå Paechters resonemang är det viktigt att klargöra vem "the other" eller "den andre", som vi i fortsättningen kommer att använda oss av, är. Den andre är den person som inte är subjektet, subjektet är den som är normen (Paechter, 1998:5ff).

För att definiera ordet norm i uppsatsen har vi valt att använda oss av Tiina Rosenbergs definition i boken *Queerfeministisk agenda*.

"Normen definieras vanligen som en regel som hänför sig till ett ändamål, ett ideal. Normer är i praktiken sociala regelsystem som ofta förblir osynliga tills någon/något bryter mot dem. Normalitet är den trygghet som infinner sig vid en känslan av att inte vara avvikande, medan normativitet i betydelsen föreskrivande alltid innehåller ett eller flera sociala och moraliska imperativ, det vill säga krav på att människor följer regler som andra har beslutat om. Normativitet utgör det maktsystem som vidmakthåller och backar upp normer." (Rosenberg, 2002:101).

Vårt västerländska samhälle har den vita medelklassmannen som dominerande norm enligt Paechter. "Den andre" blir de människor som inte tillhör normen, avvikande kön, etnicitet och socioekonomisk status är exempel på kategorier som bryter mot normen. Det finns dock möjlighet att vara både subjekt och "den andre" samtidigt. För att tydliggöra detta använder vi oss av Paechters eget exempel. Som västerländsk kvinna blir du "den andre" i och med att subjektet är den ovan nämnda västerländska mannen. Däremot är du subjektet i jämförelse med en kvinna från ett afrikanskt land, i och med att du tillhör den västerländska hegemonin (Paechter 1998:5ff).

Paechter menar att "the gaze", "blicken" som vi i fortsättningen kommer att använda oss av är central för upprätthållandet av "den andre". "Blicken" är isolerad och opassionerad men samma gång maktfylld. "Blicken" ser den som avviker från normen som en lägre stående individ i en hierarkisk trappa. "Blicken" som finns inom oss alla hjälper oss att trycka ner "den andre" konsekvent genom vårt dagliga tankesätt. Paechter menar att tanken om att storebror ständigt ser dig genom "blicken", gör att du agerar därefter och på så vis blir ditt agerande självdisciplinerat (1998:9ff).

Det finns en vaghet inneboende i etnicitet som begrepp men det de flesta forskare är överens om är att det handlar om gruppbildning, identitet, sociala gränsdragningar likt ”vi” och ”dem” och samhörighetskänsla (Peterson & Hjerm, 2007:15ff.) Det är både ideologiskt och politiskt laddat att använda sig av etnicitet som begrepp. Begreppet i sig innebär ett inneboende förtryckande synsätt som leder till marginalisering, exkludering samt sociala och kulturella ojämlikheter. Vad som inkluderas i begreppet etnicitet inom vetenskapen är beroende på kontext, historia och syfte. Vissa menar att etnicitet ska användas för att förklara sociala ojämlikheter medan andra menar att det ska förklara varför man känner tillhörighet med vissa människor. Vilket sätt man väljer påverkar förstås det svar man får (Peterson & Hjerm, 2007:22).

de los Reyes menar att begreppet etnicitet är konstruerat. Föreställningen om etnicitet är beroende av etniska relationer som processer och utspelas i maktrelationer. Etnicitet måste på så vis ses tillsammans med bland annat klass, kön, sexuell läggning och så vidare för att förståelse ska skapas för begreppets innebörd. Du är således inte bara invandrare utan invandrarkvinna. Normen blir intressant i detta sammanhang då den utgör utgångspunkten för det som ska analyseras. Genom att studera normen sätts maktutövandet i fokus och ifrågasätter den logik som byggts upp runt vad som normalt eller onormalt. Återigen blir tanken om vilka ”vi” är och vilka ”dem” är ytterst intressant i förhållningssättet gentemot etnicitet (de los Reyes, 2002:58).

Aleksandra Ålund menar likt de los Reyes att det finns ett samspel mellan begreppet etnicitet och begreppen kön och klass. Invandrarkvinnan framställs oftast som ett offer i den svenska offentliga debatten. Hon har en underordnad ställning i samhället och är ett offer för den egna kulturen och de strukturer som råder inom denna. Ofta görs beskrivningar av invandrarkvinnor väldigt generaliserande och den bild som växt fram i framförallt media bygger på texter om hedersmord och patriarkala familjer. Enligt Ålund är det viktigt att lyssna på kvinnorna själva, istället för att låta någon annan tala för dem (Ålund, 2007:18ff).

Kjerstin Almqvist presenterar att det finns forskning som pekar på att den etniska identiteten ska vara tydligt sammankopplad med det som kallas den ”svenska identiteten” för att få ett så lyckosamt resultat som möjligt, både för den enskilde och för samhället i stort. I kölvattnet av detta resonemang innebär det för individen att han eller hon skall ha möjlighet att hitta det egna förhållningssättet till både sitt ursprung och det ”svenska samhället”. Ungdomen ska ha möjlighet att känna stolthet över sin bakgrund och en tillhörighetskänsla till det svenska. För att lyckas med detta krävs det att samhället ser etnisk mångfald som en resurs och bemöter det med öppenhet (Almqvist, 2006:105).

Om detta misslyckas finns det en risk att ungdomar kan ta på sig rollen som ”invandrare” eller ”blatte” vilket blir ett substitut då man känner ett utanförskap både gentemot den etniska och ”svenska” identiteten (Wrangsjö, 2006:107ff). En viktig utgångspunkt i skapandet av den egna identiteten är möjligheten att göra kunskap till sin egen. Identifikationsprocessen i identitetsskapandet betyder att det som ungdomen upplever integreras och internaliseras inom just henne eller honom. Internalisering i identitetsskapandet innebär att man tar till sig beteenden och förhållningssätt utan att självbildens påverkas eller att den egna självkänslan förnimmas (Wrangsjö, 2006:131). För att återgå till skapandet av utanförskap har Theodor Adorno presenterat något han kallar för ”outsideridentitet” vilket ska belysa identitet som bygger på utanförskap. Det som blir centralt i argumenteringen är hur ungdomen förhåller sig till samhället och auktoriteter. I detta fall känner inte ungdomen automatiskt tillhörighet till samhället eller någon annan subkultur. Auktoriteter blir viktigt i byggandet av

”outsideridentiteten” men inte i positiv bemärkelse utan i negativ. Utanförskapet blir en del av den identitet ungdomen skapar och inte något som man vill ta avstånd ifrån. Adorno menar att denna identitet inte är något problematiskt i sig utan det är då det samspelar med social status, etnicitet, kön, religion och majoritet vs minoritet samhället som det kan bli ett problem (Wrangsjö, 2006:142):

”Jag menar att det är bättre med en tillverkad identitet än en tilldelad identitet, därför att det förra ger en ökad jag styrka och flexibilitet.” (Marcia, 2006:174)

3.3.2 Genus

”Kvinna är inte något man föds till, det är något man blir.” (de Beauvoir 1949/2002:325)

Ambjörnsson refererar till Gothlin (1999) då hon menar att genus är ett väletablerat begrepp i Sverige idag. Det var under 1980 – talet som begreppet började användas mer och mer för att påvisa kulturella skillnader mellan kön. Ordet genus började nyttjas, skriver Ambjörnsson influerad av Hirdman (1998), för att det finns en poäng att skilja på biologi och kultur, då tanken är att skapa en förståelse för hur relationer mellan kön framförallt ska ses som något som är socialt och kulturellt skapat. Ytterligare en aspekt som gör genus till ett användbart begrepp är att det belyser hur relationen mellan kön har skapat en social hierarkisk ordning där mannen står över kvinnan. Genus innefattar en maktdimension vilket innebär att fokus flyttas från ett individuellt plan till ett mer strukturellt sätt att tänka, kvinnans underordning är inte en individuell företeelse utan ett resultat av strukturer i ett patriarkat samhälle där män gynnas. Genus hjälper oss att prata om manligt respektive kvinnligt utan att komma in på biologiska skillnader. Det finns två stora olika linjer inom feministisk tradition som tolkar hur detta ska betraktas. Den första anser att man agerar som man gör på grund av vem man är, den andra traditionen menar att man blir den man blir på grund av hur man agerar. Den senare tolkningen bygger på ett poststrukturalistiskt perspektiv att förstå världen på vilket också vi ställer oss bakom. Det finns inget biologiskt kön som bestämmer hur man och kvinna är utan detta har skapats i en kulturell kontext. Som tjej räcker det inte att till exempel klä sig i kjol en gång för att upprätthålla genus utan detta måste ske flera gånger för att återskapa en genusdikotomi där det är tjejer som bär kjol. Det är denna upprepning som gör att genus inte kan betraktas som något statiskt utan något som hela tiden sker, det är en oavbruten ständigt pågående process. Ambjörnsson menar att det är dessa upprepade handlingar som avgör hur man uppfattas som tjej (Ambjörnsson, 2003:11ff).

Ambjörnsson menar vidare att det finns vissa förväntningar på hur tjejer ska vara i skolan. Hon beskriver att normer skapas då man utpekar något som avvikande. Ambjörnssons undersökning gjordes på en gymnasieskola där hon undersökte två klasser, en samhällsklass och en barn- och fritidsklass. Hon menar att det finns vissa egenskaper som är åtråvärda för att betraktas som ”tjej” innanför skolans väggar. Dessa egenskaper belyser Ambjörnsson genom att hon har kartlagt de olika föreställningarna om hur tjejer ska vara i de två klasserna. De två klasserna var olika till sin karaktär då samhällsklassen gick ett studieförberedande program och barn- och fritidsprogrammet är yrkesförberedande. Samhällstjejerna skapade sin identitet som tjejer genom att vara mjuka, visa empati och tolerans. Detta ställs i motsats till barn- och fritidstjejerna som var kaxiga och gapiga, sidor som inte är önskvärda hos en tjej. Samhällstjejerna marginaliserar även barn- och fritidstjejerna genom att påpeka att de festar för mycket, knuller runt och skaffar barn allt för tidigt. Det är inte bara samhällstjejerna som beskriver detta utan även lärare och skolan som institution, tjejerna i barn- och fritidsklassen beskrivs ofta av lärare som avvikande, stökiga, använder ett språkbruk som inte är önskvärt samt att de visar ett ointresse för skolan (Ambjörnsson, 2003:53ff).

Ambjörnsson problematiserar hur genus skapas av unga tjejer med hjälp av "invandraren" som motpol för att särskilja sig från denna förtryckta kvinna. Ambjörnsson bygger sitt resonemang på både myter om och reella upplevelser som tjejerna har i diskussionen om just invandrare. Om man är svensk i dessa tjejers resonemang då är man automatiskt också vit. Tjejerna funderade egentligen aldrig över sin egen vithet utan bara då de sattes i sammanhang som var mer etniskt blandat. Det fanns hos dessa tjejer ett automatiskt tolkningsföreträde genom att vara svenska och vita, de var de som var vanliga och de andra avvikande. Ambjörnsson påvisar att oftast används inte just ordet invandrare som något negativt utan dessa tjejer använde andra markörer för att beskriva och marginalisera "den andre". Vanligt förekommande på denna skola var att kategorisera någon som kickers, eller uttala sig negativt om buffaloskor. "*Kicker=invandrare=underklass*" skriver Ambjörnsson (Ambjörnsson, 2003:239ff.).

I den svenska offentliga debatten har invandrarkvinnan ända sedan 1970 – talet framstått som tystlåten, förtryckt och isolerad. Under de senaste åren har även en annan syn växt fram, den duktiga invandartjejen som vill leva som svensk men hennes avvikelse består av att hennes familj inte tillåter detta. Hennes sätt att avvika från den "svenska" normen är just för att hennes familj bestämmer över henne trots att hon inte vill detta själv. Ambjörnsson anser att denna bild av invandrarkvinnan har betydelse för hur gymnasietjejerna skapar genus. Femininitet fylls på så sätt med ett "svenskt" innehåll och den "svenska" tjejen är motsats till "invandartjejen", inte alls förtryckt och isolerad (Ambjörnsson, 2003:257ff.).

Skolan som social arena är ett genomgående tema i vår uppsats. Carrie Paechter skriver om hur genus skapas i en social och kulturell kontext i skolan. I skolan är det viktigt att kategoriseras som antingen tjej eller kille. Skolan som institution skapar och reproducerar skillnader mellan tjejer och killar, både "den andre" och "blicken" finns ständigt närvarande hos eleverna i skolan (Paechter, 1998:17).

Alla elever som befinner sig innanför skolans ramar är på ett eller annat sätt "den andre" menar Paechter. Skolan är en institution där eleven traditionellt har varit relativt maktlös, deras egen kunskap tas inte till vara i den utsträckning den borde. Skolan har som uppgift att lära barnen den rätta sortens kunskap, kunskapssynen är på förhand redan bestämd av någon annan än eleven (Paechter 1998:20ff) .

Skolan socialiserar även eleven att bli en del av det gemensamma samhället. Skolan är uppbyggd efter den manliga normen menar Paechter. Pojkar och män dominerar tiden och rummet i skolan. I klassrumssituationer är det ofta killarna som hörs, det är killar som har rätt att prata, tjejer förväntas vara mer tysta och tillbakadragna. Killar får mer beröm för goda arbetsinsatser, de får samtidigt också mer uppmärksamhet i tillsägelser och tillrättavisande. Att ha glömt penna, papper och radergummi är mer vanligt hos killar än hos tjejer. Detta leder till att killar automatiskt får mer kontakt med läraren en och en, ansikte mot ansikte. Killar dominerar de delar i skolan som handlar om aktivt handlande, de får demonstrera för sina klasskamrater oftare än tjejer. De får använda datorer i större utsträckning, ibland även hjälpa läraren då denne inte alltid kanske känner sig helt bekväm med ny teknik. En konsekvens av detta är att undervisningen anpassas i större utsträckning för att tillfredställa killarna i klassrummet (ibid.).

Det har även visat sig enligt undersökningar som Paechter tagit del av att killar dominerar inte bara i klassrummet utan även på skolgården, det är främst killar som använder den aktivt. Det finns ofta stora fotbollsplaner att tillgå eller andra stora ytor för aktivt lekande. Tjejers sociala

umgänge koncentreras i större utsträckning än killar på vänskap i mindre grupper. På skolor är det svårt att hitta ytor som passar för denna typ av umgängesform, därför brukar toaletterna bli en mötesplats där tjejer kan få tala ostört.

I och med att killar i större utsträckning än tjejer får möjlighet att uttrycka sig verbalt i klassrummet leder det till att killar får bättre självförtroende då det gäller att uttrycka sig och prata inför människor. Killars idéer och förslag rankas högre än tjejers och detta görs oberoende av den egna könstillhörigheten. Tjejer som bryter mot hur tjejer ska uppträda i skolan ses ofta som problematiska av lärare och andra vuxna. Om en tjej är högljudd, tävlingsinriktad och bryter mot bestämda regler kan hon bli utsatt för exkludering av övriga klasskamrater samt lärare. Hon ses då som ett störande moment som bryter den ordning som ska råda in ett klassrum (Paechter, 1998:25ff).

4 Skolan som normöverförande uppfostrare

Vi ser lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Olga Dysthe skriver i *Dialog, samspel och lärande* att lärande har med relationer att göra. Kunskap är situerad, alltså finns den alltid i en kontext. Hur jag lär mig beror alltså på vart och med vilka jag befinner mig. Språket är av yttersta betydelse för att lärande ska kunna ske, det är genom språket vi lär oss. Vi kommunicerar med andra och med oss själva genom just språket (Dysthe, 2001:31ff).

Åsa Bartholdsson skriver i sin artikel *På jakt efter rätt inställning att fostra positiva och reflekterande elever i svensk skola* att skolan som institution vill verka för att skapa en viss typ av människor, de ska vara positiva och reflekterande. Detta är enligt Bartholdsson motsägelsefullt då skolan disciplinerar sina elever till att bli på ett visst sätt. Skolan har som uppdrag att fostra sina elever till vissa givna värderingar som går att finna i läroplanen. Maktförhållandet blir på så vis ojämnt. I skolan bedrivs oftast undervisningen kring traditionella skolämnen, elever har matematik, historia osv. Däremot är det inte sagt att skolan inte arbetar med andra frågor, Bartholdsson beskriver att man då och då arbetar med mindre traditionella saker så som värderingsövningar och att lösa konflikter (Bartholdsson, 2003:121ff, 139).

Om man som vi har ett sociokulturellt sett att se på lärande så förmedlar skolan inte bara kunskap om det som traditionellt sätt ansetts vara kunskap, exempelvis fakta. Skolan förmedlar kunskaper om en andra saker också, normer, värderingar, vad som är rätt eller fel. Bartholdsson menar vidare att alla i skolan både elever, föräldrar och lärare blir fångar i denna institution. Resultatet blir inte att fostra individen till frihet, så som läroplanen på vissa ställen säger. Det blir ett visst typ av agerande, alltså att inte bryta mot normen i för stor grad, som i skolan gynnar elever. Läraren har ett stort ansvar för klimatet i skolan och denne ska ha god insikt om sin position som maktutövare, denna kunskap av yttersta vikt för utövandet av läraryrket (Bartholdsson, 2003:130ff).

I Lpo94 talar man om vikten av att elever i skolan lär sig att leva och verka i ett mångkulturellt samhälle. Skolan ska alltså fostra till kulturell mångfald. Vad menas då med kulturell mångfald? Ann Runfors diskuterar detta i artikeln *Fostran till frihet? Värdeladdade visioner, positionerande praktiker och diskriminerande ordningar*. Runfors skriver att man i skolan ska ha en positiv inställning till kulturell mångfald. Den kulturella mångfalden ska både tas till vara på och respekteras, men vad som är kulturell mångfald besvaras inte i Lpo 94. Parallellt till detta beskrivs det också i läroplanen att en del givna normer inte ska vara förhandlingsbara. Hur man ska arbeta med dessa motsättningar beskrivs inte i dokumentet. Runfors menar att just detta är ett bevis för att samhället kategoriserar olika sätt att leva på

som bra eller dåligt. Kulturell mångfald blir på så vis legitim om den inte utmanar alltför många rådande normer och värderingar (Runfors, 2006:140).

Runfors observationer av och i den svenska skolan visar på att socialisering av en viss given etik och moral står före individens frihet och kulturell mångfald. Runfors menar att det har skapats något som kan kallas för plus- och minuskulturer då kulturell mångfald debatteras. På pluskontot uppfattas olika mattraditioner, dans, föremål, musik och högtider. På minuskontot talas det mycket om maktrelationer människor emellan, framförallt patriarkala familjebildningar. Alltså blir begreppet kulturell mångfald i skolan något som ska respekteras i vissa lägen och förkastas i andra. Eleverna ska i skolan lära sig att välja när kulturell mångfald är något positivt och när det syftar till något negativt. Om elever med invandrarbakgrund uteblir från gemensamma aktiviteter så som discon, klassresor och utflykter tolkas detta som att eleven inte får lov för sin familj, oftast sin far (Runfors, 2006:148).

Skolan och i detta fall läroplanen har tagit sig rätten att definiera ett frihetsideal som står utanför kulturell kontext och sammanhang överlag. Detta frihetsideal har för oss blivit så vedertaget att vi tror att det är något naturligt och essentiellt istället för en ståndpunkt och ett argument för den kontext vi själva lever i. Runfors applicerar detta tankesätt på skolan med läroplanen som utgångspunkt och menar att denna ”frihetens normativitet” bygger på det som faller inom ramen för vad läroplanen beskriver vilket i sin tur är ett resultat av samhällets kontext i stort (Runfors 2006:153).

Runfors bidrar i sin text med insikten om ”strukturellt diskriminerande ordningar”. Hon utgår från tanken att när strukturer i samhället omsätts till enskilda handlingar, i till exempel skolan, är de inte ämnade att diskriminera, men så blir fallet ändå. De enskilda handlingarna upprätthåller maktstrukturer och de kan vara svåra att lägga märket till (Runfors 2006:160).

Vårt svenska utbildningssystem har visat tendenser att i den dagliga verksamheten att upprätthålla en kulturell likformighet vilket medför negativa aspekter för människor med annan etnicitet än den traditionellt svenska. Det finns forskning på att den svenska skolan fortfarande är präglad av etnisk diskriminering och andra former av diskursiva kränkningar mot ungdomar med invandrarbakgrund. Det finns ett samband mellan segregering, skola, arbetsliv och social inkludering som missgynnar människor med annan etnisk tillhörighet (de los Reyes 2007: 58).

Viktigt att poängtera är att det är skolans skyldighet att se till att denna systematiska diskriminering upphör och inte gömma sig bakom att säga att det handlar om kulturella krockar mellan olika sociala system och kulturer. Att göra detta är att stärka ett hierarkiskt statussystem som konsekvent missgynnar delar av befolkningen (ibid.).

4.1 Regeringen säger

Regeringens mål med den jämställdhetspolitik som de bedriver är att motverka och förändra system som upprätthåller maktstrukturer mellan könen på samhällelig nivå. Regeringen vill skapa möjligheter för kvinnor och män att inneha samma möjligheter att påverka den egna livssituationen, detta kommer i sin tur att gynna ett rättvist och demokratiskt samhälle. Jämställdhet leder även till ekonomisk tillväxt då människors kompetenser tas tillvara. Under de senaste åren har regeringen tillfört resurser för att utveckla och stärka jämställdhetsarbeten ett av dem är satsningen inom skolan som regeringen fattade beslut om i juni 2008 (<http://regeringen.se/sb/d/2593>) var att tillsätta en delegation för jämställdhet i skolan.

Delegationens uppgift är att arbeta med den värdegrund som finns beskriven i Lpo94, uppdraget syftar till att förbättra kunskapen om jämställdhet i skolan. Uppdraget omfattar kommunala, fristående, special- och sameskolan i Sverige. Delegationen har som mål att skaffa sig en överblick över hur skolan idag arbetar med jämställdhet. Ytterligare en aspekt som delegationen vill arbeta med rör hur läraren arbetar med läs- och skrivutveckling i ett jämställdhetsperspektiv. Delegationen vill bistå med kunskap om hur ett fortsatt arbete med jämställdhet och genus ska genomföras i skolan. Rent praktiskt ska detta genomföras genom seminarium samt spridning av delegationens skriftliga material på skolor. Uppdraget ska vara klart senast den 30 augusti 2010 (Direktiv 2008:75).

4.2 Styrdokument

Enligt skolverket är Lpo94 ett politiskt dokument, en förordning utfärdad av regeringen, som ska följas i skolan. I läroplanen beskrivs verksamhetens värdegrund, uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet, d.v.s. det som de yrkesverksamma i skolan arbetar med varje dag. Det står olika saker i läroplanen som passar in på vårt ämnesområde som vi kommer att använda oss av i uppsatsen. Nedan kommer de delar av Lpo94 som vi har valt att diskutera kring i analysen.

”I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.” (Lpo94:3)

”Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv- värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa.” (Lpo 94:5)

”Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen.” (Lpo94:4)

”Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet.” (Lpo94:4)

5 Analys och diskussion

Vi har valt att dela in vår analys efter fem kategorier som baseras på citat tagna från de intervjuade tjejerna. De fem kategorierna täcker våra frågeställningar och dessa blir besvarade här.

5.1 Jag vill hellre vara en kille

När vi intervjuade tjejerna frågade vi dem om de någon gång känt att de skulle vilja vara en kille och vad det skulle innebära för dem. Flera av tjejerna uttryckte att de ibland skulle vilja vara killar. Tillsammans resonerade vi om varför det var så. Här nedan kommer ett utdrag från intervjun med Maryam.

Sofie: Vad är det som skiljer sig då?

Maryam: Alltså det som skiljer sig är när dom inte är som mig. Dom går ut och så, men jag går inte ut så mycket jag är hemma. Det tycker jag är skillnad, de går mest ut. Dom får nästan allting. Dom är stora och så.
Sofie: Skulle du vilja gå ut som dina bröder gör?
Maryam: Ja, jag skulle vilja det. Ibland skulle jag vilja vara kille ibland skulle jag vilja vara tjej.
Sofie: Har du önskat att du var kille någon gång?
Maryam: Ja ibland.
Sofie: Jaha, varför då?
Maryam: Killar får göra mer saker än tjejer.
Sofie: Vadå för mer saker?
Maryam: Typ dom får gå ut mest och dom får bada mest å så. Men vi tjejer vi får inte. Vår religion är att vi får inte vara med killar och så.
Sofie: Vad tycker du om det?
Maryam: Det är därför jag vill vara en kille.
Sofie: Kan du säga det till din mamma och pappa att du skulle vilja? Att jag vill också bada?
Maryam: Ja, jag säger det.
Sofie: Vad säger dom då?
Maryam: Dom säger ja men det är så, det går inte.

I Maryams resonemang ser vi koppling till ett par av de teoretiska utgångspunkter som vi har. Den första vi vill belysa är ”den andre”. Enligt Paechter är den vita mannen i västerlandet normen, i förhållande till detta blir kvinnan ”den andre” (Paechter, 1998:5ff). Maryam är inte endast ”den andre” i relation till den västerländska mannen. Hon är i detta fall även också ”den andre” i förhållande till sina bröder. Ovan uttrycker Maryam att det är skillnad på vad hon får göra och vad hennes bröder får göra. De får göra nästan vad de vill medan hon inte har den möjligheten. Hon har försökt resonera med sina föräldrar så att hon ska få lov att bada, men de hänvisar till att tjejer i deras kultur inte får. Tidigare under intervjun frågade vi henne om vem hon tyckte skulle bestämma de regler som finns i hemmet, hon svarade utan att tveka att det bara skulle vara hennes föräldrar som bestämmer. Men i citatet ovan anser vi att en annan bild framkommer, hon är inte helt nöjd med de regler som hennes föräldrar har satt upp för henne.

När föräldrarna säger att hon inte får bada för att ”det är så, det går inte” accepterar hon det utan att argumentera vidare. I likhet med Börjesson tycker vi att det är intressant vad som sägs, varför det sägs och vad som inte sägs (Börjesson, 2003:28ff). I det korta citat som vi refererar till ovan uttrycker Maryam att killar ”får gå ut” vid tre tillfällen, men det får inte tjejer. För Maryam, likt Amila och Navia i citaten nedan, är att ”få gå ut” centralt i hennes liv, hon kategoriserar skillnader mellan killar och tjejer utifrån det. Vi ser att genus skapas hos Maryam på ett sätt genom att ”vi tjejer” stannar hemma, ”de killarna” får gå ut. Vi menar att etnicitet skapas på liknande grunder som genus. För Maryam skapas etnicitet genom att hon säger att hennes religion inte tillåter att tjejer exempelvis badar. Hon legitimerar sina föräldrars beslut om att inte låta henne gå och bada genom att hänvisa till religionen (Ambjörnsson, 2003:11ff; Paechter, 1998:5ff). Detta är ett tydligt exempel på hur etnicitet och genus samspelar i skapandet av den egna identiteten (de Los Reyes & Mulinari, 2005:7ff).

Pernilla: Tror du att det är bättre att vara kille än att vara tjej?

Amila: Ja jag gillar att vara kille.

Pernilla: Du skulle vilja vara en kille?

Amila: Ja

Pernilla: Varför det?

Amila: Bara för att killen i våra länder, inte här, killen i vårt länder han får göra vad som helst vad han vill utan att fråga föräldrarna. Tjejen måste fråga föräldrarna först.

Navia resonerar utifrån samma utgångspunkt.

Pernilla: Har du någon gång önskat att du vore en kille?

Navia: Ja

Pernilla: Varför har du gjort det?

Navia: Kolla därför att när jag är ute ibland får jag vara ute till klockan sex medan min lillebror får vara ute till klockan typ åtta. Min religion är att tjejer får inte gå ut så mycket, tjejer måste bära sjal och vi kan inte börja i nått sport och sjunga, det är sådana saker som en tjej vill såklart ha och göra. Men killar får sjunga, killar får göra det, killar får börja i kampsport om dom ville. Det är mer bara jag vill också vara kille.

Under fokusgruppen visade vi en bild på en kvinna klädd i burka. Den första associationen som väcktes hos tjejerna var att kvinnan på bilden var muslim. De ansåg att hon ”ber mycket”, att hon är ”glad över sin religion och vem hon är”, hon ”litar på sin religion”, hon ”tittar aldrig på tv eller lyssnar på musik”, hon ”tar hand om sin religion” och hon är även fattig. För tjejerna var det viktigt att prata om kvinnan i burka ur ett positivt perspektiv under fokusgruppen. De ville förklara för oss, och övertyga oss om att burkan var självvald. Vi ifrågasatte inte om kvinnan på bilden var förtryckt eller inte, men vi fick en känsla av att tjejerna förutsatte att vi tyckte det. Invandrarkvinnan i svensk media framställs ofta som ett offer för en patriarkalmaktstruktur (Ålund, 2007:18ff; Ambjörnsson, 2003:239ff). En av förklaringarna till varför tjejerna inte nämner burka i negativa ordalag är att de inte vill marginalisera sig själva och sin kultur. Det som inte sägs under fokusgruppen är att vissa kvinnor som bär burka inte vill göra det.

När vi diskuterade tjejernas uttalanden om bilden kom också slöjor upp på dagordningen, vi resonerade kring varför vissa kvinnor i vissa kulturer bar slöjor samt om de själva skulle kunna tänka sig att bära slöja. Ingen av tjejerna i gruppen bär slöja nu, de var positivt inställda till att använda slöja i framtiden. Det blev viktigt för tjejerna att berätta för oss att de ville bära slöja och att det var ett val som de själva gjort. Att bära slöja är någonting naturligt som tillkommer då man tar steget in i vuxenlivet. En tanke som slog oss är att de vill bära slöja för att känna tillhörighet till den kvinnliga identiteten i den etniska gruppen. Navia uttrycker i citatet ovan att tjejer måste bära sjal i hennes religion. I en enskild intervju var det accepterat att säga att tjejer i Navias kultur måste bära sjal, medan det i fokusgruppen inte pratades om sjalen som någonting negativt. Hos tjejerna finns det en diskurs om hur man förhåller sig till slöjan då man är med representanter från skolan (Sofie och Pernilla). Diskurser bygger på kulturella och historiska regler. Dessa regler är skapade genom sociala överenskommelser och på så vis kan diskurser förändra sig (Börjesson, 2003:19ff). Pernilla frågade tjejerna om de såg slöjan som en frihetsberövande symbol men alla ansåg att slöjan istället gav dem frihet, inte berövade den. Vi fick exempel från en av tjejerna att de kvinnor som kom från hennes hemland bar slöja för att slippa ha män som glodde på dem. De såg det som att kvinnan själv valde att ta på sig sjalen, inte som att kvinnan var tvungen att bära sjal för att slippa få männens blickar på sig när hon befann sig utanför hemmet.

En av anledningarna till att tjejerna tycker som de gör är att de känner att de har ”blicken” på sig. Paechter menar att ”blicken” finns inneboende hos oss alla och gör att vi följer de rådande normer som finns. Det blir en del av vårt egna sätt att resonera, vårt agerande blir internaliserat (Paechter, 1998:9ff). Den norm som Maryam följer är den som kvinnor traditionellt haft i hennes kultur. Vilket här utspelar sig genom att Maryam inte får gå och bada för att hon är tjej.

Pernilla: Så du tycker att det är bättre att vara kille för att man får göra mera saker?

Navia: Ja, man får mer spännande saker i livet om man är kille.

Även detta exempel belyser den norm som vi precis diskuterat. Vi har en uppfattning om att tjejerna befinner sig i spänningsfältet mellan deras religion/hemlandskultur och övriga samhället, dvs. skolan och det svenska samhället. Vi skriver ihop religion och hemlandskultur för att vi anser att när tjejerna refererar till båda menar de egentligen samma sak. Vi tycker att de blandar ihop ibland vad som är kultur och vad som är religion. För tjejerna är detta kanske tätt sammanknippt, vilket det inte är för oss. Våra olika ingångspunkter leder till att vi uppmärksammar denna förväxling, medan det för tjejerna är helt naturligt. Hädanefter kommer vi att referera till religion/hemlandskultur som kultur.

Vår uppsats rör sig i brytningspunkten mellan deras kultur och övriga samhälle. Detta ledde till att vi använde oss av ett intersektionellt perspektiv i analysen av textmaterialet. Vi anser som Ålund att den feministiska utgångspunkten är för snäv, därav valde vi det intersektionella perspektivet där även etnicitet blir en viktig maktaxel i analysen. Enligt Ålund framställs invandrarkvinnan ofta som ett offer. Hon framställs som ett offer för den egna kulturen med de strukturer som den innebär. Ålund menar att invandrarkvinnorna inte alltid är offer (Ålund, 2007:18ff) och vi ser en poäng i detta resonemang då det är av yttersta vikt att inte dra alla över en kam. Däremot tycker vi att de två ovan exempel är talande för det vi skulle kalla en patriarkat maktstruktur. Vi ser inte tjejerna som offer men de uttrycker att de inte har samma möjlighet som killarna p.g.a. sitt kön och detta bör exemplifieras.

Det är självklart att föräldrarnas kulturella bakgrund har en stor betydelse för tjejernas identitetsskapande, så är det för alla. Runfors menar att praktiskt mångfaldsarbete åsidosätts gentemot överförande av givna normer och värderingar från läroplanen. Detta är ett bevis på att samhället kategoriserar olika sätt att leva på som bra eller dåliga. Det är accepterat med kulturell mångfald så länge det inte bryter mot allför många givna normer och värderingar (Runfors, 2006:140). I motsats till detta står det i läroplanen:

"Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen."
(Lpo94:4)

Vi har argumenterat för att Lpo94 är ett viktigt dokument för yrkesamma lärare, på så vis är den väldigt viktig för oss. Men vi vill påpeka våra egna svagheter gentemot läroplanen. Vi argumenterar, och står för, en tydlig feministisk världsbild vilket kan verka provokativt mot citatet ovan. Olika ideal krockar med varandra. Å ena sidan det västerländska frihetsidealet där det är självklart att tjejen har lika stor rätt att bada som killen. Å andra sidan föräldrarnas trygghet att skicka sitt barn till skolan utan att bli ifrågasatt för det val de gör i sin fostran. Vi reserverar oss mot vissa delar av den kulturella kontext som tjejerna befinner sig i där kvinnan inte har möjlighet att gå och bada. Vi undrar om vi som blivande lärare kan garantera att vi uppfyller ovanstående hänvisning? Vi känner en trygghet med att läroplanen är ett politiskt dokument som alla lärare brottas med, då den på många punkter är motsägande och inte överensstämmande med den egna övertygelsen.

I det här kapitlet har vi resonerat kring om hur tjejerna känner för det som begreppet genus innebär. Flera av de tjejer som vi intervjuade uttryckte under intervjuerna att de tidvis önskade att de var killar. De önskade detta eftersom de, som kvinnor, i sin kultur inte hade samma möjligheter att göra saker. Vi tog upp att vi trodde att tjejerna befinner sig i ett spänningsfält mellan deras kultur och den rådande frihetsdiskursen. De vill gärna ha möjlighet att göra samma saker som killarna men accepterar ändå föräldrarnas beslut. Vi diskuterade även kring den problematik som läroplanen ibland kan orsaka för lärare, hur man som pedagog ska förhålla sig till detta dokument.

5.2 Vi tänker på hur fina vi är och hur vi ser ut och så

Ämnet killar och tjejer är relativt laddat för ungdomar som precis börjar komma in i puberteten. Tjejerna som vi intervjuade befinner sig i det stadiet och vi kände att när vi frågade dem om skillnader mellan killar och tjejer i intervjun blev svaren korta, vi fick en känsla av att de skämdes lite. Vi försökte fråga så att de kände sig så bekväma som möjligt, dock kände vi att vi fick svar på det vi undrade.

Sofie: Tycker du att det är bättre att vara kille än tjej?

Zeinab: Nä, bäst att vara tjej.

Sofie: Varför då?

Zeinab: För att jag tycker att det är bättre.

Sofie: Hur är man då när man är en tjej?

Zeinab: Man har långt hår, jag vet inte vad jag ska säga.

Sofie: Tänk om jag hade klippt av mitt hår, och haft kort hår, hade jag inte varit tjej då?

Zeinab: Jo

Sofie: Finns det något annat än håret som gör att man är tjej?

Zeinab: Kroppen

Sofie: Hur man ser ut i kroppen skiljer sig?

Zeinab: Ja

Fatima argumenterar på ett liknande sätt.

Sofie: Hur är man när man är en tjej, om man är en riktig tjej, hur är man då?

Fatima: Håret långt, ansiktet är inte samma sak, det skiljer sig.

Sofie: Men det skiljer ingenting på insidan, hur man är?

Fatima: Jo

Sofie: Hur skiljer det sig?

Fatima: Kanske tjejerna har kanske någonting annat fast tjejerna kanske har mer saker.

Sofie: Hur man är som person, skiljer det sig?

Fatima: Tjejer får mer av kroppen, jag vet inte hur man säger det. Killar får också men inte så mycket.

Sofie: Tänker du på när man blir vuxen och kroppen förändrar sig?

Fatima: Ja det är det jag menar.

Vår utgångspunkt är att kvinna inte är någonting man föds till utan någonting man blir, inspirerade av Simone de Beauvoir. Instinktivt svarade Zeinab att man är en tjej om man har långt hår. Men då Sofie problematiserade hårets längd, som signum för kvinnlighet, refererar Zeinab och Fatima till det biologiska könet inte till genus som handlar om att vara tjej. Hade vi gjort undersökningen bland tjejer som var äldre hade vi kanske fått andra svar, vi får inte glömma att våra tjejer bara är elva år. De befinner sig i stadiet mellan barn och ungdom och har precis börjat fundera på sin kvinnliga identitet. För flera av tjejerna symboliserar kroppen vad en kvinna är, de funderar inte riktigt kring konstruktion av genus på ett annat sätt.

Under fokusgruppen visade vi en bild på sångerskan Jessica Andersson. Utåtandena från tjejerna om vem de trodde att hon var löd: smal, smink, modell, blond, snäll, diva, många vänner, respekt, kärlek – att hon har en pojkvän. Bland tjejerna var det inga tvivel om att Jessica Andersson var en snygg framgångsrik kvinna som man hade respekt för. De höjde upp henne på en piedestal och det var mycket diskussion om att hon var modell, vilket anses vara någonting önskvärt. Vi visade även en bild på Evin Cetin, socialdemokratisk kandidat till Europaparlamentet. Det var helt klart att hon inte var modell utan en ”vanlig människa”. De uttryckte att hon skulle kunna vara kompis med Sofie och Pernilla. De gav henne de klassiska tjejiga epiteten så som glad, vänlig, fin. Tjejerna var överens om att Evin Cetin inte var ”svensk”, de trodde att hon antingen var kurd eller från Pakistan. Parallellt med Cetin

identifikation som kurd eller pakistanier identifieras hon som en kompis till oss, inte som en av tjejerna.

Tjejerna kategoriserar inte Cetin som ”vi” utan som ”dem”. En förklaring till detta kan vara Ambjörnssons resonemang om att den unga invandrartjejen ibland beskrivs som duktig och driven, hon vill leva som ”den fria svensken” men får inte det för sin familj (Ambjörnsson, 2003:257ff; Paechter, 1998:5ff).

Tjejerna skapar tillsammans ”sanningar” om Jessica Andersson respektive Evin Cetin. Genom att lyssna på deras resonemang kan man tyda exempelvis hur en modell ska se ut och hur en ”svensk” förväntas vara. De har en klar bild över hur en modell ska se ut, vilket inte Evin Cetin uppnår. Jessica Anderssons etniska tillhörighet diskuterades inte, det var outtalat självklart att hon var ”svensk”. De kategoriserar Jessica Andersson automatiskt som svensk, om man är svensk är man vit (Ambjörnsson, 2003:244-245; Börjesson, 2003:28).

Pernilla: Tycker du att det är bättre att vara tjej än att vara kille?

Mandana: Ibland så tycker jag det.

Pernilla: Varför det?

Mandana: Jag vet inte. Det känns som att om man vore en kille så måste man tro så mycket, vara i gäng och vara taskig som några brukar vara nästan hela tiden. Men vi tjejer vi brukar vara typ så, jag vet inte hur jag ska beskriva det, typ konstiga. Jag vet inte hur, vi går nästan inte som killar, vi betar oss inte som killar, vi gör andra saker.

Pernilla: Om du tänker dig en riktigt tjejig tjej, hur är man då?

Mandana: Man är riktigt tjejig, några brukar typ sminka sig jättemycket och klä sig jätte kjoligt med klänningar och sånt. Några brukar typ vara så tjejigt.

Pernilla: Hur är man när man är tjej i skolan, om du tänker dig till exempel i klassrummet?

Mandana: Jag vet inte, om det var jag, jag brukar bara vara tyst. Lyssna på läraren och sånt. Och några som är tjejigt tjejiga säger nästan aldrig någonting. De bara fixar sig och sånt.

Pernilla: Hur brukar killarna vara i klassrummet?

Mandana: Vissa brukar springa runt, skrika och sånt. Men några av dom är nästan som tjejer, de säger nästan ingenting och räcker upp handen.

För Mandana är det tvärtom mot vad Maryam och Navia säger i förra kapitlet. Hon tycker att det ibland är bättre att vara tjej än att vara kille. Hon tycker att man som tjej kan vara mjukare, man måste inte vara så hård och taskig. Hon uttrycker tidigare under intervjun att killar ska vara modiga och starka. Det Mandana ser som något positivt kan vi se att det är här som en situation då genus skapas. Ambjörnsson menar att det finns vissa normer om hur tjejer ska vara. Denna norm måste återskapas kontinuerligt, det är ingenting som är en engångsföreteelse (Ambjörnsson, 2003:11ff). Genus påtalar den hierarkiska maktstrukturen mellan mannen som subjekt och kvinnan som objekt. Vi ser även att Paechters tanke om vem som är ”den andre” blir tydlig i Mandanas resonemang.

Vad menar Mandana med att tjejer är konstiga och att de gör andra saker?

Mandana skapar ”vi” och ”dem” genom att hänvisa till att tjejer är konstiga, alltså positionerar hon sig själv som den andre. När Mandana ska förklara för oss hur en tjej är jämför hon sig gentemot killen. Tjejer blir konstiga i förhållande till normen, alltså det normala som är mannen. För Mandana är hårdhet en egenskap som identifieras med mannen, tjejen innehar dess motsats, mjukhet (Paechter, 1998:5ff; Rosenberg, 2006:101).

Återigen är åtråvärda egenskaper för att identifiera sig som tjej i skolan är att vara tyst och följsam. Detta ställs mot föreställningarna om att vara kille då man är högljudd och ifrågasättande (Ambjörnsson, 2003:53ff; Paechter, 1998:20ff).

Pernilla: Hur är man när man är tjej?

Navia: Väldigt fnittrig. Vågar inte säga så mycket, blyg. För det mesta då. Man är tyst.

Pernilla: Tänkte ta några sista frågor som handlar om lite blandade saker. Känner du någon gång att skolan, rektor och lärare, bestämmer hur du ska vara?

Navia: Det beror på. Ibland vill dom till exempel att dom vill att killarna ska vara mer som en tjej, vara blyg och sitta tyst. Men jag tror inte att jag någon gång har känt att läraren vill att jag ska vara som en kille och gå omkring. Nej jag tror inte.

Zeinab uttrycker att hon också känner sig blyg i skolan.

Sofie: Nu tänkte jag att vi skulle prata lite om kompisar. Hur är du när du är i skolan?

Zeinab: Jag vet inte.

Sofie: Är du glad, eller ledsen, eller blyg?

Zeinab: Jag är glad och ibland är jag blyg.

Sofie: Vad är du blyg för då?

Zeinab: När jag inte känner igen andra människor.

Sofie: Hur är du när du är hemma?

Zeinab: Normalt, inget..

Sofie: Hur är man när man är normal hemma då?

Zeinab: Man är inte blyg inför sina föräldrar.

Sofie: Är det skillnad på hur du är i skolan och hur du är hemma?

Zeinab: Ja, lite.

Sofie: Hur då?

Zeinab: Typ där är jag inte blyg som jag är här.

Sofie: Hur kommer det sig att du inte är blyg hemma?

Zeinab: För att jag är, mina föräldrar och jag bor tillsammans.

Sofie: Känner du dig tryggare?

Zeinab: Ja

En del av hur man är som tjej lär man sig i skolan. Skolan arbetar inte bara med kunskap som hur man lär sig att läsa och räkna, utan också hur man samspekar med andra. Gruppen är oerhört viktig för den sociala interaktionen. Skolans ambition är att fostra elever till frihet. De exempel som vi visar på i detta kapitel stödjer Bartholdssons resonemang kring att det är viktigt att inte bryta mot normer alltför mycket. Dessa normer innebär bl.a. traditionella könsroller som att tjejer i klassrummet ska vara tyst. Skolan sysslar med socialisering av en given etik och moral. Att bryta mot dessa normer ger inget lyckat resultat för tjejen i skolsammanhang. Enligt Navias sätt att resonera ser vi att skolan uttryckligen vill att killar, i klassrummet, ska bete sig mer som tjejer, dvs. sitta still och lyssna (Bartholdsson, 2003:130ff; Dysthe, 2001:41ff; Paechter, 1998:20ff; Runfors, 2006:140).

Mandana och Navia säger att vissa av killarna är nästan som tjejer, de är tysta och räcker upp handen. Dessa killar bryter mot normen för hur en kille ska bete sig. När en tjej bryter mot normen för hur en tjej ska vara i skolan anses hon oftast vara ett problem. Vissa lärare anser att hon bryter den rådande ordning som finns i klassrummet (Paechter, 1998:27). Det har visat sig i Ambjörnssons avhandling att tjejer på barn- och fritidsprogrammet har ett rykte om sig att vara kaxiga och gapiga, detta anser lärarna är ett problem på skolan. (Ambjörnsson, 2003:53ff)

I det här kapitlet har vi diskuterat hur tjejerna ser på killar och tjejer, vad de tycker skiljer könen åt och vad som innebär att vara kvinna. För tjejerna var detta ämne lite pinsamt och de hade ibland svårt att sätta ord på vad de tyckte. Tjejerna såg kvinnlighet som någonting som bestämdes utifrån hur man såg ut, att man exempelvis hade långt hår om man var tjej. En av tjejerna resonerade kring att vara kille innebar att man måste ha ett hårt yttre medan en tjej var mjukare till sättet. Vi tog även upp regeringens syn på jämställdhet och hur de ser skolan som en viktig tillgång i kampen mot traditionella könsroller och strukturer.

5.3 Det bästa jag vet i mitt liv är att jag är kurd och jag är väldigt stolt över det

Vi har tidigare i uppsatsen nämnt att Kjerstin Almqvist argumenterar för att en stark etnisk identitet är viktig för att känna tillhörighet till samhället. Det är oerhört viktigt att ungdomar får möjlighet att utveckla och hitta sitt egna förhållningssätt både till den etniska och, i detta fall, den svenska identiteten. För att lyckas med detta måste samhället se etnisk mångfald som resurs (Almqvist, 2006:105). Gör vi inte detta riskerar vi att en generation växer upp och tar på sig stämpeln ”invandrare”, och känner varken tillhörighet till den etniska eller den svenska kulturen (Wrangsjö, 2006:107ff). Vi ställer oss kritiska till uppdelningen ”etnisk identitet” och ”svensk identitet”. Vi tror att det handlar om att finna sin identitet, och känna trygghet med vem man själv är. Tjejerna beskriver för oss i intervjuerna att de inte har två olika identiteter, utan att de är en och samma person. De kan inte relatera till att ha en ”etnisk identitet” och en ”svensk identitet”.

Pernilla: Om du känner efter, känner du dig mer som svensk eller som kurd?

Navia: Kurd

Pernilla: Varför det?

Navia: Jag har alltid mina rötter i Kurdistan. Och jag skulle aldrig tänka: åh jag önskar jag vore italiensk, jag önskar jag vore någon annan. Det bästa jag vet i mitt liv är att jag är kurd och jag är väldigt stolt över det.

Pernilla: Har du önskat någon gång att du var svensk?

Navia: Nej aldrig.

Navia använder starka ord då hon pratar om sitt kurdiska ursprung. Hon beskriver det som att hon alltid har sina rötter i Kurdistan, hon skulle aldrig tänka sig vara någon annan, det är det bästa hon vet, att hon är väldigt stolt över att vara kurd. Hon väljer att utelämna svårigheter då det gäller att vara kurd, så som exempelvis vara en del av en förtryckt minoritet och saknad av hemland. Frågan är om Navia förstärker sin kurdiska identitet i samtalet med oss. När vi under intervjun frågar henne om sitt ursprung uppstår ett spännande resonemang, det blir viktigt för Navia att beskriva sin stolthet som kurd. Vi anser att Navia skapar och reproducerar sociala strukturer genom att använda ett starkt positivt språk (Tonkiss, 1998/2000). Navia är väl medveten om att det som är accepterat i en kontext inte behöver vara det i en annan, därför väljer hon att prata i positiva ordalag (Winther Jörgensen & Philips, 2000:11ff).

En annan dialog med Maryam visar på hur hon ser på sin identitet.

Sofie: Känner du dig mest som svensk eller känner du dig mest som kurd?

Maryam: Kurd

Sofie: Aha, varför då?

Maryam: Därför när jag går hem är det mest kurdiska och så, inte så mycket svenska bara kanske i skolan och ute med kompisar.

Sofie: Så det har med språket att göra tycker du?

Maryam: Ja

Sofie: Har du någon gång känt dig utanför i skolan pga. att du är kurd till exempel?

Maryam: Nej, för nästan alla är kurder och araber i min klass.

Vi anser att etnicitet, precis som genus, är något som konstrueras. Det uppstår i processer och etniska relationer som handlar om maktrelationer. I Lpo94 går det att läsa att utbildning och fostran handlar om att överföra ett kulturarv mellan generationer (Lpo94:6). Vi frågar oss då vilket kulturarv det är som ska överföras? På första sidan i läroplanen står det:

"I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande." (Lpo94:3)

Den forskning som Almqvist och Wrangsjö gjort (2006:105ff) motsäger det som läroplanen menar att skolan ska förmedla. Vid de två ovannämnda hänvisningarna från läroplanen, som poängterar att skolan ska överföra ett kristet västerländskt kulturarv, undrar vi vad det innebär för oss som blivande lärare och vad det innebär för våra tjejer? Har skolan som uppgift att "försvenska" sina elever eller att stärka deras egen identitet som fria individer? Ann Runfors menar att så är fallet. Skolan har som intresse att socialisera sina elever efter given etik och moral istället för att ta tillvara individens frihet och kulturell mångfald (Runfors, 2006:148).

Pernilla: Hur är det att gå i skolan i Angered?

Navia: Jag gillar det för att det är inte så många, alltså, svenskar då. Bara för att då säger dom att, förut min kusin gick i en svenska skola, då var det bara svenskar där. Det var inga muslimer eller ja nån invandrare, då kallade de henne blatteunge. Det är jag glad för att jag inte behöver.

Hos Navia finns det en föreställning om att man blir kallad "blatteunge" om man går i skola någon annanstans än i Angered. Vi ställer oss skeptiska till alla former av marginaliseringar som exempelvis invandrare, blatte, svenne. Navia berättar om sin kusin som gick i en skola där det inte fanns några andra invandrare än henne. Hon trivdes inte eftersom hon kände sig utanför och inte sedd för den hon är, hon blev istället "blatten". Theodor Adorno har bidragit med begreppet "outsideridentitet". Det skapas genom utanförskap, man känner sig, som i detta fall, som blatte istället för kurd i Sverige. Utanförskapet blir en del av individens identitet och man känner inte samhörighet i den kontext man lever i. Det kan bli ett problem då det samspelar med andra negativa aspekter så som låg socioekonomisk status och utanförskap. Individerna börjar se sig själv som ett offer istället för att vara stolt över sitt ursprung (Wrangsjö, 2006:142).

I intervjuerna frågade vi tjejerna om de någon gång känt sig utanför i skolan, de svarade att det har de inte gjort. De flesta argumenterade om att de kände sig som en i mängden eftersom det nästan inte går några svenska barn på deras skola, utan de flesta har ett annat etniskt ursprung. Maryam resonerar kring att hon känner sig hemma på skolan, nästan alla i klassen är araber och kurder som henne. När det gäller utanförskap kan vi se en fördel med att gå på en mångetnisk skola då utanförskap inte blir ett problem som vi exemplifierar ovan. De behöver aldrig känna sig ensam om sitt ursprung och kanske få en stämpel som "blatteunge".

Då vi utförde intervjuerna hade det precis varit påsk, därför föll det sig naturligt att prata om påsk då vi pratade om de traditioner man firar i skolan. Tjejerna har haft ledigt en vecka för att fira påsk.

Sofie: Nu har det precis varit påsk och ni har haft påsklov, pratade ni någonting om påsk och sådär i skolan?

Maryam: Nej. Men vi hade en bildlektion så pratade vi om påsk där så gjorde vi påsksaker och så.

Sofie: Vad pratade ni om då? Minns du vad dom sa?

Maryam: Nej. Alltså jag firar inte påsk själv så jag vet inte så mycket om påsk.

Sofie: Du firar inte påsk alltså?

Maryam: Nej

Sofie: Finns det högtider som du firar, som du tycker att man borde prata om i skolan?

Maryam: Vi har pratat om faktisk vår högtid som heter Newroz. Som kurderna firar. Vi har pratat om den och haft prov på den också.

Sofie: Har ni gjort det i...

Maryam: ... skolan här. På nyhetssidan dom hade lagt den så vi hade prov på den. Det var frågor och så, så det var jätteroligt.

Sofie: Skulle du vilja att ni hade ledigt då till exempel? Kanske vid id eller.

Maryam: På id vi får bestämma själv om vi har ledigt. Vi bara skriver på en lapp. Som föräldrar skriver.

Maryam firar själv inte påsk. Hon berättade för oss om då det förra veckan i skolan handlade om Newroz, det kurdiska nyåret som firas på vårdagjämningen, på nyhetssidan. Det nämner hon som mycket positivt, hon nämner ingenting om påsk. Varken i positiva eller negativa termer. Diskursen i skolan ser ut som sådan att man firar påsk, men inte Newroz. Alla människor har inte samma möjlighet att förändra riktningar inom diskursen vilket gör att den innehåller en maktdimension. Maryam har accepterat att de inte automatiskt har ledigt vid högtider som Newroz och att det inte går att påverka (Börjesson, 2003:19ff).

Pernilla: Firar ni några andra högtider som du tycker att man prata om i skolan?

Mandana: Vi firar också sådana, vi har olika för Gabriel, Johannes, Jesus och Guds dagar också. Men i skolan säger jag nästan aldrig att det är så jag är alltid i skolan.

Pernilla: Skulle du velat ha ledigt då också?

Mandana: Ja det skulle jag.

Pernilla: Hur känns det att vara i skolan när alla andra i släkten är hemma och firar?

Mandana: Det känns faktiskt inte så bra eftersom jag är i skolan och kan inte vara med min familj.

Precis som Maryam har Mandana accepterat att de inte har ledigt då familjen firar sina högtider. Även fast hennes familj firar hemma går hon till skolan, trots att hon hellre hade stannat hemma. I likhet med Runfors resonemang kring plus- och minuskulturer menar vi att kulturell mångfald godtas av skolan så länge det inte stör den traditionella undervisningen (2006:148). Om tjejerna vill ha ledigt under högtider de firar måste de ansöka om tillstånd för ledighet hos läraren eller rektor. Ytterligare ett exempel på hur skolan bemöter kulturella högtider är då ramadan infaller, vilket Amila pratar om.

Pernilla: Du sa att du är muslim, tycker du att man ska ha exempelvis ramadan eller id i skolan?

Amila: Ja jag tycker att man ska, alltså, när man är i skolan, dom som vill firar ramadan ska inte äta och får av läraren bara för om vi inte får av läraren och vi som är muslimer och elva år måste alltså fira, inte äta, om vi inte fick av läraren är det inte vårt fel det är lärarens fel då.

Pernilla: Känns det konstigt då?

Amila: Ja

Under fokusgruppen visade vi upp en bild på ett litet barn som hade på sig en traditionell svensk folkdräkt. Tjejerna trodde att bilden föreställde en påskkärring. De flesta av tjejerna är inte uppväxta i en social och historisk kontext där påsk firas (Winther Jörgensen & Philips, 2000:11). Flera av dem var inte bekanta med den svenska folkdräkten och associerade den som en utklädnad som påskkärringar har på sig. Vi förstår hur de resonerar då kläderna är snarlika varandra. Runfors har skapat begreppet ”strukturellt diskriminerande ordningar”. Skolans tanke är inte att diskriminera tjejerna på grund av att de firar andra högtider men fallet blir sådant ändå. I och med att skolan som institution redan har valt vilka högtider som ska firas hamnar tjejerna utanför ramarna och de normer som är rådande (Runfors, 2006:160).

I det här kapitlet har vi tagit upp hur en stark etnisk identitet ska främja tjejerna att känna samhörighet med det övriga samhället. Enligt läroplanen ska skolan överföra ett kulturarv till eleverna, ett kulturarv som vi tolkar utgår från kristna traditioner och västerländsk humanism. Vi resonerade kring hur detta påverkade våra tjejer, som alla har ett annat etniskt ursprung än kristen västerländsk. Vi diskuterade även kring Theodor Adornos begrepp ”outsideridentitet”, vad det innebär och hur det påverkar individer. Ingen av tjejerna vi intervjuade såg sig själva som outsiders, vi tror att detta kan beror på att de går i en mångetnisk skola där de aldrig

behövde känna sig ensamma om att ha ett annat ursprung. Vi tog även upp hur de kristna traditionella högtider, och avsaknaden av andra, påverkar tjejerna i skolan och hemma.

5.4 Dom skulle tycka att det här är en mördarskola

I detta avsnitt blir dikotomin ”vi i Angered” och ”de andra i samhället” central (Paechter, 1998:5ff). Ambjörnsson har beskrivit hur tjejerna i hennes undersökning skapade ett ”vi” och ett ”dem” genom gymnasieskolans olika inriktningar, det fanns rivalitet mellan de olika programmen i den svenska gymnasieskolan. Hon menar att normer skapas då man utpekar något som avvikande. Det är inte bara inom grupperna som ”vi” och ”dem” skapas utan skolan som institution förstärker dessa föreställningar genom att kategorisera sina elever (Ambjörnsson, 2003:53ff).

I intervjuerna pratade vi en del om föreställningarna om vilka ”vi” är och vilka ”dem” är. Den första reflektionen en del av tjejerna gjorde var uppdelningen mellan deras skola (Angeredsskolan1) och den andra skolan (Angeredsskolan2) i samma område. Skolorna har elever med liknande historiska, kulturella och socioekonomiska förhållanden.

Pernilla: Vad tror du att andra, som inte bor i Angered, tycker om skolan här?

Amelia: Dom tycker att Angeredsskolan1 inte är bra men alltså dom har inte varit här för att känna hur det är.

Pernilla: Varför tycker dem att det inte är bra här?

Amelia: Jag vet inte. Dom som är i Angeredsskolan2, jag vet inte varför dom inte tycker om Angered. Vi tycker inte heller om Angeredsskolan2 men doms elever är bra.

Pernilla: Varför tycker du inte om Angeredsskolan2?

Amelia: Jag vet inte. Alltså när, bara för att dom tycker inte om oss.

Även Maryam uttrycker att det finns ett lokalt ”vi” och ”dem” skapande i Angered mellan de två olika skolorna.

Sofie: Hur tycker du att det är att gå i skolan här i Angered?

Maryam: Det är bra, jag tycker om min skola.

Sofie: Vad tror du att andra tycker, som inte bor i Angered, om skolan?

Maryam: Dom tycker att den är inte bra.

Sofie: Nä, varför inte då da?

Maryam: Dom kallar det för ett annat ord. Dom kallar den för Handikappsskolan. Dom retas, säger att skolan inte är bra och så.

Sofie: Vem gör detta?

Maryam: Några från andra skolor.

Sofie: Här i Angered eller?

Maryam: Ja mest är det Angeredsskolan2 som säger så, för det mesta.

Amelia hade svårt att sätta ord på varför hon inte tyckte om Angeredsskolan2, men hon hade starka åsikter om att hon inte gillade dem. Vi kan känna igen detta från vår egen skolgång, det var alltid rivalitet mellan skolorna i området där man bodde. Amelia visar på ett tydligt uppbyggande av ”vi” och ”dem” på lokal nivå. Maryam understryker samma sak i sitt resonemang. En ”vi” identitet är inte bara viktig utåt, det är också av vikt för att känna en ”vi”-gemenskap i gruppen. När vi påpekade att det fanns en värld utanför Angered, frågade om kanske andra stadsdelar hade åsikter om Angered, hade de inte lika starka ”vi” och ”dem” känslor. En anledning kan vara att tjejernas kontext ännu inte sträcker sig utanför Angered, vilket inte är konstigt då de är elva år. Trots detta är de medvetna om fördomar mot Angered från övriga Göteborg.

Pernilla: Hur tycker du att det är att gå i skolan i Angered?

Mandana: Det är bra, man har bra vänner som kommer ifrån nästan samma land. Det finns många andra invandrare här.

Pernilla: Vad tror du att andra, som inte bor i Angered, tycker om skolan här?

Mandana: Vissa personer tycker inte om vår skola, dom säger att det är kriminellt och andra saker. Men dom borde egentligen ta en titt på vår skola innan dom säger någonting om den.

Pernilla: Varför tror du att som säger sådana saker om skolan?

Mandana: Jag vet inte, bara för att vi är utländare. För att vi inte kommer ifrån samma land.

Navia berättar om hur hon känner sig då människor pratar illa om Angered.

Pernilla: Om nu tänker någon som kanske bor inne i stan, vad tror du att dom skulle tycka om skolan?

Navia: Dom skulle tycka att det här är en mördarskola. Nej alltså ärligt, dom skulle inte tycka om att deras barn skulle gå här. Dom säger säkert att där lär man sig jättedåliga saker. Men vi försöker ju förbättra det och allting. Det är ju inte som att vi går runt och mördar folk. Jag hade en tolk för några veckor sen, då min mamma var här, hon sa att hon hade hört att det här var en av de värsta skolorna. Då blir jag väldigt arg och bara, nej så är det inte. Mamma berättade själv att det här är en väldigt bra skola.

Pernilla: Varför tror du att folk säger sådana saker om skolan?

Navia: Den här förorten är inte exakt den säkraste då för det har varit väldigt många mord här. Till exempel dom dödade en kille i parkeringen där jag bor. Och sköt en annan kille också. Och dom sköt en till här och det var blod över hela balkongen. Dom kör som kycklingar utan huvud här. Ja det är det, och det finns dåliga influenser och det. Dom säger att alla är så, men det är det inte.

I Mandanas diskussion utgår hon från att det finns ett "vi" och "dem". Hon tycker att folk ska komma ut till Angered och se hur det verkligen är istället för att bilda fördomar, på lös grund, mot området. Tjejerna uttryckte i fokusgruppen att de ibland känner sig som andra klassens medborgare då de blir påverkade av de fördomar som finns hos människor. Tjejerna tycker inte att t.ex. media har belägg för det som sägs, utomstående vet inte hur det verkligen är i Angered. De blir upprörda över referat i bl.a. tidningar som skriver negativa saker om området. Tjejerna uttrycker att Angered inte är den mest populära förorten, men de känner inte att de kan identifiera sig med den grova bild av deras bostadsområde som de tycker att media har anammat. Det finns en uppfattning hos ett par av våra tjejer att deras skola inte anses som bra enligt människor som inte bor i Angered. De anser själva att de går i en bra skola.

Ett "vi" och "dem" skapas inte bara mellan Angered och andra skolor. Som vi nämnt i teorikapitlet kan "den andre" syfta till tjejer i skolan, med killarna som motpol. Killar hörs mer, tar mer plats, får mer beröm och tillsägelser vilket gör att de får mer individuell tid med läraren (Paechter, 1998:20ff). Vi pratade med tjejerna om vad de gjorde på rasterna i skolan. Maryam gör en tydlig uppdelning på vad man gör tillsammans med killarna och vad tjejerna gör för sig själva. De leker ofta jage tillsammans med killarna. Om de spelar "kung och drottning" gör de det bara tjejer. Navia berättade att tjejerna ofta leker "princess" tillsammans, killarna är inte med för att de tycker att det är barnsligt, de spelar hellre fotboll. Fatima sade att tjejerna ofta promenerar tillsammans, ibland spelar de fotboll med killarna.

Det är inte bara på rasterna i skolan som det finns en tydlig uppdelning mellan tjejer och killar. När någonting ska demonstreras i skolan är det oftast killarna som får gå fram och visa hur man gör (Paechter, 1998:20ff).

Pernilla: Kan du någon gång känna att skolan tycker att du ska vara tjejig och sitta tyst och inte göra någonting?

Navia: Ibland ja. Med killarna är det mer idrott. På idrotten till exempel Hassan får bestämma nästan allt. Han är etta på allt. Han ska göra övningarna och det är han som ska visa allt hur man gör och jag tror inte någon gång att han har sagt typ Fatima, Navia kom fram och visa dom hur

man gör det. Jag tror nog om han gör det lite mer kan dom förstå att vi faktiskt är bra på att göra idrott och så, springa eller något sånt.

Pernilla: Du tror att de på något sätt tror att ni tjejer inte kan göra saker?

Navia: Ja dom på något sätt tycker att killar borde springa och bah killar kommer springa snabbt, tjejer är inte så bra på att springa. Dom ska ha klack och stå still och kolla på.

Enligt Navia får killarna mer plats på idrottslektionerna, hon känner sig ofta som mindre värd och bortglömd. Bartholdsson menar att det här är relativt vanligt i den svenska skolan. Då och då arbetar man med att bryta ner traditionella maktstrukturer men det är allt för sällan. Oftast bidrar skolan till att bibehålla traditionella könsmonster (Bartholdsson, 2003:121ff, 139).

”Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet.” (Lpo94:4)

Läroplanen är tydlig med att man ska motverka traditionella könsmonster, tjejer och killar ska ha samma möjligheter och behandlas jämlikt i skolan. Tragiskt att det är år 2009 och tjejerna ännu inte får demonstrera på gymnastiklektionerna. Detta gäller självfallet inte alla skolor, alla lärare, men som Bartholdsson sa är det är relativt vanligt i skolan att det ser ut såhär. Bartholdsson påpekar också att läraren måste vara medveten om sin maktposition att skapa ett jämlikt klimat i klassrummet (Bartholdsson, 2003:130ff).

I det här kapitlet har vi resonerat kring hur tjejerna ser på ”vi” och ”dem”. För ungdomarna finns det en rivalitet mellan skolorna i området, de ser primärt Angeredsskolans1 elever som ”vi” och Angeredsskolan2 som ”dem”. Tjejerna diskuterar kring hur andras fördomar inte stämmer in på hur det egentligen är i Angered, att andra borde komma ut till förorten och se hur det egentligen är. Vi har resonerat kring ”vi” och ”dem” förhållandet mellan tjejer och killar i skolan. Navia berättar för oss om hur tjejer behandlas i skolan, hon återger hur gymnastiklektionerna kan se ut. Vi reflekterar kring hur det kan se ut i skolan, i den verksamhet där man ska jobba för att motverka traditionella könsroller och strukturer.

5.5 En svensk är en person som pratar ren svenska, som inte jag gör

Då vi skrev vår intervjuguide hade vi inte med några frågor om hur tjejerna definierar en ”svensk” person. Trots detta började ett par tjejer prata om ämnet ”svenskhets”, dock hade de svårt att definiera hur man var när man var ”svensk”. Som vi har påpekat tidigare är vi skeptiska mot denna typ av generaliseringar, men vi lyfte resonemanget med dem, speciellt under fokusgruppen. Dialogen här nedan är hämtad från en intervju med Amila.

Pernilla: Om du ser till exempel på mig, hur jag är, och sen hur dina föräldrar är, är det någon skillnad på hur jag betar mig och hur dina föräldrar betar sig?

Amila: Mmmm

Pernilla: Vad är det för skillnad?

Amila: Jag vet inte men jag tycker att det är lite skillnad.

Pernilla: Tror du det är för att jag är svensk och dom är ifrån Irak?

Amila: Nej, det är någonting annat. Jag kan inte veta vad det är, men jag känns så.

Amila hade svårt att berätta för oss varför Pernilla var annorlunda än hennes föräldrar. Hon sa att det var en känsla som hon hade inom sig. Känslan finns inom Amila och den kan handla om allt från sociala grupperingar till handfasta ting enligt Mats Börjesson. Amila gör

antaganden som bygger på historia, kulturella kontexter och förväntningar då hon skapar sin känsla även om hon inte är medveten om detta själv (Börjesson, 2003:19).

Vi pratade om "svenskhet" under fokusgruppen och då sa tjejerna att det bara var något man var. De lämnade inga detaljer eller beskrivningar om hur en "svensk" person skulle vara. De resonerade tillsammans kring att de själva inte var "svenska" och att deras föräldrar inte var "svenska". Varför tjejerna själva inte definierade sig som "svenskar" berodde på deras rötter i ett annat land. Det finns en outtalad definition om vad det innebär att vara "svensk" hos tjejerna och den bygger på olikheten från dem själva. De arbetar med kategoriskapande utifrån den rådande normen. Tjejerna skapar ett "vi" vilket i detta fall syftar till tjejerna själva och "dem" som i detta fall syftar till "svenskar". Under fokusgruppen visade vi som sagt olika bilder föreställande olika människor. På de bilder där personen var vithyad och blond diskuterade inte tjejerna personernas etniska ursprung. Däremot var det de första tjejerna anmärkte på då personen avvek från den västerländska normen. Denna norm blir tydlig först i tjejernas argumentering när någon avviker från den (Ambjörnsson, 2003:53ff). Mandana säger i citatet nedan att "svensk" är hur man gör, precis som att genus och etnicitet skapas, skapas även "svenskhet" (Ambjörnsson, 2003:11ff, de los Reyes, 2007:58). Mandana fortsätter att resonera kring tjejer i samma utdrag och säger att tjejer är tjejer oberoende om man är "svensk" eller inte, den enda skillnaden Mandana kan se är hurdan svenska som talas. Mandana visar i sitt resonemang att det finns igenkännande faktorer hos tjejer oberoende av etnisk tillhörighet. Det finns beteenden hos tjejer som är igenkännbara och som skiljer dem från hur killar agerar dock behöver dessa inte vara statiska (Ambjörnsson, 2003:11ff; Paechter, 1998:20; de Beauvoir 1948/2002:325).

Pernilla: Känner du dig som svensk?

Mandana: Det gör jag inte direkt. Jag pratar svenska och jag bor i Sverige men jag har också familj som inte är ifrån Sverige och ja hemma är jag inte direkt så svensk.

Pernilla: Varför tror du att du inte känner dig som svensk även fast du bor i Sverige?

Mandana: Jag känner mig bara som vanligt. Till exempel några, jag vet inte hur jag ska säga, svensk är hur man gör. Alltså i mitt land, ibland säger jag till och med fel när jag pratar, jag kan säga ett ord på mitt språk.

Pernilla: Om du föreställer dig en helt svensk person, hur är man då?

Mandana: Dom pratar ren svenska, som inte jag gör. Jag vet inte hur jag ska förklara det, tjejer är tjejer så det är nästan samma sak. Det är bara så att dom pratar sån svenska som dom gör. Jag är inte direkt så svensk svensk.

För en del av tjejerna spelade språket en stor roll i hur en svensk person är. Alla tjejerna pratar svenska med varandra inom gruppen, det är ingen av dem som inte gör sig fullt förstådd på svenska. Vår uppfattning är att de inte bryter, snarare att de anammar det ungdomsspråk som finns i Angered, det kan liknas vid dialekt. Ungdomar använder sig av ett " eget " språk för att differentiera sig ifrån övriga samhället, föräldrars värderingar, skolan etc. Det är viktigt för ungdomen att skapa ett subjekt (Almér, 2006:121). Mandana anser sig inte prata ren svenska, vilket är en av faktorerna till att hon inte kategoriserar sig själv "svensk".

Pernilla: Vi ska prata lite om språk nu. Hur pratar du när du pratar med dina kompisar?

Navia: Jag pratar blandat. Jag pratar, det är mer engelska, svenska blandat ihop.

Pernilla: Hur brukar du prata när du är i klassrummet?

Navia: Svenska. Jag brukar prata mer, jag brukar inte prata som jag gör med mina kompisar oh my god och sådär. Nej det är mer formellt.

Pernilla: Så du använder mer slang när du är med kompisar?

Navia: Ja, mer så.

Pernilla: Vilket språk pratar ni hemma?

Navia: Kurdiska, sorani.

Förståelse för hur du ska prata i olika sammanhang hjälper dig att känna dig trygg i din identitet (Almér, 2006:117). Navia skulle kunna vara ett exempel på detta.

Beroende på vilken kontext man befinner sig i så pratar man olika, hur man pratar visar på vad som är viktigt. De värderingar och normer som finns i samhället ger sig uttryck i språket och på så vis är det viktigt för formandet av identiteten (Almér, 2006:114). Vi kan av detta inte dra några generella slutsatser i och med att uppsatsen är av belysande karaktär.

I detta kapitel har vi skrivit om hur tjejerna ansåg att en svensk var. Vi har diskuterat hur språket påverkar identitetsskapandet, hur ungdomsspråket spelar in i identitetsprocessen. Vi har även reflekterat kring hur ett brutet språk gör att man inte känner sig svensk. Hur man i olika kontexter använder sig av ”olika” språk är en viktig kunskap för att inte känna sig utanför.

6 Slutsatser

De slutsatser som vi drar i detta kapitel gäller för tjejerna som har varit med i vår undersökning. Vi kan inte dra några generella slutsatser då vår undersökning är kvalitativ.

Tjejerna anser sig själva inte vara ”svenska”, vilket framkom tydligt i fokusgruppen och under intervjuerna. De refererar till sig själva som invandrare och utländare. Några av anledningarna till detta är att de tycker att de inte pratar ren svenska, att de har en känsla inom sig om att de inte är ”svenskar”, de har sina rötter i ett annat land än Sverige. Tjejerna är stolta över sitt ursprung och pratar gärna i positiva ordalag om detta, genom sitt språk förstärker de den delen av sin identitet. De reproducerar sociala strukturer genom det språk de använder då de hänvisar till sitt ursprung (Tonkiss, 1998/2000). Eftersom alla tjejerna var tvåspråkiga hade vi en föreställning om att tjejerna kunde anse sig ha två olika identiteter beroende på vilket språk de talade för tillfället. Så är inte fallet, tjejerna känner sig som en och samma person oberoende vilket språk de talar. Det är snarare så för dem att de använder sig av ett ”ungdomsspråk” som de pratar i Angered (Almén, 2006:121).

Tjejerna har svårt att benämna vad ”svenskhet” och ”svenskar” är. De arbetar mycket med att skapa ett ”vi” och ”dem”, med sig själva som ”vi” och ”svenskar” som ”dem”. För tjejerna är ”svenskhet” något man gör, något som känns och ett utseende (Ambjörnsson, 2003:11ff; de los Reyes, 2007:58). Tjejerna kopplar automatiskt vithet till ”svenskhet” (Ambjörnsson, 2003:53ff). Detta uppenbarade sig då vi visade upp bilder under fokusgruppen. De människorna som inte var vita fick direkt en etnisk identitet av tjejerna. Varför tjejerna kategoriserar på detta sätt beror på att de bygger sina antagningar på historia, kulturella kontexter och förväntningar (Börjesson, 2003:19).

Tjejerna refererar instinktivt till biologiska skillnader när vi frågar om kvinnligt och manligt, de tycker exempelvis att en tjej hade långt hår. Under fokusgruppen diskuterades genus och vi utmanade tjejernas syn på kvinnlighet, att det kanske också hade att göra med hur man är. När vi under fokusgruppen visade bilder på kvinnor var de snabba med att skilja på hur en ”vanlig” människa ser ut samt hur en ”modell” ser ut. ”Modellerna” var de kvinnor som tjejerna tyckte var snygga, framgångsrika, diviga med mycket pengar. De som var ”modeller”, enligt tjejerna, ansågs ha högre status än ”vanliga” kvinnor.

Tjejerna anser att när man är tjej så är man blygare, tystlåtnare och mjukare än vad en kille är. De refererar sig själva som avvikande från normen genom att uttrycka att de är ”konstiga”, de

är den andre gentemot mannen som är subjekt (Paechter, 1998:5ff; Rosenberg, 2006:101). Tjejerna känner att de ska vara på ett visst sätt i skolan, att man ska sitta still i sin bänk och lyssna på läraren. Tjejernas resonemang överensstämmer med Bartholdsson, Dysthe, Paechter och Runfors teoretiska utgångspunkter.

Flera av tjejerna uttrycker att de ibland önskar att de var killar. Det framkommer i intervjuerna att de vill vara killar för att de har fler möjligheter att göra saker som att exempelvis gå ut och att få bada, för att använda tjejernas egna beskrivningar. Det är vissa saker som tjejerna inte får göra, just för att de är tjejer. När de ifrågasätter sina föräldrar hänvisas de till sin kultur/religion. Intressant är att å ena sidan vill tjejerna ha samma frihet som killarna men å andra sidan accepterar de föräldrarnas regler. Ett liknande resonemang som framkom är att i de enskilda intervjuerna diskuterades bärandet av själ som ett måste. När vi diskuterade det alla tjejer tillsammans i fokusgruppen framstod det däremot som någonting positivt, det var inte längre något tvång utan ett fritt val. Diskurser i diskussioner kan ändra sig beroende på den kontext man befinner sig i (Börjesson, 2003:19ff). Detta är ett tydligt exempel på hur genus och etnicitet samspelar i skapandet av den egna identiteten (de los Reyes & Mulinari, 2005:7ff).

Så sent som den 12 juni 2008 skrev regeringens jämställdhets delegation för skolan att pengar i 2008års budgetproposition ska avvaras för att utveckla individens intressen utan att hindras av traditionella könsmonster. Skolan ses som en viktig samarbetspartner i kampen om att hindra traditionella könsmonster och strukturer. Könsuppdelning inom utbildningssystemet är inte önskvärt (direktiv 2008:75). Det visade sig i intervjuerna med tjejerna att de anser att killarna får förtur i skolan. Detta visar sig genom att killarna exempelvis får demonstrera på idrottslektionerna och tjejerna får stå vid sidan om och kolla på.

Enligt läroplanen ska man i skolan fostra individen till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande genom en kristen tradition och västerländsk humanism (Lpo94:3). Genom detta vill skolan försvenska sina elever istället för att uppmuntra till kulturell mångfald (Runfors, 2006:148). Som ett resultat av detta frågade vi tjejerna om högtidsfirande i skolan. Vi frågade dem om de hemma firade högtider som firas i skolan samt om de skulle vilja fira några andra högtider som exkluderas av skolan. Svaret var att de gärna skulle vilja fira högtider som inte skolan tar hänsyn till. Det framkom i ett par intervjuer att skolan ibland stod i vägen för firandet av högtider som exempelvis ramadan. Däremot har tjejerna accepterat att så är fallet. Det finns en rådande diskurs i skolan som tjejerna inte kan påverka, man firar påsk men inte Newroz (Börjesson, 2003:19ff). Runfors menar att detta kallas strukturell diskriminerade ordningar. Detta innebär att skolans tanke inte är att diskriminera tjejerna, med dem gör det ändå (Runfors, 2006:160). Det är accepterat med kulturell mångfald så länge det inte bryter mot allt för många givna normer. Runfors menar att arbetet med mångfald i skolan åsidosätts för överförandet av normer och tradition (Runfors, 2006:140).

7 Slutdiskussion

Som läsare av uppsatsen kanske du har märkt att vi ställer oss lite kritiska till hur skolan och samhället bemöter både kvinnor och etniska minoriteter. Vi anser att skolan borde jobba mer aktivt med att motverka könsroller och all sorters diskriminering. När vi har varit ute i skolan tycker vi att vi inte har sett tillräckligt mycket av detta.

Mycket av det som går att läsa i läroplanen överensstämmer med våra egna åsikter om lärandet och skolan. Dock finns det en del saker som motsäger varandra vilket gör det svårt

för lärare att arbeta utefter dokumentet som helhet. Vi anser att läroplanen är politiskt influerad. Vi känner till den kontext där läroplanen är konstruerad, den är framtagen av den borgliga regeringen 1991-1994, trots konsensus mellan alla riksdagspartier. Vi tycker att vissa mindre svenska partier har fått driva sin politiska agenda i allt för stor utsträckning, exempelvis det tydliga kristdemokratiska inlägget ”den etik som förvaltas av kristen tradition”. I ett mångkulturellt samhälle kan vissa saker framstå som väldigt värdeladdade i Lpo94. Vi tycker att läroplanen borde vara mer försiktig i sina uttalanden om att fostra och överföra en viss typ av värderingar och ideal. Vi menar att dessa angivna kristna ideal inte alltid överensstämmer med den kontext eleverna befinner sig i.

Skolan som institution är ett resultat, och en avspegling, av hur samhället ser ut. Vi förstår att socialisation av människan måste ske, annars skulle vi inte kunna ha ett samhälle. I dagens samhälle sker mycket av denna socialisation i skolan. Som det ser ut i dagsläget får vissa grupper tyvärr ge avkall på vem de är, det kommer man nog aldrig komma ifrån. Vi anser att man ska skapa ett öppnare och mer tillåtande klimat i skolan och i samhället, ramarna för det som anses vara ”normalt” är allt för snäva. Skolan i samhället är med och skapar och förstärker hinder för vissa individer, det blir en ond cirkel som måste brytas. Den svenska skolan ska vara ”en skola för alla”, är den verkligen det?

För att nå ”en skola för alla” så måste traditionella könsmonster och roller motverkas. Det ska inte spela någon roll om man är tjej eller kille, kurd eller svensk. Vi är övertygade om att ett tydligt feministisk maktperspektiv skulle hjälpa i dessa viktiga frågor, att man sätter ögonen på hierarkiska strukturer. Vi förstår att det inte är så enkelt som att bara ha kön som en maktvariabel, man behöver kolla på många olika aspekter. Enligt intersektionalitetsperspektivet samspelar kön, klass och etnicitet med varandra, det är någonting som vi har tagit till oss under uppsatsarbetets gång och vi tycker att man ska arbeta med detta i skolan.

Det finns väldigt mycket måsten i skolan som gör att det inte finns plats för arbete rörande individens egen identitet på dagordningen. Vi tycker i likhet med Bartholdsson att det är synd att detta ämne skuffas undan. Vi tycker att elever lär sig väldigt mycket bra saker i skolan, men det skadar inte att kritiskt granska den och utveckla verksamheten.

Vi vill likt Ambjörnsson lyfta fram att genus inte bara skapas mellan tjejer i allmänhet utan att en kategorisering sker mellan svenska tjejer och invandrartjejer, vilket blir ytterst relevant för vår analys. Vi vill poängtera att invandrartjejen allt som oftast framstår som ofri och den svenska tjejen framstår som fri. Att vara tjej är starkt kopplad till den etnicitet man har, om man är född svensk eller född invandare.

Under arbetets gång har många frågor väckts, som vi inte har haft möjlighet att fördjupa oss i. Förslag till ytterligare forskning:

- Hur klass blir en variabel i intersektionalitetsanalysen i skolan.
- Varför anser sig tjejerna inte vara svenska, trots att de är födda och bor i Sverige, pratar svenska etc.
- Titta närmare på skolans sätt att bedriva myndighetsutövning.

Referenslista

Litteratur

- Almér, Elin (2006) "Ungdomar och språk", i Frisé, A. & Hwang, P. (red.) *Ungdomar och identitet*. Stockholm: Natur och kultur
- Almqvist, Kjerstin (2006) "Identitet och etnicitet", i Frisé, A. & Hwang, P. (red.) *Ungdomar och identitet*. Stockholm: Natur och kultur
- Ambjörnsson, Fanny (2004) *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront
- Bartholdsson, Åsa (2003) "På jakt efter rätt inställning – att fostra positiva och reflekterande elever i en svensk skola", i Anders Persson (red.) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur
- Börjesson, Mats (2003) *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur
- Claesson, Silwa (2002) *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur
- de Beauvoir, Simone (2002(1949)). *Det andra könet*. (övers. A Gombolos-Inczédy & Å. Moberg). Stockholm: Nordstedts
- de los Reyes, Paulina & Molina, Irene & Mulinari, Diana (2002) *Maktens (o)lika förklädnader: kön, klass & etnicitet i det postkoloniala Sverige*. Stockholm: Atlas
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005) *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber
- Dysthe, Olga (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, Peter m.fl. (2007) *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts.
- Frisé, Ann & Hwang, Philip (red.) (2006) *Ungdomar och Identitet*. Stockholm: Natur och kultur
- Fryk, Lars; Forsén, Bo (2004) *Socialt hållbar utveckling*.
- Hjerm, Mikael & Petersson, Abby (2007) *Etnicitet: Perspektiv på samhället*. Malmö: Gleerups utbildning
- Johansson, Thomas (2006) "Att skapa sin identitet: Ungdom i ett posttraditionellt samhälle", i Frisé, A. & Hwang, P. (red.) *Ungdomar och identitet*. Stockholm: Natur och kultur
- Kommittédirektiv 2008:75 *Delegation för jämställdhet i skolan*
- Lykke, Nina (2003) "Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen", i *Kvinnovetenskaplig Tidsskrift*, 24, 47-56
- Marcia, James (2006) "Jagidentitet och objektrelationer", i Frisé, A. & Hwang, P. (red.) *Ungdomar och identitet*. Stockholm: Natur och kultur
- Nordberg, Stefan & Rindå, Joakim (2006) *Bryt!: ett metodmaterial om normer i allmänhet och heteronormen i synnerhet*. Stockholm: Forum för levande historia
- Paechter, Carrie (1998) *Educating the other - gender, power and schooling*. London: Falmer Press
- Rosenberg, Tiina (2002) *Queerfeministisk agenda*. Stockholm: Atlas
- Runfors, Ann (2006) "Fostran till frihet? Värdeladdade visioner, positionerade praktiker och diskriminerande ordningar", i SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis*.
- Ryen, Anne (2004) *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber ekonomi
- Skolverket (2006) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94* Stockholm: Skolverket
- Säljö, Roger (2005) "L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär", i Forssell A. (red.) *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma
Tonkiss, Fran (1998/2000) "Analysing discourse", i Seale, C. (red.) *Researching Society and Culture*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications
Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer*, Elanders Gotab ISBN: 91-7307-008-4
Wibeck, Victoria (2000) *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur
Wrangsjö, Björn (2006) "Kliniska synpunkter på identitetsutvecklingen", i Frisé, A. & Hwang, P. (red.) *Ungdomar och identitet*. Stockholm: Natur och kultur
Ålund, Aleksandra (2007) "Etniciteter: Ras, kön, klass, identitet och kultur", i Hjerm, M. & Peterson, A. (red.) *Etnicitet: perspektiv på samhället*. Malmö: Gleerups utbildning

Internet

<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lång/symboliskinteraktionism>

<http://regeringen.se/sb/d/2593>

<http://www.skolverket.se>

Bilaga 1 - Intervjuguide

Namn

Ålder

Bor

Vart kommer dina föräldrar ifrån? Är du född i Sverige?

Allmänna frågor

Vad tycker du om att göra?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Vad tycker du i skolan?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Kan du berätta för oss vad du/ni brukar göra i skola, en helt vanligt dag?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Vad brukar du göra efter skolan, när du är hemma?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Vem tycker du bestämmer i skolan?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Vem har bestämt reglerna i skolan? Vad tycker du om dem?

Vem är det som bestämmer hemma?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Vem har bestämt reglerna hemma? Vad tycker du om dem?

Vem tycker du ska bestämma i skolan/ hemma?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Kompisar

Hur är du i skolan?

Hur är du hemma?

Vilka skillnader finns? Vilka likheter finns?

Berätta om dina kompisar i skolan.

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Vad brukar ni göra?

Kommer ni alltid överens? Vad gör att ni blir osams? Hur reder ni ut det?

Vem bestämmer vad ni ska göra?

Vilka regler finns i kompisgruppen? Vem har bestämt dem?

Om du fick bestämma reglerna hur hade de sätt ut då?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Läroplanen

Finns det saker som du tycker är konstigt i skolan?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Det har precis varit påsk och ni har haft påsklov, har ni pratat om det i skolan?

Varför har ni pratat om det?

Firar du påsk själv?

Vid svar NEJ- Hur känns det att prata om något som du själv inte firar?

Finns det några högtider som du tycker att man borde fira i skolan? Är det konstigt att man inte firar dem?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Kan du känna att du inte passar in i skolan?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Hur är det att gå i skolan i Angered?

Vad tror du andra tycker om skolan här som inte bor i området?

Hur tror du det skulle vara att gå i en skola där alla barn har svenska föräldrar?

Tror du att barn med svenska föräldrar är duktigare i skolan än barn i Angered?

Hur tror du det skulle vara att gå i en skola där alla barn har svenska föräldrar?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Språk

Hur pratar du med dina kompisar? Beskriv!

Hur pratar du i klassrummet?

Hur pratar du hemma? Vilket språk pratar du hemma?

Vilket språk är du bäst på?

Svenska – hur påverkar det dig hemma?

Annat – hur påverkar det dig i skolan?

Känner du dig annorlunda när du pratar svenska jämfört med ditt andra språk?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Genus

Vad är det för skillnad mellan tjejer och killar?

Hur kan man se skillnader mellan tjejer och killar i skolan?

Hur påverkar det dig i skolan?

Hur kan man se skillnad mellan killar och tjejer hemma hos dig?

Hur påverkar det dig hemma?

Varför finns dessa skillnader?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Har du önskat att du vore kille någon gång?

Är det bättre att vara kille än tjej?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Hur är man då man är en tjej?

Hur är man då man är en tjej i skolan?

Hur är man då man är en tjej hemma?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Avslutande frågor

Känner du att skolan bestämmer hur du ska vara?

Känner du dig som svensk, eller som.....

Har du någon gång känt dig utanför i skolan pga. Den du är?

Om du fick drömma fritt, vem skulle du vilja vara då?

(Varför? Hur? När? Var? Vart? Vilka?)

Bilaga 2 - Fokusgrupp

Inledningsvis visade vi olika bilder för tjejerna som föreställde olika kvinnor och en man, de stod för olika etniciteter och utseenden. Vi använde oss av bilderna för att få en övergång till diskussion kring våra fem nyckelfrågor.

Nyckelfrågor:

- Hur är man när man är tjej?
- Vad är svenskhet?
- Varför bär man slöja?
- Vad innebär det att bo i Angered?
- Vem är "normal"?

Vi avslutade med en runda då alla fick chans att tillägga ytterligare åsikter utan att bli avbruten.



