

GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 252

Monica Petersson

Att genuszappa på säker eller minerad mark

Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Monica Petersson, 2007*
ISBN 978-91-7346-577-9
ISSN 0436-1121

Foto: Ineke Jonker

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Abstract

Title: Gender zapping on safe or mined ground. Home and consumer studies from a gender perspective.

Language: Swedish with English summary

Keywords: Belief; gender order; genderization; gender handling procedure; gender process, home and consumer studies; hyper character

ISBN: 978-91-7346-577-9

This study focuses on gender patterns in interactions between boys and girls in home and consumer studies, in a Swedish school context. The survey was conducted at the beginning of 2000, with a gender perspective as the main point of departure. The aim of the study was to investigate how gender orders are (re)created in the context of home and consumer studies, which traditionally has a strong female genderization, and where there is *at the same time* a definite strive towards gender equality. The empirical data in the thesis are based on 21 observations from home and consumer studies, in nine primary schools in the middle and west of Sweden. A total of 131 eighth and ninth class pupils participated, 64 boys and 67 girls. Data were selected from two different studies, a process study, which formed a part of the 2003 national evaluation of home and consumer studies, and a field study.

In spite of the variety of theories in the field of gender, there was a discrepancy between the gender theories applied and the empirical data. An additional difficulty was the fact that female and male sex, are associated with traditional values. Therefore, the concept of biological “sex” has been problematized and defined as “the physical body”. The distinction between *gender as a belief* and *the physical body* forms the basis of a principle that has been developed, the *Gender handling procedure*, which involves integration of the biological and social constructionist perspective. Furthermore, the *Gender process* is a theoretical model which has been developed. It deals with conceptions to manage gender and the purpose is to express how pupils act and react in response to the context and change their roles (i.e. beliefs) to suit female or male coded rooms. I have also been inspired by Weber’s “ideal types” and use an instrument called *hyper character* to identify patterns of qualities in social situations.

The results show that pupils change their characters which represents the change of roles in different contexts and situations. The navigation of gender beliefs is called “gender zapping”. Four hyper characters, *Clown*, *Marionette*, *Prudorderly* and *Wallpaper flower*, representing different roles adopted by the pupils, were

used to highlight some gender orders identified in the empirical data. When problematizing the traditional female genderization of the classroom, the definitions *safe* or *mined* ground, was used to describe the different conditions for boys and girls. For the boys, the ground is mined in ordinary home and consumer studies lessons. This means that they have to live up to the male norm of superiority, cannot be “unmanly” and on no account express “femininity”. These reactions appear to take place on an individual level and a boy’s social position influences whether or not he is criticized. Girls cannot be reprimanded for being deviant, because they are already on safe ground, since the female norm applies in home and consumer studies, when the element of competition is lacking. But the context changed when the room became male coded by the introduction of an element of competition. Pupils assumed different roles and the boys were also allowed to behave according to the female norm, i.e. they were permitted to be diligent and orderly without being ridiculed. While the gender order control for the boys conflicts with the content of ordinary home and consumer studies lessons, it works in the same way for girls.

Förord

Att skriva denna avhandling har varit roligt, inspirerande och intressant. Samtidigt har jag ställts inför utmaningar som gjort att jag ibland frågat mig själv vad jag gett mig in på. I dessa stunder har jag haft ovärderlig hjälp, stöd och uppmuntran från människor i min närhet. Detta förord är främst tillägnat personer som betytt mycket för mig under den tid som avhandlingen växt fram.

Mitt första tack riktar jag till det handledarteam som frikostigt delat med sig av gedigen kunskap, erfarenheter och värdefulla insikter. Docent Marianne Pipping Ekström, Professor Inga Wernersson och Lektor Karin Hjalmeskog, i samverkan med er har jag lyckats komma vidare i tanke och handling och den process som det innebär att skriva en avhandling. En annan person som funnits med mig under hela resans gång är Lektor Ingrid Cullbrand. Tack för ditt helhjärtade engagemang och stöd. Tack också till Professor Elisabet Öhrn som var diskutant på mitt slutseminarium. Dina konstruktiva och värdefulla synpunkter hjälpte mig att upptäcka nya vägar och möjligheter i mitt manus. Under min tid som doktorand jag haft många värdefulla möten med människor i olika sammanhang och jag vill särskilt nämna några av dessa. Deltagare i MHM:s doktorandgrupp, Inga Wernerssons doktorandgrupp och Forum för utrymmet mellan, har bidragit med spännande och fruktbara diskussioner som gjort att jag kommit vidare i mitt tänkande och skrivande. Mitt deltagande i flertalet konferenser, både inom Norden och övriga världen, har genomförts tack vare stipendiemedel från Stiftelsen Praktiska hushållsskolans Donationsfonder, ett varmt tack för dessa bidrag. Jag vill också rikta ett stort tack till doktorand Ann Parinder. Den tid vi tillbringat tillsammans i världens olika hörn har bestått av mycket prat om genus och hem- och konsumentkunskap. Dessa diskussioner är jag evigt tacksam för. Ett varmt tack också till doktoranderna Karin Grahn och Maria Hjalmarsson för närläsning av olika delar i avhandlingen. Jag uppskattar också det stöd och den uppmuntran som mina systrar bidragit med. Jessika Johansson som med sin förmåga att se helheten har hjälpt mig att utveckla olika resonemang och Mariett Svensson vars positiva energi har hjälpt mig att komma vidare. Mitt allra sista tack tillägnas Fil dr Lars André, en person som trott på mig i alla lägen och framförallt lärt mig att våga utmana mina egna föreställningar.

Monica 8 januari 2007

| | |
|--|-----------|
| Inledning..... | 11 |
| 1 BAKGRUND OCH STRUKTUR | 16 |
| AVHANDLINGENS PERSPEKTIV OCH MOTIV..... | 16 |
| Grundläggande begrepp förklaras..... | 16 |
| Varför ett könsperspektiv?..... | 19 |
| Motivering av forskningsämnet..... | 20 |
| SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR..... | 25 |
| METOD OCH MATERIAL..... | 27 |
| Observation som metod..... | 28 |
| Fält- och processtudiens uppläggning..... | 31 |
| 2 GENUS I TID OCH RUM | 35 |
| FASTA KÖNSMÖNSTER I EN UPPDELAD STRUKTUR..... | 36 |
| Föreställningar om kvinnligt och manligt..... | 36 |
| Från ett jordbrukssamhälle till en industrialiserad storstad..... | 37 |
| En likhetsideologi börjar växa fram..... | 39 |
| Framväxt av olika skolformer..... | 40 |
| Huslig ekonomi introduceras..... | 41 |
| UPPLUCKRADE KÖNSMÖNSTER I EN FÖRÄNDERLIG STRUKTUR..... | 46 |
| Föreställningar om den funktionella familjen i ett rationellt samhälle..... | 46 |
| Ordning och rationalitet – 1950-talet är här!..... | 47 |
| ”Det personliga är politiskt”..... | 48 |
| Hemkunskap och hushållsgöromål..... | 49 |
| En jämställdhetssträvan börjar ta form..... | 50 |
| FÖRÄNDRADE KÖNSMÖNSTER I EN FLYTANDE STRUKTUR..... | 53 |
| Perspektiv på privat/offentligt och kvinnligt/manligt..... | 54 |
| Individen och/eller det kollektiva..... | 60 |
| Aktivitets könskodning och var den äger rum har betydelse..... | 63 |
| Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet..... | 66 |
| SAMMANFATTNING AV KAPITLET..... | 75 |
| 3 GENUS ÄR EN FÖRESTÄLLNING | 78 |
| Teorier – verktyg för att definiera verkligheten..... | 79 |
| MEDVETANDET – EN SKÅDEPLATS FÖR TANKAR OCH FÖRESTÄLLNINGAR..... | 81 |
| Samhällets strukturella ordning..... | 82 |
| Man föds till kvinna och man blir det..... | 84 |
| HUR GENUS KAN UTFORSKAS – GENOMGÅNG AV TVÅ TEORETISKA MODELLER..... | 87 |
| Genushanteringsmodellen – en distinktion mellan genus och den fysiska kroppen..... | 87 |
| Att analysera något ombytligt men ändå fast..... | 88 |

| | |
|--|------------|
| Genusprocessen som teoretisk utgångspunkt..... | 91 |
| Från teori till tolkning av resultat..... | 93 |
| VERKTYG FÖR ATT IDENTIFIERA FÖRESTÄLLNINGEN GENUS | 94 |
| Från könsroll till rollkostym som analysverktyg | 94 |
| Från idealtyp till hyperkaraktär som analysverktyg..... | 96 |
| Goffmans teatermetafor..... | 101 |
| SAMMANFATTNING AV KAPITLET | 102 |
| 4 GENUS GENOMSYRAR ALLT..... | 104 |
| Att upptäcka genusordningar i hem- och konsumentkunskap | 104 |
| ATT SKAPA OCH NAVIGERA GENUS FÖR ATT FÖRHANDLA KÖN I PRAKTIKEN ... | 107 |
| Rummet och ordningen | 107 |
| Att göra det ”rätta” och att ”dukta” sig | 116 |
| Genusifierade arbetsuppgifter? | 128 |
| Vilka hyperkaraktärer framträder i hem- och konsumentkunskap?..... | 134 |
| PROCESSTUDIEN..... | 141 |
| Tre skolor i processtudien presenteras | 142 |
| Förutsättningar och processuppgiftens utformning..... | 146 |
| ”Jämställdhet” som genusordning i processuppgiften | 147 |
| KOCKDUELLEN..... | 149 |
| Rummets innebörd och genusifieringen..... | 150 |
| Varför blev Kockduellen som den blev?..... | 158 |
| Förändrade rollkaraktärer | 162 |
| SAMMA RUM – OLIKA VILLKOR? | 167 |
| Perspektiv på resultat..... | 169 |
| Genuszappa mellan olika föreställningar | 170 |
| Säker eller minerad mark – en fråga om kön? | 172 |
| Bra betyg eller tävlingsvinst som profit? | 175 |
| 5 GENUS MÖTER HEM- OCH KONSUMENTKUNSKAP | 179 |
| Vad har avhandlingen bidragit med? | 179 |
| GENUSIFIERADE KONTEXTER OCH AKTIVITETER | 184 |
| Uppdelningen i det offentliga rummet | 184 |
| Tre rekonstruerade berättelser – en återblick | 189 |
| Villkor för jämställdhet i ett tidsperspektiv | 191 |
| SUMMARY | 194 |
| REFERENSER | 209 |
| BILAGA | 223 |

Inledning

Denna avhandling handlar om skolämnet hem- och konsumentkunskap. För att ge en bild av hur ämnet skulle kunna se ut i dagens svenska skola kring 2000-talets början, inleds avhandlingen med en rekonstruerad berättelse som utspelar sig vid ett lektionstillfälle. Syftet med berättelsen är tvåfaldigt dels att ge en inblick i och öka insikten om det sammanhang som problemområdet handlar om, dels att göra jämförelser med två andra rekonstruerade berättelser som äger rum kring 1920 och 1970. Den lektion som nu kommer att presenteras utgör en idealtypisk gestaltning av skolämnet hem- och konsumentkunskap utifrån gällande kursplan (Skolverket, 2000a) samt min egen förförståelse av ämnet. Inspiration till innehållet har också hämtats från observationer i undervisning och samtal med lärare inom fältet.

Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet

Tre hårda bankningar hörs på dörren utifrån korridoren. En knackning skulle inte ha nått fram, något de som bankar på dörren tycks vara medvetna om, att döma av kraften bakom slagen. Det finns också ett tydligt budskap bakom bankningarna som ger uttryck åt en uppmaning, vilken lyder: ”Släpp in oss, vi vill in, vi vill in nu!” Klockan visar 12.25 och det är fem minuter kvar tills lektionen i hem- och konsumentkunskap för klass 8 A börjar. Läraren går ut och öppnar den låsta dörren. I samma ögonblick fylls korridoren av pratsamma elever. Jackor hängs av och strax kommer tre killar in i lektionssalen. De går med bestämda steg mot borden längst bak i rummet och slår sig ner samtidigt som de utbyter skämt och skrattar. ”Eva”¹, utbrister en av dem, ”vad skall vi göra idag?” Läraren hinner inte svara, för i samma stund strömmar en rad elever in i klassrummet. In kommer ett gäng tjejer som kollektivt läser av och diskuterar ett sms. Ytterligare några killar dyker upp och en av dem utmärker sig eftersom han sakta rör sig framåt med några dansliknande steg mot sin plats. Han är väl skyld från yttervärldens intryck, med huvan på munkjackan uppdragen över huvudet. Under den skymtar ett par hörlurar och följer man sladden från dessa, upptäcker man en glänsande silverfärgad ipod i hans händer. Den hålls varsamt som ett ömtåligt föremål och följer med i de rytmiska rörelserna. Plötsligt tittar han upp, som om han får en känsla av att vara iakttagen, vilket han mycket riktigt är. Några tjejer har uppmärksammat hans rytmiska kroppsrörelser och blickarna riktas mot honom. Detta stör inte uppträdandet som fortsätter och lite nonchalant slår han sig ner på stolen vid bordet. Fortfarande förförd av musikens toner börjar han trumma

¹ Personer går under fingerat namn.

på bordsskivan i takt med musiken. Undervisningssalen som för en kort stund sedan varit tyst och tom fylls nu av prat och skratt.

Läraren Eva säger att det är dags att börja lektionen. Ljudkulissen minskar, elevernas blickar vänds bort från kompisen de pratat med vid grannbordet, hörlurar plockas av, mobiltelefoner smusslas ner i väskan och gruppen av elever som befinner sig i rummet riktar nu uppmärksamheten mot läraren. Stämningen i klassrummet känns uppsluppen och förväntansfull. Eva börjar med att återknyta till förra veckans lektion vars tema var miljö med fokus på ekologiska och kravmärkta produkter. Under terminen arbetar eleverna i projekt med olika teman som de själva valt, t.ex. hälsa, miljö, globala perspektiv eller kultur. Vid ett undervisningstillfälle planerar och ansvarar två elever för en lektion som har anknytning till det valda området och de är samtidigt arbetsledare för resten av klassen.

Läraren lämnar över ordet till de elever som skall ansvara för dagens lektion. Temat för dagen är "hållbar utveckling" med inriktning på vegetarisk mat. Dagens arbetsledare, Emma och Hamid, är väl inlästa på området. De har planerat och förberett lektionen genom att göra en beställningslista på de råvaror och ingredienser som ingår i maträtterna som skall tillagas. På ett bord framme vid katedern trängs diverse färgrika grönsaker som t.ex. aubergine, paprika, squash, olika rotfrukter samt bönor och linser. Hamid inleder med att fråga vad hållbar utveckling är. En diskussion uppkommer om vad man som konsument behöver kunna för att handla miljövänligt. Emma fortsätter med frågor som handlar om etik, med fokus på vegetarisk mat. De gör också en genomgång av recept och fördelar olika uppgifter till grupperna. En grupp ska pris- och näringsberäkna måltiden och en annan kommer att använda det nya datorprogrammet för att räkna ut miljöbelastningen. Avslutningsvis påminner de sina klasskamrater att göra en arbetsplanering och utvärdering av deras insatser som arbetsledare. Efter denna genomgång ges klartecken att påbörja arbetet i köket.

Detta upprop gör att det snabbt börjar hända saker i klassrummet och elevernas entusiasm och arbetsiver visar sig på olika sätt. En kille rusar fram till bordet och plockar åt sig en skinande röd paprika och det verkar som han väntat på detta ögonblick sedan lektionens början, rädd för att någon annan skulle hinna före. Några elever skyndar till tvättrummet och trängs för att få tag på förkläde. En elev sjunger framför spegeln och kollar in frisyren samtidigt som en annan tvättar sina händer. Eleverna sprids runtom i klassrummet som fylls av rörelse och aktivitet. Arbetsuppgifter

ska fördelas, redskap och utrustning ska plockas fram, recept ska läsas och råvaror ska hämtas. Det ska förberedas för att hacka, skära, riva, steka, koka eller gratinera. Inte en minut får gå till spillo och eleverna arbetar målmedvetet i respektive grupp för att nå bästa möjliga resultat.

Efter en stund har en viss ordning infunnit sig och de flesta elever befinner sig nu gruppvis i respektive kökssektion. En grupp organiserar arbetsordningen och i ett annat kök försöker man hitta lösningen på ett problem. I ett tredje kök pågår redan full aktivitet och några elever diskuterar smaksättning av grytan de skall tillaga. Emellanåt hinner man också med att kika in i grannens kök för att se hur det går för dem, be om hjälp med något eller tala om sådant som hör till fritiden. ”Har ni mer lök?”, ”Ska ni också göra en gryta?”, ”Vad är det för skillnad på en toppredning och en bottenredning?” Emma och Hamid har full kontroll på verksamheten och går runt bland de olika arbetsköken och får under sin rundtur svara på många olika frågor. ”Kan man kompostera mjölkkartonger?”, ”Är det bäst att steka i olivolja eller margarin?”, ”Varifrån kommer falafel?” Många kan de svara på, men ibland får de slå i böcker eller söka på nätet. I vissa fall vänder de sig till läraren, men hon håller sig mest i bakgrunden idag.

Plötsligt blir det väldigt trångt i ett av köken. Några killar och tjejer från det andra klassrummet, som har undervisning parallellt i ämnet, har kommit på besök och ett allmänt upprop efter crème fraiche låter sig göras hört till alla i rummet. Så småningom börjar den mest intensiva ljudkulissen avta, brådskan är inte längre överhängande och den mest hektiska fasen är över. Olika slags maträtter står på spisen och kokar eller gratineras i ugn. Från ett kök doftar det av nygräddat bröd. Nu finns en stund över för att sitta ner och skriva utvärdering, beräkna pris, hjälpa till med extrauppgifter eller få några minuters andningshål inför nästa moment.

Idag dukas ett långbord för en gemensam måltid. En grupp har lagt på en rödvitrutig duk, ställt fram ljus, brutit matchande servetter och gjort en enkel dekoration av löv och stenar som de hittat utanför klassrummet. Eleverna blir klara efter hand och det har blivit dags att äta av måltiden som de skapat tillsammans. Värmeljusen tänds, belysningen dämpas och grupperna bär fram sina maträtter till ett särskilt uppdukat bord. Den gemensamma buffén består av färgrika grytor, orientaliskt kryddat ris, smakfulla gratänger och nybakat bröd. Alla trängs runtomkring och försöker få en skymt av maten som dukats fram för att se hur de andra har lyckats med sina maträtter. ”Vem har bakat det där fina brödet?” frågar en nyfiken elev. En annan kommenterar: ”Vår gryta är snyggast. Titta bara på

färgkombinationen, ett mästerverk.” Varje grupp får kortfattat berätta vad de tillagat och därefter tar de för sig av läckerheterna. Alla ska smaka på varje maträtt, förmanar arbetsledarna. Eleverna slår sig ner för att äta och en rofylld stämning råder kring matbordet. De diskuterar musik, fritidsaktiviteter men framförallt avhandlas maten. ”Vad gott det är” säger en elev och frågar: ”Vilka kryddor använde ni i grytan?” En annan elev utropar: ”Jag vill ha receptet på brödet!” Några elever hinner med en andra portion innan måltiden avslutas.

Den lugna atmosfären skiftar därefter snabbt och övergår i en frenetisk aktivitet. Emma och Hamid intar åter sina ledande positioner och har överblick så att arbetet organiseras och flyter på i de olika köken. Diskvatten tappas upp av någon, en annan gör sig redo att torka, en del av porslinet placeras i diskmaskinen, ingredienser och redskap ställs tillbaka på rätt plats. Den mat som har blivit över tar en grupp hand om, för att senare ställa in i personalrummet. Eleverna rör sig runtom i rummet, fram och tillbaka, diskar, torkar, städar, sopar för att få ordning i köken. Ett myller av aktivitet och allt sker i ett högt tempo. Det som på ytan ser ut att vara kaosartad oordning är i själva verket en arbetsstruktur som grupperna själva planerat. Några killar som blir klara först frågar den ena arbetsledaren: ”Vi är klara, får vi gå?” Hamid frågar: ”Har ni tömt komposten?” Detta är inte gjort och två av dem går iväg för att utföra uppgiften. Gemensamma ansträngningar har så småningom återställt köket i samma ordning som det inledningsvis såg ut för två timmar sedan.

Eleverna samlas åter vid borden. Emma och Hamid avslutar sitt uppdrag med att ge några berömmande ord till sina kompisar. De får också in noteringar med klasskamraternas utvärdering av lektionen och deras ledande roller. Därefter tar läraren vid. Hon tackar arbetsledarna och påminner de elever som leder nästa veckas lektion att lämna inköpslista till henne senast tisdag. En viss oro och iver börjar märkas, eleverna är på språng för att hinna med några minuters rast innan nästa lektion börjar. Arbetsledarna stannar kvar för en reflektion om lektionen tillsammans med läraren. De berättar vad som fungerade bra, om några särskilda problem uppstod och hur de upplevde rollen som arbetsledare. Läraren uttrycker några synpunkter, lyfter fram det som var positivt och ger också några exempel på saker som de behöver tänka mer på. Emma och Hamid lämnar därefter klassrummet och försvinner snabbt ut i korridoren. Den fridfulla tystnaden fyller återigen rummet och det enda som gör sig påmind av den fulla aktivitet som för en stund sedan rådde i klassrummet, är en svag doft av nybakat bröd.

Lektionstillfället visar exempel på hur elever samarbetar och interagerar i ämnet hem- och konsumentkunskap. De strävar mot ett gemensamt mål och utför en del av de arbetsuppgifter som ingår i ett hushåll och som hör till det dagliga livet, kunskaper de har nytta av nu och för framtiden. Hur och vad som sker i den kontext som innebär hem- och konsumentkunskap är det problemområde som fokuseras i föreliggande avhandling.

Disposition

Kapitel ett innehåller avhandlingens perspektiv, motiv, syfte och frågeställningar samt forskarens roll. Den metod och det empiriska material som undersökningen bygger på redovisas också i detta kapitel.

Kapitel två ger en tillbakablick på drygt etthundra år där vissa samhällsliga dominerande föreställningar relateras till framväxten av ämnet hem- och konsumentkunskap. Här lyfts några framträdande föreställningar om kvinnligt och manligt fram och i kapitlet fokuseras framförallt tre tidsperioder. Dessa är i början av 1900-talet, 1950-1970-talet samt 2000-talets början. Kapitlet avslutas med en beskrivning av villkor och förutsättningar i skolämnet hem- och konsumentkunskap utifrån nuvarande kursplan som mynnar ut i en inblick i ett undervisningstillfälle i början av 2000-talet.

Kapitel tre omfattar en redogörelse för de genusteoretiska resonemang som ligger till grund för undersökningen. Här beskrivs de teoretiska modeller som sedan används i tolkning och analys.

Kapitel fyra utgör avhandlingens huvudsakliga resultat. Detta är uppdelat i tre olika rubrikavsnitt och ger en inblick i olika undervisningssammanhang med elevernas interaktioner i centrum. Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion.

Kapitel fem lyfter en diskussion om vad som händer när genus möter hem- och konsumentkunskap. Här diskuteras avhandlingens viktigaste resultat som sätts i relation till ett samhällsligt perspektiv, den kunskap som genererats samt förslag till vidare forskning.

1 Bakgrund och struktur

Avhandlingens perspektiv och motiv

Det är drygt 120 år sedan grunden för det skolämne som idag betecknas hem- och konsumentkunskap initierades. Huslig ekonomi² som var ämnets ursprungliga namn började som ett teoretiskt ämne vid en privat flickskola, Lyceum i Stockholm, redan år 1881. År 1887 inrättades det första praktiska skolköket vid Sigrid Rudebecks flickskola i Göteborg (Lundh, 1945). Framväxten av ämnet innebär en brokig resa, som också kommer att utgöra en del av avhandlingens innehåll. Anledningen till en historisk återblick är att synliggöra förändringar, villkor och förutsättningar vid olika tidsepoker, samtidigt som det utgör en bakgrund till varför ämnet ser ut som det gör idag. Men det är ämnet hem- och konsumentkunskap³, så som det framträder i några svenska skolor på 2000-talet, som har en central roll i avhandlingen. Dels har undersökningen genomförts kring denna tid, dels utgörs kontexten av lektioner i hem- och konsumentkunskap. Fokus riktas främst mot agerande och interaktioner hos flickor och pojkar under pågående undervisning i skolämnet.

Grundläggande begrepp förklaras

I avhandlingen används en hel del begrepp vars innebörd kan vara mångtydiga. Det är därför nödvändigt att definiera några av dem, för att ge en tydlig förklaring hur jag förstår och använder t.ex. genus och kön. Jag har valt ut de mest centrala begreppen och dessa beskrivs i textavsnittet som följer. En del andra specifika termer kommer att förklaras i löpande text eller som fotnot. Det finns också ett appendix (se bilaga) med en begreppsförklaring av en del återkommande ord som används i avhandlingen.

² Skolämnet har under det förra seklet haft många olika benämningar beroende på inriktning och skolform. Det ursprungliga namnet huslig ekonomi ändrades år 1919 och blev hushållsgöromål. 1955 bytte det återigen namn och benämndes hemkunskap och hushållsgöromål. I samband med grundskolans genomförande 1962 blev beteckningen endast hemkunskap. För en närmare beskrivning och förklaringar till ovanstående namnändringar, se Hjalmeskog (2000).

³ Namnet hemkunskap ändrades till hem- och konsumentkunskap vid införandet av kursplanen 2000. Utbildningen i konsumentfrågor skall stärkas i skolan och genom namnändringen tydliggörs detta (SOU 2000: 29).

Hur jag använder begreppet föreställning

Det finns många olika sätt att förklara människors agerande. Den utgångspunkt som används i denna avhandling är att handlingar motiveras av inre egna föreställningar och föreställningar om yttre omständigheter. Begreppet *föreställning* används i avhandlingen i en mycket vid mening och innefattar t.ex. tankar, idéer, uppfattningar, åsikter eller värderingar. Föreställningar är ett sätt att definiera verkligheten⁴, sådan vi upplever den, vilken styrs av orsak – verkan, d.v.s. ett samband finns mellan föreställningar och upplevelse. När jag har en föreställning om något och tror på det utan tvekan, upphöjs det jag tror på till sanning. Föreställningar och värderingar skapas och förs vidare genom en rad institutioner t.ex. skola, arbetsplatser och organisationer etc. och individer påverkas också av familj, släkt och vänner samt utifrån egna erfarenheter. Varje tidsepok eller paradigm⁵, kan förstås som en generaliserande jättemotor där olika föreställningssystem eller diskurser⁶ florerar och infiltrerar såväl institutioner som våra sinnen. Samtidigt som ”gamla” föreställningar lever kvar nyskapas andra och nytt och gammalt kan därför existera parallellt och överlappande.

Definition av centrala genusteoretiska begrepp

Inom den anglosaxiska kvinnoforskningen började begreppet gender, på svenska genus, användas kring 1970-talet. Genus betecknar att relationen mellan könen, liksom kvinnors och mäns beteenden, arbetsuppgifter och vad som anses ”kvinnligt” eller ”manligt”, inte är biologiskt givet utan socialt och kulturellt konstruerat. Många genusforskare använder ”kön” synonymt med genus, d.v.s. det omfattar såväl biologiskt kön som socialt kön. Detta innebär att anatomiska och fysiologiska skillnader och/eller sociala och kulturella beteenden innefattas i begreppet kön (Gothlin, 1999).

Den diskussion som handlar om genus och kön sträcker sig flera decennier tillbaka. Debatten präglas av olika åsiktsinriktningar och ett mer utförligt resonemang kring detta görs i kapitel tre; *Genus är en föreställning*. Inlednings-

⁴ Verkligheten kan beskrivas som den fysiska eller materiella världen som uppfattas med de fem sinnen d.v.s. allt som vi kan se, höra, känna, förnimma smaken eller doften av.

⁵ Kuhn (1962) introducerade paradigmbegreppet och menar att forskare arbetar vid en viss tidsepok d.v.s. inom samma paradigm och att detta styr deras sätt att tänka. Detta innebär att förutsättningarna finns i de föreställningar som antas sanna och varje teoretisk modell är en approximation av verkligheten.

⁶ Phillips & Jørgensen (2002) definierar diskurs enligt följande: ”Discourse is a form of social action that plays a part in producing the social world – including knowledge, identities and social relations – and thereby maintaining specific social patterns” (s 5).

vis ges därför endast en översiktlig definition av hur jag använder dessa begrepp. I likhet med många andra genusforskare utgår jag från att *genus* väsentligen är socialt och kulturellt konstruerat. När det gäller *kön* har jag i mitt teoretiska resonemang i kapitel tre valt att problematisera det och använder benämningen *den fysiska kroppen*. Utgångspunkten är en materiell kropp, oavsett könstillhörighet, som har en anatomisk, fysisk existens och en klart definierad och avgränsad form. Motiv för en problematisering är bland annat att ”kön” är förbundet med biologiskt kön och därmed till starka värderingar kring kvinnligt och manligt, där den manliga normen premiera(t)s. Men trots att jag teoretiskt sett avstår från att använda kön, finns det inget lämpligt alternativ när jag behöver ge exempel på att det rör sig om flicka/kvinna eller pojke/man, eftersom detta är den vedertagna kategorisering som finns och utgörs av kön. Kön i denna avhandling avser att uppfattas som en kategorisering av en fysisk kropp, uppdelad i kvinna respektive man, jämförbar med t.ex. ljus- eller mörkhåriga. Då annan forskning refereras till i texten försöker jag, i den mån det är möjligt, att använda och utgå från respektive författares antaganden om genus eller kön och tydligt lyfta fram när det är mina antaganden.

*Könsmaktsordning*⁷ är ett begrepp som beskriver den makt samt sociala över- och underordning, som finns i samhället i form av en manlig norm där gruppen män är överordnade gruppen kvinnor (Statens offentliga utredningar [SOU], 2005:66). Ett sätt att definiera *feminism* är att ha könsmaktsordningen som den centrala utgångspunkten, d.v.s. det faktum att det råder ett maktförhållande mellan könen, där kvinnor som grupp är marginaliserade och underordnade män och att *detta bör ändras* [min kursivering] (Gemzöe, 2002).

Connell (2002) använder begreppet genusregim när han beskriver de genusbegrepp som finns i olika organisationer (t.ex. skola, arbetsplatser, idrottsorganisationer) medan beteckningen genusordning står för ett större mönster som präglar det kollektiva samhället. Som teoretisk bas i denna avhandling kommer endast två nivåer, den kollektiva och den individuella att problematiseras, eftersom de existerar parallellt. Min utgångspunkt är att könsmaktsordning täcker in beskrivningen av en kollektiv strukturell ordning som även genomsyrar organisationer av olika slag och därför använder jag detta begrepp utifrån en *kollektiv nivå*. *Genusordning* representerar i min tolkning en *individuell nivå*. Det får till följd att det är på individnivån som olika former för över- respektive underordning, d.v.s. genusordningar, framträder i relationer mellan flickor, pojkar, kvinnor och män.

⁷ Ett annat begrepp som har liknande innebörd är *genussystem*. Detta innebär en logik som utgår från dikotomi och hierarki, där könets åtskillnad och en manlig överordning utgör grunden (Hirdman, 1988, 2001b).

Begreppet *genusifiering* har myntats av Thurén (2002) och hänsyftar till de attityder och föreställningar som finns kring någonting som är förknippat med kvinnligt eller manligt. Huruvida något är *könskodat*, d.v.s. kvinnligt eller manligt kodat, används i föreliggande text synonymt med genusifiering och relaterar till det biologiska könet enligt kategoriseringen kvinna eller man. Detta innebär handlingar som uttrycks verbalt eller kroppsligt, som individer aktivt (re)konstruerar i olika sammanhang. *Könsmönster* betyder att det finns ett nyanserat förhållningssätt som varken representerar kvinnligt eller manligt. Motivet att använda detta begrepp är att undvika termen könsöverskridande.

Varför ett könsperspektiv?

Kvinnoforskning introducerades under 1970-talet i Sverige. Syftet var att producera kunskap ur ett kvinnoperspektiv för att synliggöra och problematisera kvinnors liv och villkor som ett komplement till annan forskning där mannen som norm tagits för given (Gothlin, 1999). Mans- eller maskulinitetsforskning introducerades under 1980-talet och följde ett liknande spår, som innebar att forskare började intressera sig för att problematisera manlighet och maskuliniteter samt formulera alternativa sätt att förstå män på (Johansson, 1998). Idag används genusforskning⁸ som ett övergripande begrepp för både kvinno- och mansforskning samt den forskning som t.ex. berör queer⁹ och jämställdhet.

Benägenheten som finns hos det mänskliga medvetandet att kategorisera oss själva på alla nivåer bidrar till att vi skapar en slags ”ordning” i världen. Exempel på detta är en dualistisk uppdelning som präglar historiken och som internaliserats i vårt medvetande genom våra sinnen (t.ex. kropp – själ, ljus – mörker, man – kvinna) vilka gör att världen uppfattas på ett visst sätt.¹⁰ Detta innebär att platser, människor, yrken, skolämnen, föremål etc. förstås, tolkas och bedöms i relation till varandra, där det som jämförs definieras i ett motsatsförhållande eller i en polaritet (Thurén, 2003). När någonting definieras i förhållande till något annat kommer det ena nästan undantagslöst att värderas som högre, bättre eller mer värt och det andra uppfattas lägre, sämre och mindre

⁸ Institutionen för genusvetenskap (2006) vid Göteborgs Universitet beskriver: ”Begreppet genusforskning betecknar den inriktning som i sina problemformuleringar tar sin utgångspunkt i maktförhållandet mellan könen. Forskningen undersöker kvinnors och mäns liv och livsvillkor och könets sociala och kulturella manifestationer i både då- och nutid”.

⁹ Queer omfattar bland annat forskning om homosexuella och innebär att den normativa heterosexualliteten problematiseras (Gothlin, 1999).

¹⁰ Ett värdehierarkiskt tänkande i form av dualismer var härskande redan under antiken (Eskilsson & Bergenheim, 1995).

värt. En central utgångspunkt i genusforskning innebär att makt inte kan frikopplas från kön. Könsmaktsordningen finns som ett kollektivt föreställningssystem eller en strukturerande kraft i samhället och påverkar kvinnor och män, i såväl den privata som den offentliga sfären. En manlig norm har genomsyrat det kollektiva föreställningssystemet historiskt sett, vilket medfört att det manligt kodade värdera(t)s högre.

Utvecklingen av det traditionellt kvinnligt kodade huslig ekonomi till dagens hem- och konsumentkunskap har präglats av diskussioner med olika intresseinriktningar inom såväl feministiska rörelser som politiska debatter och inom skolväsendet. Det finns en komplexitet som tydligt framträder om ett könsperspektiv anläggs på ämnet. Detta innebär samtidigt en utmaning (jfr Pendergast, 2001¹¹). Underrubriken på avhandlingen *Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv* gör tydligt att ett könsperspektiv är centralt. Perspektiv innebär den punkt eller riktning varifrån något betraktas (enl. Norstedts Svensk Ordbok [Norstedts], 2003) d.v.s. hem- och konsumentkunskap betraktas utifrån kön. Motiv för ett könsperspektiv är att det bidrar till att kategoriseringen kvinna/kvinnligt – man/manligt lyfts fram och problematiseras.

Motivering av forskningsämnet

Genusforskning som relaterar till den svenska skolan har ökat de senaste decennierna, något som bidragit till att det nu finns en översiktlig bild av flickors och pojkars villkor i skolan.¹² Fram till 1990-talet var det främst flickor som studerades inom svensk genusforskning, ofta i relation till s.k. manliga ämnen, men under senare år har även pojkarnas situation börjat uppmärksammas (Staberg, 1992; Wernersson & Ve, 1997). Internationellt finns motsvarande skolforskning med fokus på kön och intresset har under senare år, i högre grad än i Sverige, inriktat sig mot pojkars förhållanden framförallt i arbetarklass, men undersökningar finns som även behandlar flickors/unga kvinnors villkor.¹³

¹¹ Pendergast (2001) menar att förbindelsen mellan home economics (internationell beteckning för ämnesområdet) och feminism är minst sagt ambivalent och menar att det finns åtminstone fem omständigheter som bör beaktas när de två fälten korsas. Home economics är 1) omgärdat av företrädesvis kvinnor, 2) omgivet av en familjekontext, 3) ett område vars vetenskap är ”passande” för kvinnor, 4) ett ämne som är på väg att förlora mark och 5) ett ämne som har blivit anklagat av feminister för att undertrycka kvinnan (s 57).

¹² Se t.ex. Ambjörnsson, 2004; Einarsson, 2003; Forsberg, 2002; Jakobsson, 2000; Karlson, 2003; Lundgren, 2000; Wernersson, 1977; Öhrn, 1990.

¹³ Se t.ex. Epstein et al, 1998; Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Kenway et al, 1998; Mac an Ghail, 1994; Skeggs, 2000; Willis, 1981.

Sedan slutet av 1970-talet har såväl problemformuleringar som metoder skiftat och en indelning går att urskilja vad som i olika decennier ansetts centralt att lyfta fram. Den tidiga genusforskningen under slutet av 1970-talet som analytiskt problematiserar genus/kön inriktar forskningsbilden på ett specifikt område, diskussionen om flickors sämre villkor i skolan. Under 1980-talet fokuseras könsskillnader i termer av prestation, valmönster och pojkars dominans i klassrummet. Flertalet studier inriktar sig på flickor och handlar om deras underordnade position och osynlighet. Forskning under 1990-talet lyfter fram variationer i skolans verksamhet och skillnader inom respektive könskategori börjar uppmärksammas. Ett ökat intresse för pojkarnas skolsituation märks också (Wernersson & Ve, 1997; Öhrn, 2002¹⁴).

Att olika sociala kategorier t.ex. att klass och kön samverkar, har tidigare uppmärksammas i forskning (se t.ex. Berge, 1992; Ekström, 1990). Under 2000-talet har begreppet intersektionalitet¹⁵ börjat användas för att exemplifiera detta och fått ett visst genomslag i svensk forskning om barn och ungdomar, vilket innebär att samspelet mellan andra sociala faktorer och kön problematiseras, t.ex. klass, etnicitet eller sexualitet.¹⁶ En intersektionell analys kan även innebära att sammankoppla olika analysnivåer och visa hur samhällets strukturer kan förstärkas genom olika slags maktstrukturer, institutionella praktiker och individuella handlingar (de los Reyes & Mulinari, 2005).

Få avhandlingar eller annan forskning problematiserar specifika skolämnen i relation till genus/kön, men några sådana undersökningar finns dock. Berge (1992) har undersökt blivande lärare i textil-, trä- och metallslöjd med fokus på genus och klass. Carli (2004) beskriver skolämnet gymnastik (idag idrott och hälsa) ur ett könsperspektiv och lärarutbildningen i ämnet från början av 1800-talet till slutet av 1900-talet. Staberg (1992) undersöker flickors och pojkars agerande och inställning till ämnena fysik, kemi och teknik. Ytterligare en avhandling, författad av Trotzig (1997), handlar om flickor inom slöjdundervisning.

¹⁴ För en sammanfattande bild, se *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan* (Öhrn, 2002) som är en litteraturgenomgång av de senaste decenniernas forskning relaterat till skola och kön.

¹⁵ Ett intersektionellt perspektiv problematiserar frågor om makt och ojämlikhet. Det anknyter vithet, manlighet, könstillhörighet, heterosexualitet, klasstillhörighet etc. som faktorer vilka ständigt återskapas genom åtskillnaden mellan ”vi” och ”dem” till meningsfyllda sociala koder (de los Reyes & Mulinari, 2005).

¹⁶ Se t.ex. Ambjörnsson, 2004; Berggren, 2001; Forsberg, 2005.

Inom Norden har ett fåtal arbeten skrivits som har anknytning till skolämnet hemkunskap.¹⁷ I Sverige finns två doktorsavhandlingar om hemkunskap. Gemensamt för dessa är en utgångspunkt från ett feministiskt perspektiv som historiskt belyser ämnet. Johansson (1987) har i ett tidsspann som sträcker sig från 1895-1919 studerat ideologi och faktorer för den husliga ekonomins uppkomst i sin avhandling, *Att skolas för hemmet*. Där undersöks bland annat skolans funktion i den samhälleliga reproduktionen samt vilken roll ämnet har när det gäller normer om uppfostran. Den andra avhandlingen är, *Democracy begins at home*, författad av Hjälmeskog (2000). I avhandlingen studeras offentliga utredningar och styrdokument från ämnets tillkomst kring slutet av 1800-talet fram till 2000-talet med fokus på demokrati och jämställdhet. En licentiatavhandling har också skrivits, *På väg mot empowerment*, av Cullbrand (2003) som utifrån ett kritiskt – emancipatoriskt perspektiv reflekterar över tre genomförda studier i hemkunskap, där syftet är att undersöka hur mål i nationella styrdokument realiserar i undervisning. Ämnesområdet hem- och konsumentkunskap är sparsamt beforskat och vad som sker i undervisning har tidigare inte varit i fokus för forskning. Avhandlingen kan därför ses som ett försök att fylla denna brist.

Avgränsningar

För att begränsa avhandlingens omfång har olika avgränsningar varit nödvändiga och det finns framförallt tre områden som jag vill lyfta fram och motivera. Dessa handlar om 1) val av kunskapsområde inom ämnet, 2) perspektiv och 3) det svenska skolämnet hem- och konsumentkunskap jämfört med andra europeiska länders motsvarande ämnen.

Det svenska skolämnet hem- och konsumentkunskap inrymmer fyra kunskapsområden: social gemenskap, mat och måltider, boende och konsumentekonomi (Skolverket, 2000a). Enligt kursplanen skall dessa områden integreras till en meningsfull helhet och speciellt framträdande är ”görandet” eller ”kunskap i handling”¹⁸. I avhandlingen är fokus främst på kunskapsområdet *mat och måltider* vilket är ett strategiskt val eftersom den aktivitet och dynamik

¹⁷ Cullbrand (2003) identifierar tre riktningar när det gäller Nordisk forskning som behandlar skolämnet hemkunskap på något sätt. Dessa är 1) kunskapssyn i samhälle och skola (Benn, 1996a, b), 2) skolan som en spegling av dagligt liv och vad det innebär för synen på kunskap (Palojoki, 1997) och 3) hemkunskapens bidrag till elevernas utbildning (Benn, 1996a, b; Hjälmeskog, 2000; Kristiansen & Kristiansen, 1997; Nordin, 1992; Palojoki, 1997; Seppänen, 2001).

¹⁸ Kunskap i handling är ett begrepp myntat av Molander (1996).

som dessa lektioner inrymmer har förutsättningar att synliggöra genusordningar. Övriga kunskapsområden finns med, men kommer inte att vara framträdande.

Ytterligare en avgränsning gäller de fyra perspektiv som skall genomsyra all undervisning, nämligen hälsa, jämställdhet, resurshushållning och kultur (Skolverket, 2000a). Eftersom avhandlingen har ett könsperspektiv följer det naturligt att ett perspektiv, jämställdhet, kommer att lyftas fram medan de övriga tre får stå åt sidan. Det finns flera förståelser och antaganden kring jämställdhet och begreppet inbegriper t.ex. också sexköpslagen, kvinnofridskränkning etc. Eftersom avhandlingens problemområde handlar om hem- och konsumentkunskap kommer fokus att ligga på den aspekt som relaterar till arbetsdelning först och främst i den privata sfären, men till viss del också i den offentliga sfären. Av detta följer också att en viss tyngdpunkt ligger på ett kvinnligt perspektiv i den inledande historiska tillbakablicken. Anledningen till detta är ämnesområdets traditionellt kvinnliga kodning. Den sista avgränsningen avser hur det svenska skolsystemet ser ut i en internationell jämförelse. Ämnet hem- och konsumentkunskap uppvisar vissa likheter med de nordiska länderna, men i många andra länder är förutsättningar och villkor markant olika. I vissa länder är t.ex. slöjd inbegripet i skolämnet home economics¹⁹ (Betts & Goldey, 2005). Fokus i denna avhandling kommer att riktas mot svenska förhållanden.

Forskarens roll

Huruvida en forskare ska framträda, eller inte vara synlig i den författade texten är en omdebatterad fråga, som framförallt handlar om objektivitet och subjektiva värderingar. Det kompletterande kvinnoperspektiv som genusforskningen drev fram jämte ett manligt perspektiv är på samma gång ett ifrågasättande av den moderna vetenskapens olika strukturer, liksom många andra riktningar inom nutida samhällsforskning där objektivitet är ett riktmärke, men där en manlig norm trots det dominerar. En del genusforskare menar att det inte är möjligt att undvika subjektivitet. Genom att ta avstamp i kvinnors erfarenheter kan forskaren finna tidigare förbisedda kritiska frågeställningar inte bara om kvinnors liv utan även om mäns liv och erfarenheter och relationerna mellan kvinnors och mäns liv (Harding, 1986). Hur ska jag som forskare förhålla mig till detta? Det ideala skulle vara att inta en ”frånvarande närvaro”, något som inte är praktiskt möjligt. Min ursprungliga strävan var att så långt som möjligt inte vara synlig i texten, men allteftersom avhandlingen växte fram blev denna

¹⁹ Home economics är en av flera olika beteckningar på ämnesområdet internationellt. Namnet skiftar beroende på ursprung och ämnesinnehåll. Andra namn som används internationellt är Family and Consumer Sciences och Family and Consumer Ecology (Shanahan, 1998).

föresats alltmer problematisk. Huvudskälet är att avhandlingens innehåll tolkats och författats av mig utifrån min förförståelse, kunskap och erfarenhet. Det kändes därför nödvändigt att kunna tydliggöra mina egna åsikter eller tolkningar.

Etiska överväganden

Det empiriska materialet i denna studie härrör från två källor, en fältstudie och en processtudie som genomfördes inom ramen för den nationella utvärderingen av hem- och konsumentkunskap [NU-03], på uppdrag av Skolverket (Skolverket, 2005). För fältstudiens genomförande har jag utgått från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Stingerfonden, 1999). Enligt informationskravet har jag informerat deltagande elever muntligt om deras uppgift och vilka villkor som gäller. Undersökningens syfte angavs, att deras deltagande var frivilligt och jag berättade också att det datamaterial som skulle insamlas inte skulle användas för något annat syfte än forskning. Eftersom undersökningens karaktär inte bedömdes som etisk känslig inhämtades inte vårdnadshavares samtycke. Konfidentialitetskravet innebär att enskilda personer inte kan identifieras och jag har inte hämtat några namn eller andra personuppgifter om de elever som observerats genom t.ex. klasslistor. När det gäller etiska principer för processtudien har de föreskrifter som Skolverket angett följts. Detta innebär att de skolor, lärare och elever som var uttagna för att delta i processtudien kodades med nummer. Dessa nummer omkodades sedan vid databearbetningen enligt Skolverkets riktlinjer för att identifiering av skolor, lärare och enskilda elever inte skulle kunna göras.

Syfte och frågeställningar

Begreppet jämställdhet började användas kring 1960 och brukar i Sverige avgränsas till förhållandet mellan kvinnor och män (Statistiska centralbyrån [SCB²⁰], 2006a). ”Jämställdhet innebär att kvinnor och män har samma makt att forma samhället och sina egna liv. Det förutsätter samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter på livets alla områden” (ibid, s 5). En jämställdhetssträvan har också pågått inom skolans värld sedan nästan fyra decennier.

I den nuvarande läroplanen för grundskolan, [Lpo 94]²¹ (Utbildningsdepartementet, 2006) är jämställdhet inskriven som en del av skolans värdegrund och att det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Vidare uttrycks att: ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vila på” (ibid, s 3). Enligt läroplanen skall alla elever erbjudas en likvärdig utbildning. Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter och har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster (ibid, 2006). Utifrån grundtanken om demokrati och alla människors lika värde är det av särskild vikt att förstå varför och hur genus skapas och (re)konstrueras i skolans värld.

Jämställdhet är också ett framträdande begrepp i den nuvarande kursplanen för hem- och konsumentkunskap och utgör, som tidigare nämnts, ett av de fyra perspektiv som skall genomsyra all undervisning i ämnet (Skolverket, 2000a). I kursplanen framhålls bland annat att ämnet utvecklar elevernas förmåga att identifiera, analysera och formulera frågor om jämställdhet. Det finns totalt sju ”mål att sträva mot” och i ett av dem anges att undervisning i hem- och konsumentkunskap strävar efter att eleven:

praktiserar ett demokratiskt och jämställt förhållningssätt samt erfar och förstår dess betydelse för hushållets verksamheter och för relationer mellan människor (Skolverket, 2000a, s 18).

²⁰ SCB har sedan 1980-talet lyft fram statistik kring kvinnor och män inom många områden i livet. Mer om detta finns att läsa i *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet* (SCB, 2006a).

²¹ Lpo 94, som är den senaste läroplanen för obligatoriska skolan, trädde i kraft 1994. Läroplanen anger skolans värdegrund och grundläggande mål och riktlinjer (Utbildningsdepartementet, 2006). Vidare finns för varje enskilt ämne en nationellt fastställd kursplan utarbetad av Skolverket.

Mål som eleverna skall ha uppnått²² i slutet av det nionde skolåret enligt kursplanen i hem- och konsumentkunskap är t.ex. att ”kunna samarbeta med andra oavsett skillnader i fråga om exempelvis kön och etnicitet ... samt att ha insikter i frågor som rör hushållsarbetets koppling till jämställdhet” (Skolverket, 2000a, s 19).

När elever i hem- och konsumentkunskap tillfrågas vad de lägger för innebörd i begreppet jämställdhet lyfter de fram aspekter som handlar om yrkes- och samhällsliv, t.ex. lika rättigheter oavsett kön, lika lön för kvinnor och män samt feminism.²³ Mer sällan kopplas det som handlar om jämställdhet till frågor om t.ex. hushållsarbete eller arbetsfördelning i den privata sfären och man kan ställa sig frågan varför det är så.

Genusifiering innebär, som tidigare benämnts, det tillskrivna och konstruerade i det som kallas kvinnligt respektive manligt. Det omfattar bland annat egenskaper, sysselsättningar och inställningar (Thurén, 2002). En aspekt på detta är att skolämnet hem- och konsumentkunskap tillsammans med t.ex. slöjd, historiskt sett varit starkt genusifierat när det gäller åtskillnaden mellan flickor och pojkar. Det har funnits klart utstakade banor för vad respektive kön skall ägna sig åt. Hushållsarbete har av tradition varit förknippat med kvinnors domän, ett faktum som har inneburit att hem- och konsumentkunskap traditionellt sett varit kvinnligt kodat (Gisselberg, 1985; Johansson, 1987). Huslig ekonomi initierades kring 1880 och dess syfte var att ge flickor och unga kvinnor kunskaper för arbete i hemmet eller att ge en yrkesutbildning. Än idag framträder hem- och konsumentkunskap såsom ett ämne vilket ska ge kunskaper för det privata livet. Inledningsmeningen i kursplanen lyder: ”Utbildningen i hem- och konsumentkunskap ger kunskaper för livet i hem och familj samt förståelse för det värde dessa kunskaper har för människa, samhälle och natur” (Skolverket, 2000a, s 18). Ur en synvinkel kvarlever fortfarande en kvinnlig genusifiering i ämnet eftersom majoriteten av lärarkåren i hem- och konsumentkunskap utgörs av kvinnor samt att kvinnor tar ansvar för och utför mer hushållsarbete än män (SCB, 2006a; Skolverket, 2005).

²² I grundskolans alla ämnen finns mål att uppnå för årskurs fem och nio. I kursplanen för hem- och konsumentkunskap finns fyra mål att uppnå för respektive årskurs (Skolverket, 2000a). Skolans arbetsplan ger utrymme för den enskilda skolans rektor, lärare och elever att anpassa innehåll, organisation och arbetssätt till lokala förhållanden (Skolverket, 2006).

²³ Detta uttrycktes i de intervjuer som ingick i den nationella utvärderingen av hem- och konsumentkunskap, men dessa har ej ännu analyserats. Liknande svar framkom i en undersökning om jämställdhet i hem- och konsumentkunskap (Blomfält & Büki, 2004). Se vidare artikel i Hushållsvetaren (2006 nr 1).

Murcott (1986) talar om hushållet som en svart låda och det hon gör är att lyfta på locket till denna låda för att ta reda på vad som pågår i människornas vardagsliv. Detta benämns ”opening the black box”. Jag använder Murcotts metafor när jag refererar till föreliggande avhandlings problemområde. Mitt syfte är att lyfta på locket till pågående undervisning i hem- och konsumentkunskap och närmare undersöka denna verksamhet ur ett könsperspektiv där både flickor och pojkar är i fokus.

Syfte

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur genusordningar (åter)skapas i ett sammanhang som utgörs av hem- och konsumentkunskap, en kontext som har en traditionell stark kvinnlig genusifiering och där det *samtidigt* finns en uttalad strävan mot jämställdhet.

Frågeställningar

De frågeställningar undersökningen avser att svara på är:

- 1) Vilka genusordningar kan identifieras i några utvalda sammanhang i skolämnet hem- och konsumentkunskap?
- 2) Hur framträder ”jämställdhet” i undervisning?

Metod och material

Våren 2003 utfördes en nationell utvärdering av grundskolan på initiativ av Skolverket (2004). Syftet med undersökningen var trefaldigt 1) att ge en bild av grundskolans utveckling under 1990-talet fram till 2000-talet, 2) att ge en helhetsbild av måluppfyllelsen i grundskolan, ämnesvis och i ett övergripande perspektiv och 3) lyfta fram ungdomars uppfattningar av sin tillvaro i skolan.²⁴

På uppdrag av Skolverket fick Institutionen för hushållsvetenskap²⁵ uppdraget att genomföra utvärderingen av skolämnet hem- och konsumentkunskap.²⁶ Detta

²⁴ Totalt ingick 6788 elever, deras föräldrar samt 1688 lärare på 120 skolor i undersökningen (Skolverket, 2004, s 27).

²⁵ Ett namnbyte genomfördes den 1 juli 2006. Den nya benämningen är Institutionen för mat, hälsa och miljö (MHM).

²⁶ Den projektgrupp som utförde utvärderingen bestod av ytterligare två personer. Dessa var Ingrid Cullbrand, projektledare och Marianne Sandblom.

var andra gången som ämnet ingick i en sådan omfattande utvärdering. Den första genomfördes drygt tio år tidigare 1992 (Skolverket, 1993), även då vid samma institution.

I den senaste nationella utvärderingen av hem- och konsumentkunskap 2003, deltog totalt 1682 elever och 56 lärare som undervisade deltagande elever (Skolverket, 2005). Flera utvärderingsinstrument användes för att utvärdera ämnet dels fick lärare och elever svara på enkäter, dels genomfördes en processtudie av elever vilken bedömdes av deras lärare. Processtudien inom NU-03 hade samma grundstruktur som vid den förra utvärderingen, men till skillnad från 1992, genomförde projektgruppen i hem- och konsumentkunskap år 2003 observationer och intervjuer under det undervisningstillfälle denna gick av stapeln. Föreliggande avhandling tar sitt avstamp från NU-03 och en del av det datamaterial som insamlats vid processtudien ingår i empirin.

Totalt bygger avhandlingens empiri på 21 observationer vid lika många lektionstillfällen som tidsmässigt är 120 respektive 160 minuter långa. Motiv för vald metod är att jag ville befinna mig i händelsernas centrum, för att försöka fånga handlingar och praktiker hos flickor och pojkar i grundskolan, i den kontext som undervisning i hem- och konsumentkunskap innebär. Data har insamlats under pågående lektioner och 10 observationer har genomförts inom ramen för en fältstudie och 11 observationer utgörs av material från processtudien. Data i fältstudien är insamlad år 2003 och processtudiens observationer skedde år 2002.

Observation som metod

Observationer har sedan länge använts av forskare som intresserar sig för genus/kön i skolkontext.²⁷ En fördel med observation som metod är att beteenden och skeenden studeras i ett naturligt sammanhang (Patel & Davidson, 2003). Beteckningen *deltagande observation* används ofta för att beskriva sättet att samla data på och innebär att fältarbetaren deltar aktivt i de aktiviteter som pågår. Delaktigheten ger en upplevd förståelse och insikt av vad som sker och forskaren ska på ett trovärdigt sätt kunna förmedla en känsla av "being there" (Geertz, 1988). Vid genomförandet av observationer i denna studie har jag strävat efter en "passiv medverkan". Detta innebär att jag följt och studerat elever i deras aktiviteter och interaktioner, men med ett passivt förhållningssätt till deltagande i verksamheter och samverkan. Observationerna kan därför

²⁷ Se t.ex. Ambjörnsson, 2004; Karlson, 2003; Lundgren, 2000; Wernersson, 1977; Öhrn, 1990.

beskrivas som *medföljande* hellre än deltagande (jfr Ambjörnsson, 2004; Lundgren, 2000). Intrycken under observationer är outtömliga och det är omöjligt att heltäckande redogöra för allt. Vid genomförandet av observationer finns en mängd aspekter att beakta men samtidigt öppnar det upp för möjligheter att få ett rikt material med data från en rad olika områden (Kullberg, 2004). Det tillvägagångssätt som använts i denna studie har inneburit att jag följt vissa övergripande riktlinjer som vägledning för observationerna. Jag har utgått från Morrisons modell (Cohen, Manion & Morrison, 2000) som kategoriserar det som skall studeras i fyra olika områden. Dessa är 1) den fysiska omgivningen som omfattar den fysiska miljön, lokal och utrustning, 2) deltagande aktörer d.v.s. de individer som observeras, gruppsammansättningar och kön, 3) interaktioner vilket innebär olika former av möten och samverkan mellan aktörerna, såväl verbala som icke-verbala, samt 4) styrande ramar som innefattar resurser, styrdokument, pedagogiska förutsättningar, mål och innehåll [min översättning].²⁸

Kullberg (2004) menar att det är en fördel att börja med en bredare översikt för att sedan rikta uppmärksamhet direkt mot en grupp eller specifika situationer och händelser. Denna beskrivning stämmer bra in på hur jag gått tillväga och observationerna har i praktiken skett på två plan dels ett övergripande perspektiv, dels att rikta fokus mot specifika gruppers köksarbetsplatser. Klassrummens utformning på skolorna har inte sett likadana ut men det har ändå varit möjligt att använda ungefär samma tillvägagångssätt under alla observationer.²⁹ Detta innebär att jag har växlat mellan att befinna mig på ett ställe, för att få en överblick och helhetsuppfattning av verksamheten, med att placera mig i nära anslutning till enskilda arbetskök för att få en närmare insyn i händelser som utspelar sig där. Min uppmärksamhet har särskilt riktats mot den interaktion och kommunikation som skedde mellan elever såväl verbalt som genom kroppsspråk samt hur det såg ut runtomkring olika skeenden. Anteckningar har löpande skett för hand i ett block. Ibland har jag under

²⁸ Ett observationsunderlag utformades och prövades vid den pilotstudie som genomfördes inom ramen för processtudien i NU-03. Det var svårt att följa detta strukturerade upplägg och därför användes inget sådant underlag vid övriga observationer. Istället skrevs text löpande utifrån olika interaktioner och skeenden. Samma tillvägagångssätt användes vid fältstudien.

²⁹ Den största skillnaden mellan undervisningslokalerna i studien har varit placering och struktur av köksarbetsplatserna. I vissa klassrum var varje kökssektion avskärmad med en vägg medan andra undervisningssalar präglades av en öppen miljö där eleverna hade insyn och kunde kommunicera med klasskamrater såväl i köket mittöver som tvärsöver klassrummet. Alla klassrum hade någon form av bordsplatser för samlingar, skriva och läsa etc. I vissa skolor fungerade dessa också som matbord, medan det i andra fanns en särskild matsal eller avskild matplats.

pågående aktiviteter i köket samtalat med elever vilket också skrivits ner.³⁰ Allt som nedtecknats för hand har i nära anslutning till observationstillfällena skrivits in på dator.

Närvaron i det sammanhang som man studerar är av stor vikt och förtrogenheten med vardagen är ett måste, vilket bildar grunden för ett validitetsanspråk (Kullberg, 2004). De data som samlas in måste tolkas och analyseras. Dessa tolkningar beror inte bara på insamlarens personliga bakgrund, livserfarenhet och föreställningar, utan också på hur fältarbetaren blivit mottagen av de människor som skall studeras. Relationen med informanterna blir betydande för att göra upptäckter och komma till nya insikter i forskningsarbetet (Amit, 2000). En avslutande reflektion vill jag därför rikta mot hur det uppfattas av elever i sin skolvardag att en utomstående person finns på plats och studerar dem. Om och hur min närvaro på något sätt inverkat på elevernas beteenden kan jag bara spekulera kring. Det är möjligt att de agerat som vanligt, men det skulle också kunna vara troligt att de påverkats att agera annorlunda. Två erfarenheter från fält- respektive processtudien får utgöra exempel på olika uppfattningar. Vid det första mötet med eleverna i fältstudien presenterades undersökningen och responsen jag fick var positiv. De var tillmötesgående och verkade under genomförandet av observationerna uppskatta stunderna av den "särskilda" uppmärksamhet som de fick av min närvaro. Något som styrker detta är kommentarer från elever i det andra klassrummet där undervisning pågick parallellt. Några av dessa elever beklagade sig för sin lärare och sa att de kände sig orättvist behandlade eftersom de också ville ha "besök". Min närvaro tycks inte ha påverkat eleverna i fältstudien i någon större utsträckning och efter några tillfällen verkade de inte ta någon notis om mig. Eleverna kom in i lektionssalen och när de såg att jag fanns på plats sade någon: "Jaha, är du här igen." En motsatt upplevelse uttrycker en flicka som i sin utvärdering av processuppgiften skriver att det var jobbigt att ha någon som observerade henne när hon lagade mat.

³⁰ Dessa kan benämnas "informativa samtal" och för att inte störa eleverna i deras arbete, har jag försökt att diskutera med dem då de inte varit fullt upptagna av arbetet i köket.

Fält- och processtudiens uppläggning

Observationer har genomförts på totalt nio skolor i mellersta och västra Sverige. Varje skola var unik på så sätt att förutsättningar för undervisningen skilde sig åt t.ex. vad gällde upptagningsområdet, skolstorlek, undervisningslokalens utformning och sammansättningen av grupperna.³¹ Beskrivningen som följer är därför översiktlig och har som syfte att ge en bred bild av hur olika skolors villkor kan se ut.

Förutsättningar och den fysiska miljön

Merparten av de observerade skolorna hade två klassrum till förfogande för undervisning i hem- och konsumentkunskap, men på ett par skolor fanns bara en lektionssal. De flesta undervisningssalarna var anpassade för 14 till 20 elever men vanligast var arbetsutrymme för 16 elever. Gruppstorlekarna i undersökningen varierade mellan 10 och 16 elever. Villkor, förutsättningar och ramar för undervisningstillfällena har varierat vid olika tillfällena och varje lektion kan sägas innebära specifika förhållanden. Men en uppdelning som kan göras är utifrån uppläggningsen av de lektioner som representerar fältstudien och de som genomfördes inom ramen för processtudien. Fältstudien genomfördes under ”ordinarie” lektioner medan processtudien innebar en ”designad” lektion inom ramen för NU-03.

Fältstudiens uppläggning

Fältstudiens observationer har utförts enbart på en skola som ligger en bit utanför ett storstadsområde. Skolan som valdes hade ett varierat upptagningsområde och syftet var att få ett allsidigt material i fråga om såväl etnisk tillhörighet som social bakgrund. Fältstudien inrymmer tio observationstillfällen à 120 minuter i två olika klasser med totalt 28 elever, 11 flickor och 17 pojkar. Den ordinarie läraren undervisade vid åtta lektioner och en vikarie ledde två av lektionerna. Båda var kvinnor. Eleverna i fältstudien gick vid genomförandet av studien i årskurs åtta. Anledningen att elever i årskurs åtta valdes att studeras i fältstudien var att de hade mer lektionstid avsatt för hem- och konsumentkunskap, 120 minuter/vecka jämfört med årskurs nio som enbart hade 60 minuter varje

³¹Två av de observerade grupperna i processtudien är ojämnt fördelade med en övervägande del flickor respektive pojkar. Det finns två orsaker till detta, dels gjordes gruppindelningen i hem- och konsumentkunskap utifrån elevernas val av slöjd, d.v.s. flickor valde textilslöjd och pojkar trä- och metallslöjd, dels hade klassläraren på en skola delat in klassen så att en grupp bara bestod av pojkar. Detta påverkar dock inte könsfördelningen totalt i denna undersökning, men några fler flickor (n 67) än pojkar (n 64) ingår i studien.

vecka.³² Samtliga lektioner som observerats följde ungefär samma uppläggning enligt en struktur som bestod av introduktion, genomförande och efterarbete. Innehållsmässigt varierade alla lektionerna och varje specifikt tillfälle hade olika syfte och mål. Olika aktiviteter genomfördes vid varje undervisningstillfälle men något som var återkommande innebar t.ex. att redogöra för hemuppgifter, läsa en text, svara på frågor, tillaga en måltid etc. Det fanns dock lektioner som specifikt skilde sig åt i strukturen och det var två undervisningstillfällen som innebar ett tävlingsmoment. Dessa benämns *Kockduellen* och kommer mer ingående att beskrivas och analyseras separat i den sista delen av kapitel fyra som handlar om resultat.

Processtudiens uppläggning

Processtudien innebar att observationer genomfördes på åtta olika skolor i mellersta och västra Sverige. Skolorna ligger i Västra Götalands län, Örebro län och Kronobergs län. Urvalet av skolorna innebar ett bekvämlighetsurval för att vi i projektgruppen skulle kunna besöka dem och genomföra observationer.³³ Totalt deltog 103 elever, 56 flickor och 47 pojkar. De gick i årskurs nio och kom från åtta olika klasser. Elva lärare, alla kvinnor, undervisade eleverna.

Processtudien innebar att uppläggning, samt mål och syfte har varit identiska på de åtta skolorna som ingick i utvärderingen. Vid utformningen av processtudien användes Selbergs (2001) modell som visar hur lärande främjas genom elevinflytande och delaktighet i alla delar av processen. Målet med processtudien var att synliggöra elevernas kompetens inom alla kunskapsområden (social gemenskap, mat och måltider, boende och konsumentekonomi) samt deras förmåga att anlägga de fyra perspektiv (hälsa, jämställdhet, resurshushållning och kultur) som anges i kursplanen. Ett elevhäfte hade utformats som stöd för eleverna och underlag för analyser.

³²För processtudien följdes Skolverkets anvisningar om urval av deltagande årskurs, vilket innebar elever i nionde klass.

³³ Vid tre skolor genomfördes processuppgiften samtidigt i två olika grupper.

Processtudien omfattar 11 observationstillfällen à 160 minuter. Eleverna observerades vid lektionstillfället när processuppgiften genomfördes och utvärderades. Processuppgiften formulerades enligt följande:

Ni elever ska i grupper välja och planera en vardagsmåltid, tillaga och servera den och göra i ordning HK-lokalen³⁴ [sic] så som ni vill finna den vid kommande undervisningstillfälle. I uppgiften ingår också att ni ska utvärdera ert arbete. Målet för uppgiften är att ni tillsammans ska arbeta skapande och kreativt och med hänsyn till hälsa, resurshushållning, jämställdhet och kultur (Skolverket, 2005, s 31).

Lektionstillfälle 1 – ingång, val och planering

I den första delen av processtudien fick eleverna ramarna för uppgiften. En ingång till uppgiften gjordes genom att eleverna gruppvis fick diskutera kring en bild som var ett collage med ungdomar som valde matvaror i en butik. Detta var tänkt att inspirera dem att reflektera över olika val. De skulle också diskutera och skriva ner vad de ansåg vara viktigt i denna uppgift i något som kallades ”tankemoln”. I nästa steg som omfattade val och planering fick eleverna gruppvis komma överens om vilken eller vilka maträtter som skulle tillagas, skriva inköpslista samt planera och fördela arbetet i gruppen. Alla grupper hade samma ekonomiska förutsättningar och maten fick kosta högst 20 kronor per portion.³⁵

Lektionstillfälle 2 – genomförande och utvärdering

I den andra delen av processtudien tog eleverna tag i uppgiften och genomförde arbetet som de tidigare planerat. Förutsättningarna som målet angav, d.v.s. att arbeta skapande och kreativt med hänsyn till de fyra perspektiven gällde här. Efter genomfört arbete och i direkt anslutning fick eleverna göra en utvärdering och reflektera över hela processen. Med stöd av frågor som var utformade med både fasta och öppna svar fick de skriftligt bedöma arbetet i förhållande till uppsatta mål. Frågorna handlade t.ex. om hur samarbetet i gruppen hade fungerat, i vilken utsträckning eleverna tagit hänsyn till de övergripande

³⁴ HK är en förekommande förkortning av ämnet hem- och konsumentkunskap. Jfr med t.ex. NO som står för naturorienterande ämnen eller SO d.v.s. samhällsorienterande ämnen.

³⁵ Detta är en högre kostnad än det som var vanligt i de skolor där processtudien utfördes. Vi motiverade det högre priset med att elevernas egna val var viktiga. De skulle t.ex. ha möjlighet att välja krävande produkter, tillaga två maträtter, baka bröd. Pengar kunde även användas till extra material för dukning om de så ville.

perspektiven resurshushållning, hälsa, jämställdhet och kultur i planering och genomförande och vad de lärt sig genom uppgiften.³⁶

Avhandlingens empiriska underlag

Totalt omfattar undersökningen 21 observationer eller nästan 50 klocktimmar³⁷, fördelat på nio olika skolor. Elever från 10 olika klasser ingår vilket ger en undersökningsgrupp som består av 131 elever, varav 67 är flickor och 64 är pojkar. 12 ordinarie lärare och en vikarie, alla kvinnor undervisade eleverna.³⁸ Den empiri som avhandlingen bygger på syns i tabell 1.

Tabell 1. Undersökningens underlag, antal skolor, observationer, klocktimmar, klasser samt deltagande elever.

| | Skolor | Observationer | Klocktimmar | Klasser | Elever |
|---------------|--------|---------------|-------------|---------|--------|
| Fältstudien | 1 | 10 | 20 | 2 | 28 |
| Processtudien | 8 | 11 | 29 | 8 | 103 |
| Totalt | 9 | 21 | 49 | 10 | 131 |

³⁶ Även lärarna fick ett formulär där de skriftligt skulle bedöma varje elevs genomförande av processuppgiften med hänsyn till målet. En eller två elever på varje skola intervjuades av någon i projektgruppen.

³⁷ Benämningen klocktimmar används som förtydligande att det rör sig om 60 minuter. En lektionstimma inom skolvärlden motsvarar inte alltid 60 minuter utan kan t.ex. innebära en lektion på 40 minuter.

³⁸ Kön fördelningen bland lärare i grundskolan innebär sedan lång tid en majoritet av kvinnor. Nästan tre av fyra lärare var under läsåret 2005/2006 kvinnor. Andelen är ännu högre i de lägre skolåldrarna (SCB, 2006b).

2 Genus i tid och rum

De historiska växlingar som skett i ämnet huslig ekonomi fram till dagens hem- och konsumentkunskap har påverkats av samhällets föränderlighet och utveckling. Genom tiderna har världsåskådningar som rör uppfattningar om människan, varierat från "naturens" programmering till psykologiska och sociologiska förklaringar i en riktning som mynnat ut i samtidens teori om att vi själva "skapar kön". Det som handlar om likheter och olikheter, individuella och upplevda verkligheter samt erfarenheter, är egentligen ett resultat av våra föreställningar. En föreställning definierades tidigare som uppfattningar, åsikter eller värderingar om något som accepteras som sanning.

Olika sätt används för att indela skeenden som utspelat sig i en förgången tid. Somliga forskare använder klassifikationer som särskiljer mellan förmodern, modern och postmodern tid, medan andra talar om nytillkomna samhälleliga fenomen som industrialism, demokrati eller utbildningsrevolution (Parsons, 1971; Storkey, 2000). Detta kapitel omfattar en begränsad historisk exposé under tre olika tidsnedslag. Att lyfta fram fragment av historik får konsekvenser genom att det som berättas visar *en* slags verklighet och sammanhang, men en avgränsning är samtidigt nödvändigt för att begränsa omfånget. Att gräva för djupt begränsar möjligheter att se nya vägar och skälet till att använda historik har varit att ge perspektiv och att identifiera vissa förändringar.

Motivering av historiska nedslag

Nedslagen som anges i den historiska skildring som följer skall uppfattas som fragmentariska och flytande. Den första epoken kring 1900 har valts därför att detta är en tidsperiod då stora omvälvningar är på gång i samhället genom industrialisering, urbanisering och en framväxande kvinnorörelse. Nästa tidsskede utgörs av 1950-talet och sträcker sig fram till 1970-talet. Motiv för detta skede är en fortsatt utveckling av samhälleliga strukturella förändringar, bland annat genom att en jämställdhetsideologi börjar ta gestalt kring slutet av 1960-talet. Det sista tidsnedslaget är runt 2000-talet och har valts för att ge en bild av några utvalda föreställningar i dagens samhälle, när jämställdhet som idé och norm är väl förankrat i det svenska samhället samt att det är under denna tidsperiod studien har utförts.

Att synliggöra förändringar som fått genomslag och visa på varierande villkor och förutsättningar är något som en historisk skildring kan bidra till. Men det finns ändå en dubbelhet i att återberätta historik, vilken jag önskar lyfta fram till

diskussion. Frågan är om dåtid kan ges en rättvis beskrivning eftersom det historiska tolkas utifrån ett nutidsperspektiv? Att vara präglad av nutiden och genom dessa "glasögon" bedöma någonting som för 100 år sedan var relevant, ger inte nödvändigtvis rättvisa åt fenomenet. De historiska skildringar som återges av olika författare bidrar med sin "verklighetsbeskrivning" och det som skrivits kan uppfattas som det enda gällande eller som norm. Detta innebär en risk att en snäv bild återges eftersom mycket som förmedlats handlar om kvinnans respektive mannens medfödda eller inlärd egenskaper. Men samtidigt är det viktigt att lyfta fram dessa aspekter, eftersom det öppnar upp möjligheter för förändring.

Fasta könsmonster i en uppdelad struktur

Föreställningar om kvinnligt och manligt

Världen tolkas genom ett urval av dominerande föreställningar. Dessa får en viss tyngdpunkt och anses utgöra sanningen och det "normala". Föreställningar om kvinnor respektive män, kvinnligt och manligt samt relationen mellan dessa kategorier är resultatet av en lång historisk utveckling under vilken de föreställningar vi lever med idag har etablerats (Miegel & Johansson, 2006). Mänskligheten är indelad i åtminstone två biologiska kön³⁹, vilka benämns kvinna respektive man, men de egenskaper som förknippats med respektive kategori har genom tiderna varierat och sett olika ut. Gemensamt för de flesta samhällen är en asymmetri i de kulturella värderingarna av kvinnligt och manligt där det manliga värderas högre (Rosaldo, 1974). Den tidiga kvinno-forskningen sökte hitta ursprunget till kvinnors underordning, något som de flesta genusforskare idag övergivit. Men det är likväl intressant att presentera två på sin tid omdebatterade förklaringar. Dessa är Rosaldos "sfärteori" och Ortner's "natur/kulturdikotomi". Enligt Rosaldo (1974) är kvinnans reproduktiva förmåga orsaken till hennes bundenhet till den privata sfären. Mannen som inte har denna direkta knytning till spädbarnet ges därmed utrymme att ägna sig åt maktkamp och offentligt samhällsliv. Ortner's (1974) förklaring till kvinnlig underordning är att kvinnan anses stå närmare naturen genom den kvinnliga reproducerande biologiska/naturliga kroppen. Mannen står som symbol för kultur/det mänskliga och hans position i samhället går ut på att naturen är något som ska övervinnas av människan (Ortner, 1974).

³⁹ Den medicinska litteraturen använder termen intersex för att beskriva de olika graderingar som finns mellan det biologiska könet kvinna till man och hävdar att det finns åtminstone fem olika kön (Fausto-Sterling, 2004).

I början av 1900-talet dominerade en särartsideologi⁴⁰ som byggde på köns olikhet och skilda egenskaper. Samtidens föreställningar var grundade i religion och kyrkan kunde genom sin makt och sitt inflytande påverka de samhällliga förklaringarna som byggde på tro och andlighet där bibeln var rättesnöret (Hammar, 1999). Föreställningar om skillnader i moral, intellektuell kapacitet och kreativ förmåga hade sin grund i antagande om naturen, som berättigade olikheter mellan kvinna och man. Kvinnans position ansågs vara ”naturligt” underordnad mannens och endast i relation till honom kunde hon bli en värdefull samhällsmedlem. Föreställningar om kvinnors påstådda underlägsenhet antogs vara sanna och blev en uppfattning som erkändes (Lundbergh, 1986; Qvist, 1978). Det fanns tydliga gränser för kvinnors och mäns livsuppgifter. Likväl som männen inte kunde åta sig några av de traditionellt kvinnliga arbetsuppgifterna som bland annat innebar hushållsarbete⁴¹, kunde kvinnorna inte åta sig några av de traditionellt manliga och därmed inte heller träda ut i det offentliga livet.⁴² Kvinnan hade tre roller som maka, mor och husmor och enligt Luther konstituerades kvinnligheten i moderskapet (Hammar, 1999). Den kvinna som försökte spränga de kvinnliga gränserna antogs utgöra ett hot mot samhället, moderskapet, familjen, kärleken och omsorgen (Johannisson, 2005). Mannen hade ett annat ideal att leva upp till, som innebar att vara knuten till det offentliga samhällslivet genom hårt arbete för att försörja sin familj. Det var också viktigt att följa religionens normer, eftersom det var en strävan som gav bekräftelse på att vara en riktig man (Tjeder, 2003).

Från ett jordbrukssamhälle till en industrialiserad storstad

Vid sekelskiftet 1900 var större delen av befolkningen i Sverige jordbrukare som levde av sin egen produktion. Familjen var både produktions- och konsumtionsenhet och dess medlemmar utgjorde ett arbetslag med specifika arbetsuppgifter för kvinnor och män, med olika ansvarsområden. Övergången från jordbruk till industri innebar att mycket av varuproduktionen flyttades till fabriker och verkstäder. Familjen upphörde därmed att vara en produktionsenhet och blev en konsumtionsenhet (Myrdal & Myrdal, 1935).

⁴⁰ Särartsideologi innebär en uppfattning om att könen är olika fysiskt och psykiskt, men ses som jämlika inom skilda sfärer. Jfr värdehierarkiskt tänkande (Eskilsson & Bergenheim, 1995).

⁴¹ Gisselbergs (1985) definition på hemarbete stämmer också in på hushållsarbete. Det lyder: ”Aktiviteter, i regel obetalda, som syftar till att trygga hushållets konsumtion och därmed fysiska överlevnad” (s 5).

⁴² Det fanns givetvis lokala variationer, samtidigt som arbetsdelningen har genomgått många skiftningar, dels kvinnor som utför traditionellt ”manliga” yrken, t.ex. sköta maskiner, dels män som tar över traditionellt ”kvinnliga” arbetsuppgifter t.ex. mjölkning (Wikander, 1999).

I takt med industrialiseringen förändrades det reproduktiva arbetet och allt mer av utbildning, vård och omsorg flyttade ut ur hushållen och ut på marknaden (Wernersson, 1977). Urbanisering och sekularisering innebar nya livsstrukturer, men också förändrade förhållanden för både kvinna och man vilket påverkade den tidigare könsspecifika arbetsdelningen. Kvinnans traditionella arbetsområde blev genom en begynnande industrialisering, på ett annat sätt än tidigare, underordnat mannens. Andra förändringar innebar att arbetsplats och bostad förlades på olika ställen och att arbetslivet omgestaltades till en byråkratisk organisation. Arbetet befriades också från den religiösa moralen vilken innebar att det tidigare tolkats som en form av andlig disciplin (Cox, 1967). När industrialismen gjorde sitt intåg tog vetenskapen över där Gud tidigare hade varit svaret. Utifrån denna synvinkel ansågs den rationella och förnuftiga människan ha förmågan att behärska världen. Den vetenskapliga revolutionen bidrog till en mekanisk världsbild som innebar kunskapsmässiga och teknologiska framgångar samtidigt som människan förkunnades som "herre över naturen". Tillvaron delades upp i enheter där varje del kunde förklaras genom vetenskapen (Lagerroth, 1999). Detta är en epok när kyrkan inte längre var en dominerande maktfaktor. Goldman (2005) beskriver att "Gud, kvinnorna och naturen var de som måste maka på sig när moderniteten rusade fram på utvecklingsoptimismens skinande räls" (s 25).

Men förändrade produktionsförhållanden medverkade också till nya föreställningar som handlade om kvinnor och lönearbete. Framförallt medelklasskvinnor fick möjligheter att utöva yrken som uppfattades som socialt acceptabla, vilka i grunden utgick från kvinnans psykiska och fysiska egenskaper. Dessa fanns i nytillkomna statliga sektorer som t.ex. undervisning, kontor och sjukvård (Wernersson, 1977). Kvinnors arbetskraft värderades inte lika högt som mäns eftersom deras "kollektiva belastning" med barnafödande och barnomsorg tidvis tog dem ur produktionen. Att kvinnan fortfarande skulle ta ansvar för hem och hushåll ansågs självklart eftersom de könsspecifika kvalitéerna band kvinnan vid den privata sfären. En duglig husmoder och ett trivsamt hem skulle hålla mannen borta från krogen. Familjelivet uppfattades som den fasta och idealiska hållpunkten för kvinnan, medan förvärvsarbete var något som utövades i väntan att ingå äktenskap med en man. Giftnors lönearbete accepterades inte eftersom det ansågs vara ett hot mot ett väl fungerande samhälle där familjen utgjorde grunden. Arbetarkvinnorna hade en annan ställning och de antogs klara av tunga, monotona jobb inom industri och jordbruk (Wikander, 1999). Arbete hade för mannen en annan innebörd och norm. För män inom medelklassen var giftermålet ett bevis för manlighet och äktenskapet innebar, som tidigare nämnts, en förpliktelse att försörja hustru och barn (Tjeder, 2003).

En likhetsideologi börjar växa fram

Början av 1900-talet präglades av kollektiva folkrörelser vars syfte var att förbättra samhällsförhållandena. Arbetarrörelsen, nykterhetsrörelsen och kvinnoemancipationen byggde på kollektiva insatser vars strävan var att "fostra" folket genom moral och upplysning (Rydén, 1929). Kvinnorörelsernas uppkomst var delvis som en respons på kvinnornas förminskade utrymme och undanträngdhet, orsakade av industrialiseringen. Då kvinnorna började kräva lika villkor som männen växte ett nytt maktförhållande fram mellan könen, något som skapade motstånd (Myrdal & Myrdal, 1935).

Som tidigare nämdes, innebar tiden kring sekelskiftet ett biologiskt särartstänkande som utgick från att kvinna och man *är* och *bör* vara olika. Men tankar om könets likhet hade väckts redan i slutet av 1700-talet. Wollestonecraft (1797/1792) var pionjär och framförde kritiska tankar om särskiljandet av kön och argumenterade för en likhetstanke i boken *Till försvar för kvinnans rättigheter*. Detta innebar samma grundtankar som den liberalfeministiska inriktningen förde fram i början av 1900-talet d.v.s. kvinnor skulle ha lika rättigheter som män politiskt, utbildningsmässigt och på arbetsmarknaden (Holmberg & Lindholm, 1991).

De kvinnorörelser som växte fram i Sverige under 1900-talets början brukar kallas "den första vågens feminism". Anhängare var främst kvinnor från de högre klasserna som framförde åsikter i motkraft till auktoritära ideologier och ståndpunkten var att kvinnor och män borde ha samma skyldigheter och rättigheter som medborgare i samhället (Eskilsson & Bergenheim, 1995). Men det fanns också motsättningar inom kvinnorörelserna. En riktning stod Key (1914) för som menade att kvinnoemancipationens stora misstag var att lägga vikt vid kvinnans arbete och inte på hennes arbetsområde. I den omdebatterade artikeln *Missbrukad kvinnokraft* framförs åsikter som hävdar "en bestämd väsensolikhet finnes mellan mannens och kvinnans natur" (Key, 1914, s 14). Keys strävan var att upphöja värdet på moderskap och moderlighet, samtidigt som hon var för kvinnlig rösträtt. Kvinnor behövdes för att omskapa det offentliga rummet, något som betecknades "samhällsmoderlighet", men deras arbetsområde skulle vara inom naturenliga yrken t.ex. som lärarinna eller inom sjukvård och individen måste utvecklas *som* kön och inte bortom kön menade Key (1914).

Framväxt av olika skolformer

Det mesta av kunskapsöverföringen, innan folkskolans införande år 1842, skedde inom hemmet och kontrollerades av kyrkans ämbetsmän. De kunskaper flickor och pojkar behövde i sitt vuxna liv fick de genom att läras upp av den äldre generationen i hushållet. Denna tradition följde ett könsenhetligt mönster där fäder lärde upp sina söner för arbete ute på gården och mödrar vägledde sina döttrar i sådant arbete som hörde till hushåll och familj. Som en följd av industrialismen flyttade många människor från landsbygd till städerna, där det fanns arbete. Detta medförde att hemmet inte längre var den självklara utgångspunkten för arbete och kunskapsöverföring. Hushållens fasta struktur i bondesamhället började luckras upp, vilket innebar att formen för den könstraditionella kunskapsöverföringen bröts sönder. Industrialiseringen tog också över en del av hushållens produktiva funktioner och därmed försvann en del arbetsuppgifter i hushållen för kvinnor (Johansson, 1987).

Kunskaper och färdigheter kan ofta vara yrkesförberedande men utbildning kan också syfta till att vidarebefordra vissa normer. För att de yngre generationerna skulle socialiseras enligt gällande normer och föreställningssystem har olika vägar och metoder använts för att överföra kunskaper och värderingar. Folkskolan som infördes år 1842 ansågs vara en samhällelig angelägenhet och utbildningens moraliska och praktiska nytta för individen och samhället lyftes fram (Rappe, 1973). Den makt och det inflytande kyrkan tidigare utövat under husförhörens tid togs därmed över av skolväsendet, som fastslog alla medborgares behov av en grundläggande utbildning.

Klass och kön har betydelse

Historiskt sett har skolan varit klass- och könsuppdelad. De skilda villkor som präglat flickors och pojkars skolgång beror bland annat på att de hade olika mål med sin utbildning. Utbildning kom att bli ett viktigt redskap för gränsdragning mellan individer, olika samhällsklasser, mellan könen men också inom könen (Larsson, 1997). I folkskolan skedde samundervisning medan flickor ur de högre samhällsklasserna undervisades i flickskolor (Kyle, 1972). I flickskolorna tillgodosågs behovet av de kunskaper som var nödvändiga inom den privata sfären. Den grundläggande undervisning som gällde flickor, hade som mål att lära dem att dyrka Gud samt sköta barn och hushåll. Utformningen av undervisningen styrdes av synen på kvinnans psykiska och fysiska egenskaper, men också av den roll som kvinnan skulle ha i samhället. För kvinnor fanns begränsade möjligheter till fortsatt utbildning men de kunde läras upp i något kvinnligt hantverk som varken var tungt eller krävde tålmod eller utbildas för

arbete i någon socialt accepterad sektor t.ex. undervisning (Kyle, 1972; Wernersson, 1977). Pojkar som kom ur högre klasser utbildades för en utåtriktad och produktiv roll i samhällslivet. De hade fler ämnen än flickor och undervisades bland annat i förståelseinriktad religionskunskap, läsning, skrivning och räkning. Vidareutbildning för pojkar innebar specialisering av vissa ämnen de lärt i skolan och utbildning i praktiska skolor för hantverk. Det fanns också högre läroverk som ledde fram till studentexamen dit flickor inte hade tillträde (Wernersson, 1977).

Huslig ekonomi introduceras

Den industriella revolutionen innebar olika politiska, ekonomiska och befolkningsmässiga omstruktureringar och samhällsdebatten präglades bland annat av ideologiska frågor som handlade om kvinnans utbildningsbehov, roll och plats i samhället (Kyle, 1972). I Sverige liksom på många andra håll i världen introducerades huslig utbildning i slutet av 1880-talet (Betts & Goldey, 2005). Utbildning i huslig ekonomi inom folkskolan kom att skrivas in i folkskolestadgan år 1897. Det var vid denna tidpunkt ett ämne som skulle förläggas utanför den egentliga undervisningen och undervisning tillägnades enbart till flickor (Johansson, 1987).

Huslig ekonomis framväxt kan sägas ha tre huvudorsaker; pedagogiska, filantropiska och sociala. En allmän uppfattning var att bättre hushållning i arbetarhemmen skulle bidra till den samhälleliga välfärden (Johansson, 1987). Rodhe beskriver det enligt följande i *Svenska folkskolans historia III*:

Undervisningen i hushållsgöromål skulle vara en motvikt mot det stillasittande arbetet, utveckla arbetsamhet, vänja flickorna vid ordning och renlighet, förtänksamhet, beräkning, sparsamhet, arbete och omtanke för andra, göra dem praktiskt dugliga (Isling, 1988, s 443).

I de pedagogiska motiveringarna framhölls värdet av att uppfostra flickor till aktiva medlemmar i samhället och att vara nyttiga för sig själva och andra. Den tidiga hushållsutbildningen betonade moraliska och pedagogiska värden där en viktig aspekt var lust och aktning för de husliga sysselsättningarna. De filantropiska motiven innefattade samhällets ansvar att motarbeta fattigdom och att verka för nykterhet. Sociala skäl innebar dels en strävan att skola de kroppsarbetande kvinnorna till duktiga husmödrar för att de skulle kunna "lyfta" familjen ur misär, dels framhölls bostaden och födan som grunden för hälsa och välfärd. De nya rön som vetenskapen genererat om mat och näring skulle också göras tillgängliga för alla (Hjälmeskog, 2000; Lundbergh, 1986).

Ämnet huslig ekonomi kom att införas i två parallella skolformer, folkskolan och flickskolan. Ursprungligen hade ämnet två inriktningar, som utbildning för att utföra hushållsarbete i hemmet och som utbildning för yrkesarbete. Denna uppdelning följde en tydlig klassindelning och den husliga utbildningen höll isär arbetarklassen och den borgerliga klassen. Förhållandena i de växande städerna i början av 1900-talets Sverige präglades av misär med ekonomiska och strukturella svårigheter, t.ex. trångboddhet och bostäder utan vatten och avlopp. Fattigdom, undernäring och dålig hygien var gemensamma faktorer i de industrialiserade länderna som bidrog till stora sociala problem och en del av skolköksundervisningen växte fram i samband med utspisning av fattiga barn (Hjälmeskog, 2000; Johansson, 1987). Tid, resurser till råvaror och hushållsredskap är exempel på några av de brister som orsakade arbetarfamiljernas undermåliga kosthåll. Ofta spenderades de av mannen intjänade pengarna på krogen av honom själv. För den fattiga befolkningen syftade ämnet till att lära blivande arbetarhustrur laga bra och billig mat. Med bättre och mindre kostsam mat skulle arbetaren orka mer, öka produktionen och därmed öka vinsten, något som skulle gynna samhället i stort. Arbetarhustrun skulle genom ett välskött hem och näringsriktig mat hålla sin man borta från krogen (Johansson, 1987).

Undervisning i huslig ekonomi under 1900-talets början handlade främst om sparsamhet, disciplin och rätt konsumtion, vilket uppfattades som dygder i framväxten av ett modernt samhälle (Aléx, 2003). Näringslära och hygien, samt moraliska argument om renlighet och hushållning riktades till den unga kvinnan eller husmodern och undervisningen knöts samman med sparsamhet. Detta syftade till att framtidens kvinnor skulle kunna hushålla bättre med resurser än tidigare generationer gjort. Den svenska debatten kretsade kring de bristfälliga förhållandena i hemmen och familjen ansågs behöva stöd i detta.

Men det fanns även en annan grupp kvinnor som ansågs behöva undervisning, nämligen flickorna och de unga kvinnorna i de borgerliga familjerna. Argumentationen för ämnet i flickskolan innebar bland annat att den bildade kvinnan inte fick se ner på hushållsarbete utan var tvungen att föregå med goda exempel på huslighet och arbetsamhet. För de bemedlade kvinnorna och borgardöttrarna innebar utbildning i ämnet också en professionalitet de behövde som arbetsledare för sitt tjänstefolk eller ett yrke de ogifta borgarkvinnorna kunde utöva innan äktenskapet (Johansson 1987; Kyle, 1972). För kvinnor ur de högre klasserna innebar undervisningen ett borgerligt ideal. Kvinnor skulle vara ”kvinnligt” bildade och de skulle ägna sig åt någon konstnärlig aktivitet, brodera eller läsa lämplig litteratur. Här ingick även huslighet vilket främst innebar en estetisk dygd för att kunna sprida trevnad och ha en god hälsa. Det var aldrig fråga om att borgerskapets kvinnor skulle utföra det grövre eller enklare

hushållsarbetet. Detta överlämnades till tjänstefolk. Målet med utbildningen var främst att fostra kvinnan till en passande maka (Lundbergh, 1986; Trotzig, 1997).

Inom den samtida kvinnorörelsen fanns i första skedet åsikter för och emot ämnet. Förespråkare menade att ämnet synliggjorde det arbete kvinnor utför och därmed höjde dess status. Motståndarna menade att ämnet cementerade en traditionell kvinnosyn och bevarade rådande könsroller. Kritik riktades också mot att det främst var kvinnor ur de högre klasserna som undervisade och därmed lärde ut borgerliga värderingar (Johansson, 1987). I ämnets första skede väcktes aldrig frågan om eventuell undervisning för pojkar. Detta var något som lyftes först under 1920-talet.⁴³ Vid denna tidpunkt mottogs förslaget med ett starkt motstånd och det dröjde ungefär tre decennier innan pojkar fick ta del av realskolans undervisning i den obligatoriska utbildningen av hushållsgöromål, något som började gälla från och med läsåret 1952/53 (Hjälmeskog, 2000).

Tiden kring 1900-talet karaktäriseras av föreställningar om kvinnans och mannens bestämda platser vilka utgick från deras könstillhörighet, d.v.s. kvinnans sfär var den privata och mannens den offentliga. Hur det skulle kunna gå till när flickor deltar i undervisning av huslig ekonomi, kommer här att presenteras som en fiktiv berättelse. Vi hamnar i ett skede där ämnet ligger i sin linda. Tiden är kring 1920 och i rummet pågår undervisning i huslig ekonomi någonstans i Sverige. I likhet med den tidigare berättelsen är även denna en rekonstruktion. Texten bygger på material som är hämtat från artiklar, böcker om huslig ekonomi samt fotografier från tiden kring sekelskiftet 1900.

En tillbakablick på huslig ekonomi kring 1920-talet

En nyckel vrids om i låset och dörren öppnas av en flicka iklädd ett vitt förkläde. Utanför väntar en grupp flickor i varierande åldrar mellan 12-14 år. De kliver innanför dörren och hänger av ytterkläder och sätter på sig likadana förkläden vilka de egenhändigt sytt i flickslöjden. Det har blivit dags för undervisning i huslig ekonomi. På ett prydligt led går flickorna ner för en mörk trappa som leder till den källarlokal där lektionen äger rum. Några fotogenlampor lyser upp rummet till ett dunkelt sken och framme vid en provisoriskt uppställd bänk väntar skolkökslärarinnan Fröken

⁴³ Hjälmeskog (2000, s 111) hänvisar till Skolkökslärarinnornas Tidning år 1926 (nr 2 & 6) och menar att det förekom att pojkar deltog i undervisning eller i speciella pojkgupper, men syftet med denna undervisning var annorlunda än för flickor. För dem handlade det om ett blivande yrke som sjöman eller skogsarbetare där dessa kunskaper behövdes.

Sigvardsson. Hon är klädd i ett starkt förkläde över den långa klänningen och bär en liten hätta på huvudet.

Lokalen är spartanskt möblerad och det finns endast en spis i rummet vilken är fäst i kaminröret. En bänk med en balja fungerar som diskbänk, ett långbord med lös skiva och bockar är arbetsbord och ett par lösa bakbord står uppradade längs väggen tillsammans med några pallar. En del av husgerådet och porslin finns i ett smalt skåp, resten av köksinventarierna ligger i två stora trälådor som ambulerar mellan olika skolkök med hästskjuts eftersom Fröken Sigvardsson undervisar på flera olika ställen. En svart tavla finns upphängd på väggen tillsammans med två planscher som föreställer olika animalier och vegetabilier och deras näringsinnehåll.

Det har blivit dags för lektionen att starta. De äldre eleverna hämtar varsin pall och placerar sig vid den stora arbetsbänken, de yngre eleverna får stå upp. Framför sig har de varsin svart skrivbok och penna. Alla elever börjar med att skriva sin arbetsuppgift i skrivboken för att lärarinnan ska veta vad varje elev har gjort under ett arbetspass. I det praktiska arbetet är klassen indelad i grupper med skilda arbetsuppgifter som de byter efter ett rullande schema. Denna uppdelning kallas ”sysslofördelning” i skolköket. Flickan som öppnade och släppte in gruppen har, utöver detta, följande uppgifter; att göra upp eld i spisen, underhålla den samt se till att vatten finns tillgängligt i reservoaren. Resten av gruppen delas in i ettor, tvår och treor. ”Ettan” rengör spis och kastruller samt ansvarar för att sortera avfallet, ”tvåan” lagar förrätt, rengör diskbordet, hjälper till att duka, serverar samt skurar golvet. ”Trean” bakar, städar, dukar och serverar, samt späntar stickor till nästa dag.

Idag kommer de att tillaga en komplett måltid, men arbetspasset inleds med en teorilektion som är anpassad till veckans lektionsinnehåll. Dagens lektion handlar om att lära sig laga sillbullar. Skolkökslärarinnan inleder födoämnesläran med att prata om olika sorters fisk och näringsvärde. Sedan talar hon om vikten av arbetets organisation och framhåller nödvändigheten av ordning, renlighet och sparsamhet. Det är viktigt att ingiva aktning och intresse för hushållsgöromål och hon säger att sillbullar är ett utmärkt val för att variera den ensidiga allmogekosten på ett ekonomiskt fördelaktigt sätt som varje husmor bör kunna. Därefter följer en receptgenomgång och grundlig demonstration av hur man rensar sill och sedan får eleverna lära sig metodiken att göra perfekt rundade sillbullar. Innan de börjar det praktiska arbetet skriver de av receptet från tavlan i sin anteckningsbok.

Flickorna ställer sig sedan på led för att tvätta sina händer. Därefter tilldelas de två sillar och går till sina arbetsplatser. Under tiden som arbetet äger rum går lärarinnan runt och inspekterar och antecknar i sin arbetsjournal. Några får beröm för omsorgsfullt rundade sillbullar, medan andra får bakläxa eftersom bullarna är ojämna i formen. När hon till sist är nöjd med allas sillbullar får de som är äldst börja steka dem. De yngre flickorna som väntar på sin tur utför olika arbetsuppgifter enligt sysslofördelningen. När alla till slut har stekt sina sillbullar är det dags att tillsammans äta en måltid. Det som serveras består av nystekta sillbullar och här finns också skalpotatis, lingonsylt, korintsås och rårivna morötter. Till dessert avnjuts fruktkräm och mjölk. Måltiden är betydelsefull och inleds med ”Gode Gud välsigna maten, amen”. Några av de äldre eleverna får träna på att servera eftersom det är viktigt att lära sig ställa fram och plocka bort tallrikar från rätt sida om de i framtiden skall arbeta som husa eller servitris. Bordsskick ingår också under måltidstillfället. Skolkökslärarinnan berättar till exempel hur ohyfsat det är att lägga armbågarna på bordet eller luta huvudet i handen. Under tystnad äter flickorna sedan av maten. Måltiden avslutas med en bön: ”Tack Gode Gud för maten, amen”.

Det som återstår av arbetspasset är eftersysslorna och eftersom flickorna vet sina uppgifter sätter de genast igång. Under översikt av lärarinnan rengörs spisen, bänkar torkas och putsas, någon hämtar varmt vatten i reservoaren för att diska och en annan flicka torkar. Hushållsavfallet sorteras, utrustning och redskap läggs på plats. Golvet ska rengöras och att använda den nymodiga sopborsten med halvlångt skaft, den så kallade ”lata pigan” är otänkbart. Golvet skall knäskuras. Ansvarsområdet markeras emellanåt med tavelkrita och ibland händer att tvister uppkommer mellan flickorna eftersom rester av kritstrecken finns kvar och någon insinuant flicka petigt påpekar detta. Vartefter eleverna är färdiga med sina uppgifter sätter sig de äldre vid arbetsbordet för att räkna ut priset på måltiden. De yngre övar på att mäta med litermått eller skruva isär och sätta ihop köttkvarnen. Några flickor späntar stickor inför nästa tillfälle. När lokalen är i samma skick som innan lektionen och måltiden är prisberäknad avslutas arbetspasset. Skolkökslärarinnan gör en kort sammanfattning av lektionen och förkunnar därefter stolt att ännu ett glädjefyllt arbetspass som lärt ut faktiska kunskaper och färdigheter samt förenat teori och praktik är till ända.

Texten ovan visar hur en lektion skulle kunna gå till i ett tidigt skede. Ämnets syfte var att bibringa flickor kunskap och färdigheter i hushållsgöromål och andra uppgifter som hörde till hemmets vård och skötsel. Det skulle dröja ytterligare några decennier innan pojkar förväntades lära sig dessa kunskaper. I nästa textavsnitt har ett kliv framåt i tiden gjort att vi hamnar kring denna tid. Innehållet kommer övergripande att spegla perioden runt 1950 till 70-talet för att belysa några av samtidens föreställningar om kvinnligt och manligt ur ett samhällsperspektiv. Namnet huslig ekonomi har nu ändrats och år 1955 betecknas skolämnet hemkunskap och hushållsgöromål.

Uppluckrade könsmönster i en föränderlig struktur

De förklaringsmodeller som användes i början av 1900-talet, vilka utgick från naturens biologiska och själsliga skillnader mellan kvinnor och män, har nu förändrats. Det är en tid som präglas av diskussioner som handlar om individen kontra kollektivet och i fokus är inläring av den kvinnliga respektive manliga könsrollen. Följande avsnitt kommer att fokusera den funktionella rollfördelning som var rådande kring det förra sekelskiftets mitt och den jämställdhetspolitiska strävan som initierades under 1960-talet.

Föreställningar om den funktionella familjen i ett rationellt samhälle

Under den industriella revolutionen uppstod stora sociala och ekonomiska förändringar och de genomgripande sociala omvälvningar som följt industrialismen i spåren har också påverkat det individuella levnadssättet och gjort att nya arbetsfördelningar krävts (Liljeström, 1976). Perioden från 1950-talet och framåt präglades av en brytningstid och de förändrade samhälleliga strukturerna gav specifika förklaringsmodeller för respektive könsroll. Kvinna och man ansågs komplementära och deras rollfördelning var den som ansågs mest rationell för samhällets funktion och fortbestånd. Kvinnans uppgift var att hålla samman familjen genom vård och omsorg om familjemedlemmar och hemmet genom sin expressiva roll, medan den manliga instrumentella rollen gick ut på att skapa resurser för att tillgodose familjens materiella behov (Parsons & Bales, 1955). De funktionalistiska idéerna grundades på att individen socialiserades in i en struktur och formades av den. Samstämmighet och konsensus mellan kvinna och man skulle råda genom att de ägnade sig åt olika verksamhetsområden, något som antogs bidra till ett harmoniskt fungerande samhälle.

Ordning och rationalitet – 1950-talet är här!

Industrialiseringen gjorde att många av de arbetsområden som tidigare varit kvinnors ansvar försvann eller togs över av samhället. Perkins Gilman (1870/1903) var en föregångare och hade redan kring sekelskiftet förutsagt att industriella metoder och teknologiska framsteg skulle förändra hushållsarbetet. Detta skulle medföra att hushållsarbete inte enbart skulle vara kvinnors uppgifter. Kvinnor, menade Perkins Gilman, skulle genom tekniken ha en viss frihet i det ”nya” samhället att arbeta på samma villkor som mannen.

Gisselberg (1985) har i sin avhandling undersökt hushållsarbete relaterat till ekonomiska, teknologiska och sociala förändringar under 1900-talet. Hon identifierar tre huvudlinjer som var gällande i 1960-talets debatt; likhet – olikhet, samart – särart och jämställdhet. Den första innefattar att rollen som mor och husmor var kvinnans viktigaste uppgifter och i enlighet med detta måste arbetsmarknaden anpassas. Den andra linjen innebär att kvinnan liksom mannen måste satsa på förvärvsarbete och att det således är moders- och husmorsrollen som måste anpassas. Den tredje linjen, jämställdhet, står för att kvinnoarbete och barnomsorg är samhällsuppgifter som betyder att samhällsåtgärderna skall anpassas (Gisselberg, 1985).

Husmodersrollen under 1940-1950-talet innebar ett moderniseringsprojekt med utveckling av hushållsteknik som skulle rationalisera hushållsarbetet (Pipping Ekström & Hjalmskog, 2006). I takt med att den egna produktionen inom hemmet försvann ut i en industrialiserad form växte också kraven på renlighet. Hushållets verksamheter var ett arbete som krävde tid (Frykman & Löfgren, 1980). Kulturens ordning ställdes mot naturens kaos och tillvaron skulle inrättas därefter, vilket i huvudsak gjordes på två sätt, genom organisering i tid och organisering i rum. Arbetsuppgifter i hushållet och det som rörde det dagliga livets behov skulle struktureras enligt en särskild ordning, från måltidsordningen till disken (Berner, 1996). Husmodersträning och rationalitet hörde ihop och arbetsorganisation var basen i detta och sålunda krävdes en kvalificerad utbildning (Aléx, 1994). I samma anda startades Hemmens forskningsinstitut vars mål var att bidra till förbättringar för det enskilda hushållet med hänsyn till kost, bostad, arbetsförhållanden och ekonomi (Boalt, 1984). ”Den moderna husmodern” var en produkt av kvinnokrav, folkhem och teknisk förändring. Jämfört med tidigare under seklet fanns nu föreställningar om en ”expert” på hemmets område, den välorganiserade och rationella kvinnan. Hon gestaltades i Husmorsfilmer och hennes projekt innebar att ta del av de senaste expertråden och använda den nya hushållstekniken. Modernisering var slagordet och husmodern jämfördes med den tekniska ingenjören (Berner, 1996).

Att även kvinnor skulle förvärvsarbeta var en nödvändig del av den svenska strategin för utveckling av ekonomin och välfärdsstaten (Kyle, 1979). Det traditionellt kvinnliga ansvarsområdet gav upphov till en särskild problematik med olika åsikter. Två aspekter kan urskiljas när det gällde kvinnors arbete i hemmet. Dels fanns krav att hushållsarbete samt vård av barn skulle ges samma värde som förvärvsarbete och mödrar respektive husmödrar skulle erkännas och stödjas, dels fanns åsikter för att hemarbetet skulle kollektiviseras i så hög grad som möjligt och därmed frigöra kvinnor för yrkesarbete och samhällsliv (Hjälmeskog, 2000).

”Det personliga är politiskt”

Debatter som fördes under 1960-talet fick gradvis ett nytt innehåll jämfört med sekelskiftesdiskussionerna och kom allteftersom att handla om en likhetsideologi som motkraft till det funktionalistiska tänkandet. Frågan om vem som skulle ta hand om barn och hushållsarbete väcktes och det ifrågasattes om det enbart skulle vara kvinnans ansvarsområde. Moberg (1962) orsakade stor debatt genom det hon kallade ”kvinnans villkorliga frigivning”. Hon menade att kvinnor skulle ges samma möjligheter som män att vara ute i förvärvslivet, men det måste också ske en förskjutning åt andra hållet när det gällde männens ansvar för hushållsarbete och barnomsorg (ibid, 1962). Det tidigare funktionalistiska samhällsperspektivet med ändamålsenlig rollfördelning var inte längre dominerande och nu påbörjades en politisk strävan som innebar ett samhälle där kvinnor *och* män deltar och tar ansvar för yrkes-, samhälls- och hemliv. Två skeenden som inträffade under 1960-talet har haft betydelse för förändrade mönster. Det första innebär att sambandet mellan biologisk produktion och sexualitet bröts genom att preventivmedel godkändes för försäljning och det andra är att kvinnor började yrkesarbeta i allt större omfattning och den s.k. ”hemmafru epoken” ebbade ut i början av 1970-talet (Ahrne, Roman & Franzén, 2000).⁴⁴

1900-talet präglades av flera feministiska rörelser som på olika sätt ville upphäva kvinnors underordning gentemot män. Det som brukar kallas ”andra vågens feminism” under 1960-70-talet hade i huvudsak tre inriktningar, radikal-, marxistisk/social- och liberalfeminism, vilka agerade på samma arena.

⁴⁴ Enligt SCB (2006a) skedde en ökning av kvinnor på arbetsmarknaden mellan 1970 och 1990 från ungefär 50 % till 80 %, medan andelen män i förvärvsarbete under samma period minskat från cirka 90 % till 80 % (s 50-51). Frågan huruvida kvinnors förvärvsfrekvens drastiskt ökade har ifrågasatts av Nyberg (1989). Hon menar att beroende på hur statistiken används och vad som är definitionen för förvärvsarbete, kan detta variera.

Företrädare för marxistisk/social feminism var starkt kritiska till liberalfeministerna som de menade endast riktade sig till de bemedlade, d.v.s. medel- och överklass. Arbetarklassens kvinnor hade andra villkor och förutsättningar menade de. Vägen till emancipation innebar lönearbete och deras åsikt var att en socialistisk revolution också skulle frigöra kvinnor från kvinnoförtrycket (Holmberg & Lindholm, 1991). Uttrycket ”det personliga är politiskt” myntades kring 1960 av de s.k. radikalfeministerna och kvinnors underordning förklarades som en följd av kvinnans reproduktiva förmåga, relationer och heterosexualitet.

Enligt Gemzöe (2002) introducerades begreppet patriarkat av Millet kring 1970. Innebörden är att mäns dominans över kvinnor inom alla områden i samhället fungerar som en strukturerande kraft, vilken genomsyrar alla aspekter av samhällslivet och att detta uppfattas som naturligt och därför blir osynligt. En del av samtidens feminister menade att den essentialistiska uppfattningen t.ex. att kvinnor påstods ha särskilda egenskaper utifrån biologiska förklaringar måste bort eftersom den representerade och cementerade könsstereotypa föreställningar (Wendt Höjer & Åse, 1999). Med den s.k. könsrollsdebatten följde diskussioner som innebar såväl politiska som kulturella förändringar av kvinnors och mäns positioner i både det privata och offentliga livet. Även männen ansågs vara offer för en ”förnekande könsroll”. Manlighet började nu uppmärksammas på ett annat sätt än tidigare. T.ex. ifrågasattes de föreställningar som förknippades med traditionell manlighet d.v.s. tävlan, styrka och aggressivitet. Föreställningar om en mjukare manlighet började introduceras och det öppnades nya tänkbarheter av innebörden ”att vara man”. Likheten mellan könen började fokuseras i allt större utsträckning och kvinnor och män förväntades inta varandras traditionella områden (Nordberg, 2005). Under 1970-talet fram till 1980-talet skedde en rad politiska reformationer för ett jämställt föräldraskap vilket bland annat innebar föräldraförsäkring, utökad barnomsorg och föräldraledighet (Klinth, 2004). En annan åtgärd var att särbeskattning, d.v.s. en individuell beskattning av arbetsinkomsten, år 1971 ersatte den tidigare sambeskattningen (SCB, 2006a).

Hemkunskap och hushållsgöromål

Den samhälleliga arbetsdelningen under 1950-talet utgick från uppfattningar om kvinnors och mäns olika könsroller, något som avgjorde vilka arbetsuppgifter respektive kön skulle utföra. Rollfördelningen innebar särskilda uppgifter tillägnade kvinnor inom hushållssfären, något som lärdes ut i ämnet hemkunskap och hushållsgöromål. 1955 blev ämnet obligatoriskt i folkskolan och fortfarande var det främst för flickor. Pojkarna behövde endast delta i den

teoretiska delen vid denna tidpunkt (Hjälmeskog, 2000). Undervisning i hemkunskap och hushållsgöromål följde och influerades av de samhällsliga strömningarna vilket innebar en vetenskaplig rationell grund. Det var viktigt att eleverna fick kunskaper och färdigheter samt möjligheter att lära sig att utföra arbetsuppgifter rationellt och på "rätt" sätt. De skulle kunna organisera arbetet i hemmet och arbeta såväl självständigt som i grupp. En bärande tanke var att det ansågs viktigt att utveckla ett intresse för hushållsarbete. Detta skulle stimulera dem att hjälpa till i hemmet och bidra till den allmänna trevnaden (Söderbaum, 1984).

En jämställdhetssträvan börjar ta form

Grundskolereformen genomfördes i Sverige år 1962 och alla barn och ungdomar fick nu en nioårig grundutbildning inom en och samma skolform. Ämnet hemkunskap och hushållsgöromål som tidigare varit uppdelat i en praktisk och teoretisk del slogs nu samman till ett och samma ämne som benämndes hemkunskap. Det blev obligatoriskt för alla elever och nu skulle inte bara flickor lära sig hushållsarbete, även pojkar ansågs behöva dessa kunskaper och färdigheter (Hjälmeskog, 2000).

Jämställdhet som begrepp användes ännu inte, men i läroplanen Lgr 62 framhålls skolans sociala fostran som princip för att grundlägga egenskaper som bland annat verkar för "demokratiens principer" [sic] och "likaberättigande mellan kön" (Skolöverstyrelsen, 1962, s 18). Följande läroplan, Lgr 69, har ersatt ordet "fostran" mot "elevernas sociala utveckling" och det uttrycks att: "Skolan bör verka för jämställdhet mellan män och kvinnor – i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt" (Skolöverstyrelsen, 1969a, s 14). "Detta bör ske dels genom att pojkar och flickor behandlas lika, dels genom att skolan i sitt arbete motverkar traditionella könsrollsattityder ... " (ibid, 1969a, s 50). Det är inte förrän nu det i klartext talas om könsrollsfrågor och den traditionella synen på hushållsarbetet. "Undervisningen i hemkunskap där alla elever deltar på lika villkor, bör aktivt medverka till att ändra på denna inställning" (Skolöverstyrelsen, 1969b, s 162). I Lgr 80 återkommer begreppet fostran och där finns inskrivet att skolan aktivt och medvetet skall påverka barn och ungdomar att vilja omfatta demokratins grundläggande värderingar (Skolöverstyrelsen, 1980, s 16). Jämfört med den tidigare läroplanen uttrycks jämställdhet som något "skolan skall verka för". Lgr 80 kom också att belysa praktiska vardagsfärdigheter och att kunskaper med betydelse för hur vardagslivet skall bedrivas spelar stor roll.

För att ge en inblick i hur det skulle kunna gå till i den tidiga jämställdhetens era när även pojkar deltog i undervisning skall även denna tidsepok avslutas med en tillbakablick på ämnets gestalt ungefär vid det tidsskede som belysts. Denna berättelse är liksom de två tidigare en rekonstruktion. Material utgörs av handlingsplaner, artiklar och böcker samt samtal med hushållslärare. Tiden är kring 1970. Platsen är en undervisningssituation i hemkunskap någonstans i Sverige.

En tillbakablick på hemkunskap kring 1970-talet

Ute på skolgården står en grupp elever. Alla har nästan likadana röda, gröna eller blå täckjackor med matchande toppluvor och det går nästan inte att urskilja vilka som är flickor eller pojkar. De väntar på att få komma in och ha lektion i hemkunskap. Några i gruppen befinner sig tätt tillsammans och viskar om någonting, andra försöker få en glimt in i lektionssalen för att se om de inte blir insläppta snart och ett gäng jagar varandra runtom på skolgården. Nu hörs steg bakom den låsta dörren och hushållsläraren öppnar och hälsar dem leende välkomna in. Eleverna skyndar mot ingången och det blir snabbt trängsel i dörröppningen. Ett par elever tävlar om att hinna först till krokarna med förklädena. Jackor hängs av och färgglada randiga respektive rutiga förkläden som eleverna själva sytt i textilslöjden tas på. Under kiv och støj halvspringer eleverna in i salen och sätter sig vid sina bordsplatser.

När de är på plats sänks ljudnivån markant. De är totalt 16 elever och varje grupp utgörs av en "familj" som består av fyra elever, två flickor och två pojkar vilka sitter runt ett bord. Vid varje lektionstillfälle ingår ett specifikt moment som alla elever utför och familjevis lagas dessutom någon maträtt. Fröken börjar med ett upprop och berättar sedan att veckans tema är att "baka med jäst" och att eleverna också skall tillaga en frikadellsoppa. Övriga hushållsuppgifter som skall utföras är att hänga tvätt, stryka eller mangla och fröken påpekar att pojkarna inte får smita undan sina arbetsuppgifter i tvätten som de gjorde förra gången. De skall också lära sig dessa moment.

Först görs en genomgång och introduktion inför brödbaket. Sedan följer en föreläsning om olika mjölsorter, näringsinnehåll och det grova mjölets fördelar. Att hushålla med resurser är också viktigt och fröken gör en uppställning på tavlan som visar att många hundralappar kan sparas varje år genom att man bakar sitt eget bröd. Det är ju så enkelt och roligt på samma gång! Efter att ha gått igenom receptet uppmanas eleverna att tänka på

hygien och att använda rätt redskap. Alla elever gör varsin egen deg. Ingredienser finns uppställda på en bricka, där jäst och margarin finns uppvägt i exakta mått till var och en. Innan eleverna sätter igång med arbetet får de komma fram och ställa sig runt det stora bordet vid katedern och ta del av en demonstration för att lära sig om jäsdegens mystik. Degvätskan värms, jäst plockas fram och rätt mängd mjöl mäts upp och övriga ingredienser tillsätts. Det blir nästan som i en helig ceremoni. Snart ligger en skinande blank deg på bänken och fröken säger: ”Så här ska en lyckad deg se ut!” En sista förmaning att tvätta händerna ges och därefter får de ta itu med dagens arbetsuppgifter. Eleverna skrider till handling och arbetar flitigt på enligt anvisningar. Hushållsläraren går runt och ger små uppmuntrande ord och förmaningar, känner på degvätskan: ”Ja, den är perfekt, men du behöver mer värme.” ”Nils, du kan inte använda en gaffel när du rör i kastrullen!” Vartefter eleverna blir klara tar de itu med tvätt och andra uppgifter. Snart vilar degarna i skålar som är övertäckta med bakduk, soppan står på spisen och eleverna samlas åter runt demonstrationsbordet. Det har blivit dags att baka ut bullarna. Med vana händer knådas degen och eleverna tittar med stort intresse på hantverket och ser att detta är något fröken är expert på. Degen är avsedd att räcka till åtta rågbullar och här visas det rätta handlaget för att få dem släta och jämna. Snart ligger åtta perfekt rundade rågbullar på plåten framför dem.

Eleverna återgår till sina kök för att upprepa det som nyss demonstrerats. En flicka har tagit i för mycket mjöl och hennes deg faller isär och går inte att knåda. Detta problem får sin lösning genom ett allmänt upprop och några klasskamrater får bidra med varsin liten bit deg till henne. Ett utrop hörs från en pojke som glömt sätta på ugnen och detta dilemma ordnas genom att hans ”familj” får använda ugnen vid katedern. Runtom i salen står nu plåtar på parad och bröden är redo att gräddas. På kommando sätter alla in sin plåt i ugnen. Nu finns tid att utföra andra arbetsuppgifter. Några flickor går ut med soporna, här finns ingen sopsortering och allt slängs i samma säck. Ett par pojkar befinner sig i tvättstugan och hänger tvätt medan andra dukar eller prisberäknar brödet. En doft av nybakat bröd sprider sig i klassrummet och efter en snabb rundtur bland ugnarna och granskning av gräddningen ger fröken klartecken till eleverna att: ”Nu är det dags att ta ut bröden.” Stolta elever jämför sina bröd som nu ligger på galler för att svalna. På ett bord har mjölk, smör och ost dukats upp. Eleverna får äta högst två rågbullar nu, resten ska läggas i en plastpåse med namn och får hämtas efter skoldagens slut. Frikadellsoppan och det nybakade rågrödet avsmakas under trivsam stämning och av soppan vars recept är väl avvägt att räcka till 16 elever finns ingenting kvar när alla

försett sig. Eleverna avslutar måltiden och den tid som är kvar av lektionen skall ägnas åt efterarbete. ”Familjerna” följer ett schema med roterande arbetsuppgifter och tar genast itu med detta. Vartefter eleverna är klara sätter de sig vid bänkarna och läser om olika sädesslag. När gruppen slutligen samlas säger fröken att hon är nöjd över deras insats. Lektionen avslutas med en genomgång av nästa veckas läxa och en sista förmaning ges: ”Ät nu inte upp alla rågbullarna. Visst är det trevligt om ni kan bjuda mamma, pappa och syskon på brödet som ni bakat alldeles själv.”

Berättelsen visar hur en jämställdhetssträvan som först varit ett riktmärke i samhället också genererat nya tankar inom skolans sfär och ämnet hemkunskap. I nästa tidsnedslag som blir det sista, befinner vi oss återigen på 2000-talet. Här kommer en del dominerande föreställningar som är rådande i samtiden att lyftas fram för att kopplas till det som ämnet hem- och konsumentkunskap innebär enligt kursplanen 2000. Avsnittet innehåller också ett exempel på ett autentiskt lektionstillfälle.

Förändrade könsmonster i en flytande struktur

Mycket har hänt under 1900-talet när det gäller föreställningar som handlar om kvinnor, män, arbets- och familjeliv. Den ordning som gått ut på att kategorisera människor i två olika kön är inte enbart en symbolisk skapelse utan finns ständigt närvarande i de processer som formar relationer mellan kvinnor och män i såväl yrkes- som hemlivet (Hirdman, 2001b). Men de levnadsmönster som familjer, individer och hushåll idag lever efter i Sverige har också påverkats av olika strukturella samhällsförändringar och reformer. Industrialisering, urbanisering och utbildning har bidragit till att den tidigare könsdifferentieringen har förändrats och statliga serviceinrättningar som t.ex. barnomsorg och jämställdhetspolitiska beslut har också inverkat på förändrade könpositioner.

De sociala, kulturella och ekonomiska strukturerna i en viss kultur innefattar en könsordning som reglerar och påverkar samspelet mellan kvinnor och män i ett samhälle (Johansson, 1997). Det som tidigare varit ingjutna roller eller föreställningar om vad kvinna respektive man förväntas eller bör ägna sig åt har börjat lösas upp. Den fiktiva berättelsen som handlade om huslig ekonomi i början av 1900-talet visade fram en bild där ämnet huslig ekonomi endast var avsett för flickor. Drygt ett halvt sekel senare, kring 1960 ska även pojkar

undervisas inom ämnesområdet. I dagens Sverige undervisas både flickor och pojkar i hem- och konsumentkunskap och det anses inte som särskilt märkligt. Ett antagande kan därför göras att den jämställdhetssträvan som funnits inskriven i styrdokument sedan 1960-talet också har bidragit till den förändring som bland annat innebär att pojkar och män i samtiden utför och tar ansvar för det som ansetts vara kvinnors traditionella ansvarsområden. Ämnet kan därför antas ha haft ett visst inflytande på flickors och pojkars uppfostran.

Den traditionella roll som innebar att kvinnan tog ansvar för vård av hem och barn är inte längre självklar och kvinnor förväntas också bidra till att försörja familjen. Mäns position innebär inte längre enbart den traditionella försörjarrollen, de förutses också ta del av vård av hem och barn. Den tidigare rollfördelningen med skilda ansvarsområden för kvinnor och män har i dag luckrats upp och om man ser hela samhället som en stor scen, har karaktärerna, kvinna och man inga fasta rollfigurer längre. Några av de här resonemangen kommer att utgöra grunden för diskussion i nästa avsnitt som är det tredje och sista tidsnedslaget och som gör att vi landar i samtiden.

Perspektiv på privat/offentligt och kvinnligt/manligt

Den politiska agendan har de senaste fyra decennierna haft jämställdhet som mål och kraftfullt riktat in sig på att utjämna ojämlikheter mellan kvinnor och män på en strukturell nivå som också bidragit till att ändra på invanda attityder och föreställningar på individnivå. Tidigare beskrevs en definition av jämställdhet som innebär: ”samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter för kvinnor respektive män på livets alla områden” (SCB, 2006a, s 5). I den tidigare definitionen från 2004 (SCB, 2004) lyftes olika ansvarsområden fram, varav vård av hem och barn ingick som en del.⁴⁵ För kvinnors del har jämställdhetsarbetet bland annat inriktats på att stärka dem inom förvärvsarbete och samhällsliv, medan det för männens del handlat om insatser för att göra dem mer delaktiga när det gäller området vård av hem och barn (Nordberg, 2005).

Att beskriva föreställningar som karaktäriserar det som handlar om privat och offentligt, kvinnligt respektive manligt på 2000-talet är en utmaning eftersom det innebär att samtiden skall problematiseras i ett perspektiv utifrån. Svårigheten är att förhålla sig till någonting som man befinner sig i och som därför kan uppfattas som självklart. För att närma mig detta område och de

⁴⁵ Jämställdhet definieras enligt SCB (2004): ”att kvinnor och män har lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter att: ha ett arbete som ger ekonomiskt oberoende, vårda hem och barn, delta i politiska, fackliga och andra aktiviteter i samhället” (ibid, s 1).

många kontraster som präglar det nya millenniet använder jag en metafor som innebär ett guldmynts fram- och baksida.⁴⁶ Det finns en ljusare framsida som visar på dynamiska könsmönster och förändrade föreställningar om jämförelser görs ett par decennier eller något sekel tillbaka i tiden. Vänder man på detta mynt tonar dock en mörkare baksida fram och vid en närmare granskning avslöjas en strukturell könsmaktsordning som gynnar gruppen män och markerar en manlig överordning gentemot gruppen kvinnor som alltså är underordnad (jfr SOU 2005:66).

Ändrade könsmönster ...

Att födas till kvinna respektive man innebar tidigare en mer förutsägbar position och gav mindre utrymme för andra aktiviteter än det som uppfattades som traditionellt. Det förindustriella samhället var mer statiskt än dagens eftersom man föddes in i en samhällsklass där sysselsättning som regel var bestämd redan från tidigare generationer (Isling, 1973). Människor uppfattades inte på samma sätt som idag som individer utan sågs i högre grad som representant för en grupp människor utifrån familj eller arbetsuppgift (Lindgren, Lüthi & Fürth, 2005).

Lagligt sett finns idag inga hinder för kvinnor att träda in på yrkesområden som tidigare ansetts vara traditionellt manliga t.ex. polis, präst och inom politik. Grundläggande samhällsomvandlingar har också bidragit till en förändrad manlig könsidentitet. Ett exempel är att maskiner ersatt den muskelstyrka som var nödvändig t.ex. i det tidiga bondesamhället (Frykman & Löfgren, 1980). Likaså har den självklara rollen som männen tidigare haft som försörjare förskjutits och många av de tabun som tidigare varit förknippade med mäns inträdande i det som uppfattats vara kvinnors ansvarsområde har, som tidigare nämnts, också förändrats.

Genusforskning om maskuliniteter visar att män idag, jämfört med tidigare generationer, önskar delta mer aktivt i föräldraskapet och uppfostran av sina barn (Gullvåg Holter & Aarseth, 1994; Plantin, 2001). Statistik visar att andelen män som tar ut föräldraledighet sedan 1974 har ökat från 0,5 % till nästan 20 % (SOU 2005:73). En attitydförändring kan identifieras i mer eller mindre utsträckning i det som ansetts utgöra traditionellt kvinnligt genusifierade uppgifter, t.ex. att män idag hämtar och lämnar barn vid daghem och förskola, de kör barnvagn och tar del i och ansvar för vissa arbetsuppgifter inom hushållet etc. Tidsstudier mellan 1990-2000-talet visar på ändrade förhållanden i arbetsdelningen mellan kön. Följande tendenser har urskiljts för kvinnor; de har

⁴⁶ Inspiration att använda denna metafor har hämtats från den nationella utvärderingen 2003 där resultat tolkas utifrån en glänsande framsida och en mörkare baksida (Skolverket, 2004).

höjt sin utbildningsnivå, minskat sitt obetalda arbete och ökat det betalda arbetet och dessutom har andelen kvinnor inom det politiska och ekonomiska fältet ökat. Män utför fler uppgifter och har tidsmässigt ökat sina insatser i hushållsarbetet och deras tidsanvändning har dessutom minskats när det gäller avlönat arbete (SCB, 2003; SOU 2005:66).

Ovanstående beskrivningar visar på långsamt framväxande och till viss del förändrade attityder och könsmönster. Den tidigare arbetsdelningen utifrån kön vilar idag inte på samma materiella och funktionella bas som tidigare utgjorde grunden för vårt samhälle. Följder av detta är att det som tidigare definierades som kvinnlig respektive manlig könsroll inte längre gäller. Något som delvis har påverkat och förändrat den stereotypa arbetsdelningens könsroller och ansvarsområden utifrån kön (Wernersson, 2006). På vissa områden går det relativt trögt men synbart är att det kollektiva föreställningssystem som tidigare omöjliggjorde för kvinnor och män att befinna sig på andra platser än de föreskrivna och det som förknippades med respektive kön har förändrats, något som Ziehe (1992) benämner avtraditionalisering. På det formella planet ser den svenska jämställdhetssträvan ut att vara relativt framgångsrik jämfört med förhållanden i andra delar av världen, särskilt när det gäller att kvinnor förvärvsarbetar utanför hemmet och att män tar ett större ansvar i den privata sfären. Detta är något som Sverige delar med övriga länder i Norden. Ur en synvinkel finns det alltså en godartad bild av positiva framsteg. Men ur ett annat perspektiv framträder ett glapp mellan hur det enligt jämställdhetssträvan ”borde” vara och hur det i realiteten är. Genom att vända på det glänsande myntet och granska omständigheter mer ingående, kommer samma fenomen att te sig något annorlunda.

... men oförändrade ”roller”?

Den arbetsfördelning som på 1950-talet vidhölls utifrån motiveringar som utgick från rationella och funktionella förklaringar, vilken var till för samhällets bästa, har övergivits. Men efter det att de rationella skälen försvunnit har arbetsmarknaden totalt sett fortsatt vara könsuppdelad, segregerad och segmenterad utifrån kön. Holter (1992) menar att kvinnors underordning är ”vattentät” eftersom varje avsteg från systemet kan tolkas som okvinnlighet och därmed undergräver den kvinnliga identiteten. Kvinnligheten i andra hand och manligheten i första, återspeglar sig i samhällets och kulturens dolda budskap till kvinnor och män, flickor och pojkar, som en impregnering vilken finns inom politik, media och skola (Holter, 1992).

Generellt tjänar kvinnor mindre än män för utförande av samma slags arbete. De sektorer där kvinnor i större utsträckning befinner sig i yrken inom vård, service och handel innebär låga löner med sämre chanser till löneutveckling. Samtidigt är det fler kvinnor som utbildar sig på universitet och högskola (Nordenmark, 2004; SCB, 2006a). Männerna dominerar i privata företag och har generellt bättre förutsättningar för en positiv löneutveckling. Istället för en fördelning utifrån kön kopplad till den privata sfären, d.v.s. genomförande av obetalt arbete i hem och familj som varit den position kvinnor i allmänhet stått för och offentlig, d.v.s. yrkesverksamhet utanför hemmet där män befunnit sig, finns idag en uppdelning inom arbetsmarknaden (SCB, 2003).

Trots att kvinnor har minskat den tid som läggs ner på det obetalda arbetet i hemmet under 1990-talet utför de fortfarande merparten av hushållsarbetet.⁴⁷ Räknat på hela veckan arbetar kvinnor och män nästan lika mycket, men kvinnor arbetar mer obetalt och män mer betalt. Under en vecka utför kvinnor drygt 28 timmar obetalt arbete och män nästan 20 timmar (SCB, 2006a). Kvinnomaktutredningen⁴⁸ konstaterar att enklaste sättet att öka jämställdheten är att kvinnor ägnar mindre tid åt hushållsarbete (SOU 1998:6). Matlagning är det hushållsarbete män i stor utsträckning deltar i. Jag vill därför lyfta fram detta område och granska det lite närmare. För matlagning i hemmet utgör alltså ett område som är kvinnodominerat och det är kvinnan som har det övergripande ansvaret.⁴⁹

⁴⁷ Det gäller kvinnor i yrkesverksam ålder (20-64 år) i Sverige genomsnittligt. Med hemarbete avses produktivt, oavlönat arbete (SCB, 2006a).

⁴⁸ Kvinnomaktutredningen är en 13 volymer stor forskningsutredning som gjordes under slutet av 1990-talet för att ge en samlad bild av fördelningen av ekonomisk makt och ekonomiska resurser mellan kvinnor och män. En del av resultatet handlar om arbetsdelning i hushållet där matlagning, tvätt och städning har urskiljts och sedan kategoriserats i fyra olika förhållningssätt och procentsatserna inom parentes anger hur stor andel hushåll som tillhör respektive kategori. Ett jämställt hushåll (13 %) innebär att makarna/samborna lagar mat, tvättar och städar lika ofta. I semijämställda hushåll (25 %) har kvinnan huvudansvaret, men mannen gör en del av hushållsarbetet. I de konventionella hushållen (36 %) utför kvinnan allt eller mest i två av uppgifterna, medan makarna delar lika på den tredje uppgiften. I det patriarkala hushållet (27 %) är det alltid kvinnan som utför två av sysslorna och mannen hjälper till med någon liten uppgift (SOU 1998:6, s 41).

⁴⁹ Ett riksgenomsnitt för kvinnor och män i alla åldrar och hushållstyper visar att kvinnor ägnar 46 minuter per dag för matlagning och motsvarande siffra för män är 25 minuter (SCB, 2003).

Ekström (1990) använder uttrycket ”att ha skafferiet i huvudet”, något som symboliserar den osynlighet som finns i det att kvinnor ”vet” vad som finns eller inte finns hemma när de handlar och vad de olika familjemedlemmarna vill äta. En jämförande nordisk studie från 2001 visar att kvinnor lagar mat oavsett om de är intresserade eller inte, medan män deltar efter eget intresse (Pipping Ekström & L’Orange Fürst, 2001). Kvinnor lagar vardagsmaten och förväntas också göra det, medan män står för den exhibitionistiska matlagningen vid helger och andra högtider och får erkännande för sina insatser (Pipping Ekström, 2004; SOU 1997:139).

Kvinnor sköter också den direkta omvårdnaden av barnen medan männen ägnar sig åt den indirekta omsorgen om familjens medlemmar (Plantin, 2001; SOU 1998:6). En slutsats som framkommer i Martinssons (1997) doktorsavhandling är att männens ökade engagemang i familjen inte behöver ha med jämställdhetssträvanden att göra. Män tenderar att bli mer familjeorienterade, men det är relationen till barnen som anses viktig, inte att dela arbetsbördorna rättvist med hustrun (ibid, 1997). Olika förklaringar finns hos varje enskilt par till varför kvinnan ägnar mer tid åt hushållsarbete. Förklaringarna är individuella och könsneutrala, men med ett resultat som innebär att det ändå blir kvinnligt könsspecifikt (Holmberg, 1993; SOU 1998:6). Resultat från en senare studie visar att familjer med hög inkomst och hög utbildningsnivå har en jämnare arbetsfördelning i hemmet, men att kvinnor oavsett livssituation utför merparten av arbetet (Nordenmark, 2004). En ökad andel män väljer att ta ut föräldraledighet men jämförande statistik visar samtidigt att tiden som varje pappa är hemma faktiskt minskat under 1990-talet (Sjögren, 2003⁵⁰). En annan faktor är att kvinnors deltidsarbete ökar drastiskt efter barnens tillkomst medan männens förvärvsarbete inte påverkas i lika hög grad (Martinsson, 1997; SOU 1997:139).

Det är oundvikligt för män idag att förhålla sig till jämställdhet (Johansson & Klinth, under tryckning). Symboliken tycks ligga i att retoriken är modern, t.ex. visar män positiva attityder till föräldraledighet och jämställdhet men statistiken talar ett delvis annat språk. Redan på 1980-talet beskrevs de strategier som män handlade utifrån som ”i princip” d.v.s. på ett abstrakt/ideologiskt plan var de *för* förändringar och nya lösningar men i den praktiska realiteten fanns en tröghet och ambivalens inför dessa förväntningar. Speciellt utmärkande var områden som relaterade till jämställdhet och i-princip-tänkandet framträdde tydligast i relation till partnern (Jalmert, 1984). I en undersökning drygt 20 år senare där

⁵⁰ En anledning är att det föddes färre barn under 1990-talet och att föräldraledigheten som togs ut gällde äldre barn. Tiden varierar mellan 35-41 dagar av den föräldraledighet som tas ut av pappor under barnets första år (Sjögren, 2003).

män intervjuas om papprollen, jämställdhetsideologier och maskulinitetens positioner menar en majoritet av männen i undersökningen att de bör och ska engagera sig i sina barn. Författarna menar att de hegemoniska⁵¹ strukturerna förändras och fylls med delvis nytt innehåll. Samtidigt framhåller de att olika faktorer som ålder, social bakgrund och religion spelar in beroende på vilka ideologier eller normer som framförs (Johansson & Klinth, under tryckning).

Könsrollernas räckvidd har breddats

Alternativen har blivit mindre absoluta och mer relativa för både kvinnor och män när det gäller positioner inom yrkes- samhälls- och det politiska livet (Holter, 1992; Johansson, 2001). Både kvinnans och mannens traditionella ”roller” har på olika sätt breddats av den jämställdhetssträvan som implementerats i det svenska samhället och föreställningar som tidigare innebar relativt ”fasta” strukturer har börjat luckrats upp i det nya millenniet. Idag har kvinnor i Sverige uppnått en hög grad av oberoende och självständighet jämfört med ett sekel tillbaka i tiden. Förr var äktenskapet en väg till försörjning, idag har en majoritet av kvinnor i Sverige en egen inkomst. Kvinnor utbildar sig inom de flesta yrkesområden och konkurrerar med männen om positioner. Inom politiken finns en hög andel kvinnor och många kvinnor finns på beslutsfattande positioner. Dessutom har en viss avlastning inom den privata sfären kommit till stånd genom mäns ökade delaktighet i hushållsarbete och omvårdnad av barn.

Det finns en mångtydighet inom kategorin kvinna som varierar från dem som väljer att yrkesarbeta och dela föräldraledigheten med sin partner till dem som själva tar ut maximalt av denna. Det ena utesluter givetvis inte det andra, men frågan uppkommer vems vilja som styr i ett heterosexuellt par om parterna inte är överens. Är det så att kvinnan har företräde utifrån ”gamla” föreställningar som härrör från kvinnans traditionella knytning till den privata sfären? Eller är parterna överens om detta utifrån ekonomiska skäl? Pengar är ofta en styrande faktor som används och avgör om kvinnan eller mannen ska vara föräldraledig (Fransson & Wennemo, 2004). Det materiella väger mer än den nära kontakten med barnet och ur detta perspektiv är det oftast mannen som går miste om relationen med barnen under deras första levnadsår eftersom han statistiskt sett har bättre lön och därför blir valet yrkesarbete istället för att ta ut föräldraledighet. Drotner (1991) talar om det kulturella könet som ett dynamiskt

⁵¹ Hegemoni betyder bestämmande eller inflytande. Detta innebär hur en grupp för fram *ett* [min kursivering] sätt att se på omgivningen som det normala (Norstedts, 2003). Här utgörs det ”normala” av en manlig norm, men det finns också forskare som talar om en hegemonisk feminism (de los Reyes & Mulinari, 2005).

begrepp vilket är en konstruktion som står för olika symboliska uttryck för kvinnliga respektive manliga positioner. Jag tolkar det kulturella könet som en symbol för det som traditionellt ansetts vara kvinnligt respektive manligt kodat och något som präglar föreställningar om t.ex. vem som ska ta ansvar för vård av hem och barn. Splittringar när det gäller föräldraförsäkringens uppdelning mellan kvinna och man skulle kunna bero på det kulturella könets betydelse och den symbolik som det speglar. Kanske är det så att de attityder och föreställningar detta innefattar endast kan manövreras genom en lag om delad föräldraförsäkring? Diskussionen är som synes komplex och för att komma vidare vill jag pröva en annan synvinkel som utgår från två nivåer, individuell och kollektiv.

Individen och/eller det kollektiva

Statistik visar att trots förändrade könsmonster lever fortfarande vissa traditionella fasta positioneringar kvar i mer eller mindre utsträckning, medan andra har förskjutits. Jag vill i detta avsnitt lyfta en diskussion utifrån två riktningar dels att pröva en uppdelning som utgår från en individuell respektive kollektiv nivå, dels att se på aktiviteten eller uppgiften i relation till den föreställning som finns kring denna. Inspiration har hämtats från social identitetsteori som kan bidra med insikter om individuellt och socialt agerande. Enligt Worchel (1998) är det Tajfel som utvecklat teorin under 1970-talet. Tajfels utgångspunkt är att människan har två identiteter, eller uttryckt på ett annat sätt, en identitet med motsatta poler. Detta inkluderar en individuell identitet som bygger på vår personlighet och en social identitet som härrör från vår tillhörighet i grupper. Worchel bygger på Tajfels idéer och menar att det finns två riktningar eller strävan hos människan. Den ena utgörs av personliga behov, individuell tillväxt och utveckling. Den andra innebär en strävan att delta i ett sammanhang som är större än jag själv, men som alla ändå tillhör, t.ex. familj, skola, kultur och samhälle. Vår liv, menar Worchel, innebär en balansgång att besluta hur mycket av vår personliga identitet vi är villiga att uppoffra för gruppgemenskapen (Worchel, 1998). Utgångspunkten för nästa avsnitt innebär att se på tillvaron eller livsvillkoret ur ett perspektiv som utgår från en individuell och/eller kollektiv nivå. För individen innebär detta en tvåfaldig strävan; att inrikta sig på sin egen tillväxt och personliga utveckling och att samtidigt agera eller bidra med något i ett kollektivt sammanhang.

Mycket av det som tidigare under 1900-talets inledande decennier utgjorde en kollektiv enhet eller gemensamma samhällsrörelser har förlorat sitt värde. I samtiden är det individuella förklaringsmodeller som är i centrum. Utifrån detta

resonemang kan det förra seklet tolkas som mer kollektivt inriktat än det vi lever i nu. 2000-talet innebär en starkare fokusering på individualitet och idag är det individens rättigheter, individens privilegier och individens möjligheter som lyfts fram. Karaktäristiskt för samtiden är egna initiativ och självbestämmande, medan kollektiva lösningar har blivit allt mindre önskvärda utvägar. Enligt Björk (föreläsning, 2 april, 2003) har även de feministiska rörelserna följt i dessa spår och individen lyfts fram som stark, självgående och oberoende. Självständigheten hyllas och ansvar läggs på individnivå och varje människa är ”fri” att skapa det den vill. Men är samtidens människor verkligen mer ”fria” än tidigare? Svaret är till viss del ja, men ”friheten” kan i själva verket sägas utgöra obegränsade föreställningar, men med reella begränsningar. I realiteten finns ofta hinder som utgår från t.ex. utbildningsmöjligheter, socialt, kulturellt eller ekonomiskt kapital (Mulinari, Sandell & Schömer, 2003). Samtidigt kan makt inte frikopplas från kön och den strukturerande ordning som genomsyrar samhället i form av könsmaktsordning påverkar såväl kvinnor som män och de alltså oförändrade maktstrukturerna kan förklaras på olika sätt. Wernersson (2006) menar att män, sedan tidigt 1900-tal genom olika doktriner, har ägnat mycket energi åt att försöka rättfärdiga kvinnors påstådda underlägsenhet genom olika vetenskaper. Biologiska förklaringar har fått en särställning som fortfarande delvis lever kvar, trots att åtskillig forskning visar att dessa är förlegade. De skillnader som finns är små och kan snarare härledas till andra faktorer än kön. Dessa försök till legitimering är en maktutövning, men samtidigt menar Wernersson, finns en moralisk bakomliggande tanke som innebär att den som befinner sig i en överordnad position vill legitimera denna. Lundbergh (1986) har i sin avhandling undersökt normer som gällde för borgarflickor i 1880-talets Sverige och menar att många av de föreställningar om kvinnor som rådde då även präglar samtiden.

Föreställningar om kön spelar roll

Begreppet kön, eller innebörden av det d.v.s. kvinna eller man är sammankopplat med värderingar där respektive kön förknippas med olika föreställningar. Dessa föreställningar är i sig värdeneutrala, men eftersom de relaterar till ettdera könet och kön utgör en dualistisk utgångspunkt, kommer de definitivt att ställas mot varandra. De allra flesta diskussioner om kvinnligt och manligt innebär därför en värderande jämförelse, där det manliga historiskt sett värderas högre. I början av 1980-talet började genusforskare att utveckla alternativa rationalitetsbegrepp i syfte att förstå kvinnors och mäns skilda attityder, handlingar och tankemönster. Kvinnors handlingar skulle därmed kunna tolkas utan att man behövde göra jämförelser med män. Mot den manligt

teknisk-begränsade rationaliteten ställdes ansvarsrationalitet⁵² eller omsorgsrationalitet⁵³ vilket innebar att sociala motiv fick råda över de ekonomiska (Gisselberg, 1985). Men detta har inte nämnvärt bidragit till att höja statusen eller värdet på det traditionellt kvinnliga eftersom en manligt centrerad världsordning har varit rådande. Den manliga normen har inverkat på föreställningar om kvinnors och mäns egenskaper och förutsedda roller vilket bidragit till den skildring som framträtt. Beroende på vilken synvinkel som anläggs kommer händelser att få olika innebörd. Ett kvinnligt perspektiv visar en berättelse och en aspekt från ett manligt skildrar en annan verklighet. Flera feministiska forskare har "skrivit om" kvinnors historia. Ett exempel på detta är Gilligans (1982) bok *In a different voice* som handlar om kvinnors och mäns moraluppfattningar där författaren synliggör och tolkar skillnader mellan kvinnors sätt att uppfatta omvärlden från mäns.⁵⁴ Där männen tenderar att värna om regler, principer och rättvisa betonar kvinnor en moral som konstrueras utifrån relationer vilken är omsorgsinriktad och subjektiv. Gilligan menar att bara för att kvinnor och män väljer olika vägar innebär detta inte att kvinnors moral är på en lägre nivå, den är bara annorlunda. För att bygga vidare på denna diskussion vill jag problematisera innebörden av platsen där en aktivitet sker.

⁵² Sørensen (1982) använder begreppet ansvarsrationalitet och menar att kvinnor närmar sig problem utifrån enskilda människors behov. Det handlar om ett rationellt tänkande och inte om känslomässiga reaktioner.

⁵³ Wærness (1980) utgår från omsorgen som lönearbete när hon diskuterar omsorg. Hon menar att såväl informell som offentlig omsorg betyder olika saker för kvinnor och män. Den traditionella arbetsdelningen med kvinnor inom de lågavlönade omsorgsyrkana innebär att omsorgsfunktionen har varit och fortsätter att vara ålagd kvinnorna.

⁵⁴ Gilligan (1982) riktar kritik mot Kohlbergs teori där s.k. rättighetsetik som utgör den normgivande moralen jämförs med det hon kallar omsorgsetik. Kohlberg menar att människors moraliska tänkande utvecklas stegvis. I hans studie framkommer att kvinnor "stannar kvar" på det tredje steget för moralisk utveckling, där moral tolkas i mellanmännsliga termer och godhet är detsamma som att hjälpa och glädja andra. Männen "gick vidare" till de steg där relationer underordnas regler samt universella rättvisepinciper. Om Kohlberg's skala var anpassad till kvinnors distinkta mänskliga handlingar skulle de utveckla sitt moraliska tänkande bortom steg tre, menar Gilligan.

Aktivitetens könskodning och var den äger rum har betydelse

I ett försök att lyfta fram en annan utgångspunkt än jämförelsen mellan den privata sfären som utgjort kvinnors traditionella sfär och den offentliga sfären som mäns traditionella domän, kommer det perspektiv som härrör från Worchel (1998) att prövas. Kvinnans traditionella roll innebar under lång tid att *värna om familjens* behov av omvårdnad och omsorg, medan mannens tidigare traditionella roll som försörjare innebar en *materiell insats*. Då dessa ställs i förhållande till varandra värderas det manliga ”högre” utifrån den samhällssyn som varit *rådande*. Men om man bortser från en värderingsaspekt kan både kvinnors och mäns aktiviteter sägas ha varit kollektiva eftersom de bidrar till familjens välstånd. Insatserna i sig, är däremot olika eftersom kvinnans bidrag är immateriellt genom omsorg och mannens materiellt genom pengar. Det var helt enkelt två olika former av insatser som respektive kön bidrog med för att familjen skulle fungera. Kontentan är att det är jämförelsen *i sig* som ger upphov till värderingen och vägen att komma bortom detta är att *inte* jämföra dem eller att ställa dem som motsatspar.

Samhällets omvälvningar har luckrat upp strukturerna och i dagens samhälle har även kvinnan den materiella försörjarrollen och männen har i långsam takt börjat träda in i ansvarsområden som traditionellt sett varit kvinnors domän. Men det är också viktigt att lyfta fram den aspekt som handlar om vilken roll föreställningar och normer kring specifika arbetsuppgifter spelar. Somliga arbetsuppgifter har en kvinnlig kodning och skall därför inte utföras av män medan andra förknippas med manlighet och är därmed tillåtna för män.

”Vissa sysslor är i grunden knapsu⁵⁵ och ska alltså undvikas av män. Dit hör gardinbyte, stickning, mattvävning, handmjölkning, blomvattning och liknande. Andra sysslor är definitivt manliga såsom trädfällning, älgjakt, knuttimring, flottning och dansbaneslagsmål” (Niemi, 2000, s 203).

Vad är det egentligen som gör att någonting blir kvinnligt eller manligt kodat? Hur ”djupt” sitter genus? Var går ”gränsen” för en könslig genusifiering? De dominerande föreställningarna om mannen som fadersgestalt, karaktäriseras inte av en förmåga till omvårdnad. Det är kvinnorna som står för detta och Johansson (2001) menar att mäns förmåga till omsorg har utsatts för en diskursiv och social bortträngning. För att utveckla tidigare resonemang vill jag lyfta fram ett perspektiv som utgörs av de föreställningar som finns kring *var* aktiviteten äger rum. Enligt detta synsätt är det inte nödvändigtvis själva aktiviteten *i sig* som är

⁵⁵ Knapsu är ett tornedalsfinskt ord som betyder kärringaktigt, d.v.s. något som bara kvinnor håller på med. Detta ord finns beskrivet i romanen *Populärmusik från Vittula* (Niemi, 2000).

genusifierad. Det kan snarare vara den kvinnligt eller manligt kodade kontexten som avgör huruvida det är tillåtet eller ”passande” för respektive kön att utföra uppgiften och avgör det värderingsomdöme som läggs på aktiviteten. Detta resonemang öppnar upp för en något annorlunda aspekt på värderingar av vad som är kvinnligt eller manligt.

Omsorg brukar oftast sammankopplas med kvinnor. Att vara idrottsledare för barn- och ungdomsidrott kan också sägas vara ett slags socialt engagemang som kräver omsorg men här är en majoritet av ledarna män. Eftersom idrott är manligt genusifierat, blir idrottsarenan ”säker” mark och männen kan därför både visa omsorg och uttrycka känslor i alla former. Männen tar sig alltså uttryck i ett annat ”rum” än kvinnans. Den kvinnliga genusifiering som fortfarande finns kring vård av hem och barn är till stor del ”knapsu”. För som forskning visar finns det både en vilja och önskan för män att delta mer i den nära omsorgen av barn och en del av motståndet som trots allt finns, skulle kunna vara den kvinnliga genusifiering som fortfarande omgärdar ”rummet” där detta sker. Detta exempel visar att det snarare är kontexten som skall problematiseras hellre än själva aktivitetens genusifiering. Detta väcker en tanke om att det rum där undervisning av hem- och konsumentkunskap sker bör fokuseras och problematiseras, något som kommer att belysas i avhandlingens resultat.

Kring sekelskiftet rådde i huvudsak en särartsprincip där kvinna och man hade olika ansvarsområden. Detta förändrades drygt ett halvt sekel senare och nu förklarades uppdelningen utifrån samhällets struktur. En likhetsprincip introducerades som bland annat innebar att kvinnor utbildade sig och förvärvsarbetade inom sektorer som t.ex. vård och undervisning. Männen traditionella försörjarroll började under 1960-talet att ifrågasättas, något som följdes av att fler män trädde in på traditionellt kvinnliga arbets- och ansvarsområden såväl privat som professionellt. Under 2000-talet råder en jämställdhetsprincip som innebär lika rättigheter och skyldigheter för kvinna och man, inom livets alla områden, vilket omfattar hem-, yrkes- och samhällsliv (jfr Hjalmskog, 2000). Den historiska redogörelsen med sina tidsspecifika dominerande föreställningar sammanfattas i en uppdelning som innebär fasta, uppluckrade och förändrade könsmonster (se tabell 2).

Tabell 2. Dominerande föreställningar som var rådande under tre olika tidsperioder

| | Könsmönster | Kvinna | Man |
|----------------------------|---|-------------------------------------|--|
| Sekelskiftet kring 1900 | Fasta könsmönster i en uppdelad struktur. Särartsprincip. Kvinna och man är biologiskt olika och bör därför ägna sig åt skilda uppgifter. Strävan efter formella rättigheter. | Maka, mor och husmor. Privat sfär. | Make och försörjare. Offentlig sfär. |
| Runt 1950-1970-talet | Uppluckrade könsmönster i en föränderlig struktur. Särarts- och likhetsprincip. Lika rättigheter till utbildning och förvärvsarbete. Män förväntas också ta ansvar för vård av hem och barn. | Hem- och yrkesliv, ”dubbla roller”. | Yrkesliv i första hand, hemliv i andra hand. |
| Omkring 2000-talets början | Förändrade könsmönster i en flytande struktur. Jämställdhetsprincip. Kvinna och man har samma rättigheter och skyldigheter i såväl hem-, yrkes- och samhällsliv. Individuella konstruktioner. | Hem-, yrkes- och samhällsliv. | Hem-, yrkes- och samhällsliv. |

En historisk tillbakablick av kvinnligt och manligt relaterat till framväxten av huslig ekonomi och hemkunskap, i tid och rum utifrån några utvalda perspektiv, har varit i fokus i detta kapitel. I redogörelsen som följer närmar vi oss avhandlingens kärna, d.v.s. skolämnet hem- och konsumentkunskap så som det ser ut på 2000-talet. Det har blivit dags att lämna de rekonstruerade berättelserna och kliva in i en autentisk verklighet.

Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet

För att göra avhandlingens problemområde mer välbekant kommer ämnet hem- och konsumentkunskap i samtiden, att presenteras ur olika perspektiv. Beskrivningen utgår från Morrissons modell, vilken beskrevs i metodkapitlet. Detta innebär en kategorisering av fyra områden: 1) den fysiska miljön, 2) deltagande aktörer, 3) interaktioner samt 4) styrande ramar (Cohen, Manion & Morrison, 2000, s 305).

Avsnittet som följer är uppdelat i en bakgrund som innefattar ämnets styrande ramar d.v.s. kursplanen och en närmare beskrivning av aktiviteter, aktörer och interaktioner i form av en autentisk lektion. Empirin för detta undervisningstillfälle utgörs av observationer från fält- respektive processtudien och innebär att fältanteckningar från olika tillfällen har satts samman till en lektion.

Styrande ramar – kursplanen

Elever i den svenska grundskolan har rätt till 118 timmars utbildning i hem- och konsumentkunskap under de nio år grundskolan pågår. Detta innebär totalt tre veckors undervisning och gör hem- och konsumentkunskap till ett av skolans minsta ämne. En jämförelse kan göras med t.ex. slöjd som omfattar totalt 330 timmar eller bild som utgör 230 timmar.⁵⁶

De fyra kunskapsområden som kursplanen beskriver är social gemenskap, mat och måltider, boende samt konsumentekonomi. Genom att integrera dessa områden till en meningsfull helhet skall elever få erfarenheter av att hantera olika hushållsaktiviteter. Definitionen ”kunskap i handling” (Molander, 1996) som tidigare nämnts, kan användas för att beskriva det reflekterande förhållningssätt som bör ligga till grund när beslut skall tas och handlingar genomföras (Skolverket, 2000a).

⁵⁶ En timplan finns för grundskolan som helhet och anger den minsta garanterade tid som eleverna har rätt att få lärarledd undervisning i olika ämnen. Svenska är skolans största ämne med 1490 timmar (Skolverket, 2006).

I kursplanen finns formuleringar som gäller ämnets syfte. De tre syftena som anges är:

- att ge erfarenheter och förståelse av de dagliga handlingarnas och vanornas betydelse för ekonomi, miljö, hälsa och välbefinnande.
- att utifrån kunskaper om samspelet mellan hushåll, samhälle och natur kunna möta förändringar, ta ansvar och agera.
- att ge beredskap för att leva och agera tillsammans i ett samhälle med mångfald (Skolverket, 2000a, s 18).

De tre syftena konkretiseras i åtta olika mål att sträva mot och riktlinjer för detta. Där anges bland annat att ämnet skall sträva efter att eleven utvecklar tilltro till den egna förmågan att självständigt och tillsammans med andra utföra uppgifter i hushållet. Vidare nämns att ämnet utvecklar flickors och pojkars identiteter genom att ge erfarenheter av och kunskaper om sambanden mellan jämställdhet och verksamheterna i hushållet (Skolverket, 2000a, s 18).

Exempel på mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret innebär bland annat att eleven skall ”kunna planera, tillaga, arrangera och värdera måltider med hänsyn till ekonomi, hälsa, miljö och estetiska värden. De skall också ”kunna samarbeta med andra oavsett skillnader i fråga om exempelvis kön och etnicitet...” (ibid, 2000a s 20). Det framgår också av kursplanen att i ämnet hem- och konsumentkunskap skapas möjligheter ”att uppleva glädje, gemenskap och mening i det dagliga arbetet” (s 20).

En resa genom sinnenas förnimmelser

I *Kommentarer till kursplan och betyg* beskrivs att ”i ämnet hem- och konsumentkunskap får kunskaper liv utifrån autentiska situationer där intellekt, känsla, sinnen och handling förenas” (Skolverket, 2000b, s 29). Undervisningen i hem- och konsumentkunskap innebär alltså dynamiska processer i en praktik som ger utrymme för olika sinnesfornimmelser.

Redogörelsen av den lektion som snart kommer att beskrivas, är tänkt att ge en översikt av det sammanhang som undervisning i hem- och konsumentkunskap bedrivs i. Detta tillvägagångssätt är ett sätt att redogöra för det överflöd av intryck och information som jag fått genom att observera elevernas aktiviteter i skolämnet. Att kategorisera agerande och händelser i olika teman ger en bild av hur undervisning kan bedrivas. Ämnet kommer att lyftas fram ur olika aspekter

där aktörer, d.v.s. elever och de aktiviteter som bedrivs är i fokus. Dessa har kategoriserats i fyra olika teman. Vad gör de? Var är de? Hur interagerar de? Vad talar de om? De anteckningar som gjordes vid observationstillfällena har reviderats för att bli mer läsbara och tydliga. I texten som följer kommer olika händelseförlopp att återberättas och detta är skrivet med *kursiverad* text.

På väg...

Det är tidig morgon, en solig vårdag i mars. Bussen kör ut från hållplatsen i den centrala stadskärnan och kryssar sig fram genom morgontung trafik, stoppar för rödljus, fortsätter köra en stund och stannar till ibland för att plocka upp ytterligare några passagerare. Snart har utsikten över citykärnans byggnader bytts ut. Det som tidigare var affärskomplex med lysande neonskyltar och stressade människor på väg till arbetet, har skiftat till ett landskap bestående av vinterskön natur, kala träd och sovande åkrar. Bostadsområden ändrar karaktär längs vägen och villaområden byts ut mot flervåningshus medan bussen tryggt rullar framåt. Barn och ungdomar i varierande åldrar samt en och annan pensionär kliver på längs vägen. Stämningen i bussen är morgontrött, men lite småprat hörs här och var innanför bussens metalliska kropp. Resan fortsätter en stund till och stannar på en hållplats belägen nära ett bostadsområde och ett litet köpcentrum. I detta ögonblick reser sig den yngre generationen bussresenärer upp och kliver av i gemensam trupp och jag slår följe med dem. Två ensamma pensionärer sitter kvar, i tryggt förvar på sittplatser nära chauffören. Vi går i relativt samlad flock mot ett och samma mål, som är några utspridda byggnader ett par hundra meter bort. Väl framme upplöses klungan snart och blir till mindre grupper som försvinner in i de olika husen. Jag blir plötsligt ensam kvar och befinner mig på en skolgård. Min blick söker efter lektionssalen för hem- och konsumentkunskap där jag ska utföra en fältstudie under ett antal veckor. Jag tittar mig omkring och ser idrottshallen lite längre bort. I byggnaden bredvid syns en slöjdsal och då ligger troligtvis den byggnad jag letar efter alldeles nära, vilket den mycket riktigt gör och jag går dit. Dörren är låst, jag knackar på och blir insläppt av läraren. (Anteckningar från fältstudien)

Rummet

Jag kliver in genom dörren, går genom en kort korridor där elever hänger av sig sina jackor. På väggen rakt fram hänger en inramad tavla med lysande röd ram. "Välkommen" står det på den. Rummet jag kommer in i förmedlar en känsla av hemtrevnad, något som förstärks av att det finns gardiner upphängda i fönstren och gröna växter på fönsterbräderna. På väggarna hänger färgglada planscher, varav flera har motiv av frukt och grönsaker och andra budskap om mat och hälsa. Flera aktuella urklipp från dagstidningar som larmar om barns läskvanor, sockerfyllda frukostar och att unga kvinnor dricker för lite mjölk finns uppsatta på kylen. På en vägg finns betygskriterier och mål att uppnå.

Framme vid whiteboardtavlan finns en kateder och en rullvagn. Tvärsöver rummet finns två stora kylskåp, diskmaskin, skafferi och skåp med porcelin. Ett mindre angränsande rum med ingång från korridoren, fungerar som tvättstuga och där finns tvättmaskin, torkskåp, mangel samt strykbräda och strykjärn. I mitten av salen finns sittplatser med bord och stolar med utrymme för 16 elever. I rummet finns också fyra kökssektioner som avgränsas två och två med en vägg emellan. Kortsidan av kökssektionen avskiljs med en arbetsbänk vilket gör att den delen är öppen för insyn samtidigt som eleverna har utsikt över klassrummet under pågående arbete. Varje del ser ut som kök vanligtvis gör i hemmiljö, d.v.s. det finns spis, diskbänk, skåp och en liten matplats. Varje kökssektion har en färg: lila, orange, gult och grönt. Dessa färger återfinns även på porcelin och köksredskap som hjälp för att kunna hålla ordning på respektive köks porcelin och olika redskap. I skåp och lådor finns inplastade kort med förteckning över det som skall finnas i respektive utrymme.

Köksfärgerna fungerar också som gruppindelare. Eleverna får dra ett kort och den färg de får avgör vilket kök, bordsplats och grupp de kommer att arbeta i. Nya gruppkonstellationer görs varje månad och ligger till grund för efterarbetet som är indelat på fyra personer. Efterarbetet utförs efter ett löpande schema som finns uppsatt vid respektive kök som innebär att gruppmedlemmarna tar ansvar för olika arbetsuppgifter vid varje ny lektion. Arbetsindelningen innebär att elev 1 diskar och torkar av diskbänk, elev 2 torkar disken och ställer ordning i skåpen, elev 3 ser till att spis, bord och övriga ytor blir rena samt lämnar kompost och sopar golvet och elev 4 är reserv som vid behov handlar och tvättar. (Fältstudien)

En lektion i hem- och konsumentkunskap presenteras

Det är onsdag morgon och på schemat för klass 8 F innebär det 120 minuter hem- och konsumentkunskap. Läraren går ut och öppnar för eleverna som kliver innanför dörren och hänger av sig jackorna. Elever strömmar in i klassrummet som fylls av högljutt prat och skratt. De slår sig ner vid bordsplatserna och fortsätter prata och diskutera. En kort stund senare har ljudnivån höjts ytterligare, framförallt från två pojkar. Till slut är alla elever på plats, åtta pojkar och sju flickor. Läraren söker elevernas uppmärksamhet och försöker dämpa pratet, men endast två sekunders tystnad råder då en pojke utropar: "Vad ska vi göra idag?"

Läraren börjar med en genomgång av skillnaden mellan kravmärkta och konventionella varor och eleverna får sedan ge exempel på olika rotfrukter de känner till. En pojke inflikar att han läst en artikel i morgontidningen som handlade om lila morötter och att det snart kommer svarta morötter. En gemensam diskussion uppstår hur det går till att framställa svarta morötter och vilka andra färger man skulle kunna tänka sig på morötter. Läraren fortsätter sedan att gå igenom dagens lektion. Eleverna ska gruppvis laga olika maträtter som har anknytning till dagens tema. Råvaror finns uppställda på en rullvagn. De är kvar i sina förpackningar, potatis i papperspåse som är märkt med sort, pris och datum, morötter i påse och sallad i sin förpackning, olika kryddor m.m. En våg finns också på vagnen. Övriga ingredienser hämtar eleverna själva i kyl, skafferi och sval. Det har blivit dags att skrida till handling. Eleverna förbereder sig genom att ta på sig ett förkläde och tvätta händerna. Några börjar med att bläddra i en kokbok, andra fördelar arbetsuppgifterna i gruppen och arbetet i köket har så sakta tagit sin början, men tempot stegras snart till full aktivitet. Färska råvaror ska hämtas, vägas och skäras. "Behöver någon en halv lök?" Mjölet är ute på vift i någon annans kök. "Vem har tagit smöret?", "Jag behöver vågen.", "Var finns en konservöppnare?" Det finns också tid för en titt in till grannens kök för att fråga hur det går för dem.

En flicka och pojke arbetar tillsammans. Flickan börjar med brödbaket. Pojken steker fläsk till en ugnspannkaka, letar fram en form och häller i smet och fläsk och placerar den i ugnen. Flickan läser recept på brödet: "Oj, vi ska ha ägg också" och fortsätter: "Hur länge ska den stå?" "En halvtimme" svarar pojken. Eleverna får besök från grannköket och några ord växlas och de går strax tillbaka till sitt eget kök. Pojken uttrycker: "Å vad det luktar gott." Flickan svarar: "Allting luktar ju gott här." De betraktar sedan gemensamt pannkakan som än så länge är platt. Han

beskriver vad som sker, först så är det platt och sen så blir den stor och bubblig och sen så blir den platt igen. Pojken kommer på att de måste duka. Flickan säger: "Jag har redan dukat." De börjar sedan resonera om tiden, tittar på klockan och inser att det kommer att ta lång tid det här.

I ett kök arbetar två flickor tillsammans. De ska tillaga lasagne och läser gemensamt receptet. Läraren tittar till dem och frågar om det går bra. De svarar unisont: "Ja då." Sedan börjar de arbeta, hackar lök, bryner färs, kryddar och tar varsin sked och smakar. "Gott va?" De diskuterar olika saker, t.ex. vad är sås på engelska? Den ena flickan börjar smälta margarin till såsen. Arbetet flyter på, var och en sköter sitt men de diskuterar också sinsemellan om något problem uppstår. I salen råder en relativt hög ljudnivå och en dynamik som innebär att elever förflyttar sig mellan olika kök, till kylan, tillbaka till sitt kök etc. Varje grupp arbetar gemensamt med sitt projekt men har också uppsikt hur det går för övriga kamrater och ibland kommer några från det andra klassrummet och hälsar på. Några grupper börjar duka fram porslin. En grupp dukar extra fint med duk och dekorerar med en tulpan i vas som tas från lärarens kateder.

Arbetslagen blir klara olika snabbt och slår sig i takt med detta ner och börjar äta. Måltiden låter sig väl smakas och rummet fylls av en stunds lugn och rofylld stämning. I samma ögonblick som måltiden avslutas skiftar den vilsamma atmosfären och byts ut mot en viljeinriktad arbetsenergi som behövs för efterarbetet, d.v.s. diska, torka, plocka ordning och städa upp efter sig. Grupperna följer "göromålslistan" och varje elev har sina bestämda arbetsuppgifter men hugger också in när någon kamrat behöver ett extra handtag. Kollektiva ansträngningar återställer snart köket till dess ursprungliga ordning och eleverna samlas åter vid bordsplatserna. Läraren gör en kort sammanfattning av lektionen och ger anvisningar för nästa veckas hemuppgift. En otålig stämning börjar kännas av i klassrummet och eleverna är ivriga att sluta lektionen för att hinna med lite rast innan nästa lektion. I samma stund som får de tillåtelse att gå, lämnar eleverna snabbt lokalen och det blir åter tyst i rummet. (Anteckningar från fält- och processtudien)

Textavsnittet speglar ett undervisningstillfälle i hem- och konsumentkunskap under 2000-talet. De lektioner som observerats har genomgående präglats av en ordning som innebär en introduktion, arbete i köket samt efterarbete med vissa mindre variationer. Samtidigt innehöll varje enskilt arbetspass en mängd olika aktiviteter och händelseförlopp beroende på syfte och mål med lektionen.

Eleverna är i rörelse en stor del av tiden, de kommunicerar fritt och interagerar med såväl andra elever och läraren som utrustning och redskap. För att synliggöra något av detta, har verksamheter kategoriserats enligt de fyra teman som inledningsvis beskrevs, nämligen, vad de gör, var de är, hur de interagerar och vad de pratar om. Den första aspekten handlar om vilka aktiviteter som pågår.

Vad gör de?

En lektion i hem- och konsumentkunskap omfattar hushållets alla verksamheter och mer därtill. Elever skär tomater, strimlar kycklingfilé, vispar ägg, mäter mjöl, kokar potatis och steker fisk. De mixar en soppa och river ost, häller av pastavattnet, experimenterar med en kryddblandning, dekorerar desserten och bakar ut ett bröd. Spelar lite musik, hämtar råvaror, stryker en duk, hänger upp tvätt, plockar ur diskmaskinen, dukar bordet, diskar och hämtar läraren. De lyssnar, pratar, diskuterar, skriver, räknar och läser. Hälsar på en kompis i köket, fördelar arbetet i köket, ställer en fråga, ger någon en kram, hjälper till där det behövs, berömmar det nybakade brödet, doftar, känner på konsistens och smakar.

Denna ingress visar några exempel på de aktiviteter som sker under ett arbetspass, men låt oss ta det från början till slut. Det börjar ofta med en introduktion och genomgång av dagens lektion. En introduktion har olika innebörd och varierar beroende på lektionsinnehåll. Under de observationer som utförts har introduktionen tidsmässigt varierat mellan 5 och 20 minuter. Läraren går igenom något, hon berättar och diskuterar, ställer frågor, förhör en läxa, uppmanar till ordning, förklarar recept eller ett speciellt moment. Eleverna svarar på och ställer frågor, de berättar, de diskuterar med varandra och med läraren. De läser en text, lyssnar på läraren eller redovisar en hemuppgift. Under introduktionen finns det möjlighet att ta upp olika ämnen till diskussion. Ett återkommande inslag är elever som vill göra andra saker än det som står på dagordningen. Det mest önskade är att baka eller göra efterrätter. Introduktioner som drar ut på tiden skapar en rastlöshet hos eleverna och de är oftast ivriga att sätta igång med köksaktiviteterna.

När aktiviteter som innebär matlagning skall genomföras hämtas förkläde och händer tvättas. Man diskuterar arbetsdelning, läser igenom recept, hämtar råvaror och plockar fram redskap. Någon gör en sallad, en annan bakar brödet och en tredje tillagar en gryta. I gruppen hjälps man åt, hämtar kryddor och råvaror åt varandra, går på jakt efter våg eller vitlökspress. Samverkan sker mellan elever, elever och lärare samt elever och köksredskap/utrustning. Olika

uttryckssätt används, genom frågor, konstaterande, görande eller kroppsspråk. Man frågar om hjälp, erbjuder sin insats till någon annan eller tar egna initiativ. Hur grupperna sätts samman varierar. Ibland används lottdragning som skiftas månadsvis, medan andra lärare låter eleverna själva välja samarbetspartner. Att arbeta i grupp har fördelen att man kan lära av sina kamrater och själv dela med sig av sina kunskaper. Arbetet i gruppen leds framåt genom olika strategier där gruppmedlemmarna frågar, resonerar och diskuterar sinsemellan. Somliga använder många ord, andra är fåordiga. Ibland ställs frågor som inte får eller kräver något svar. Inom gruppen bidrar alla elever med sin specifika kunskap för att lösa problem som utmynnar i ett gemensamt mål. De kommer därmed vidare i arbetsprocessen genom samarbete och kommunikation (jfr Cullbrand, 2003⁵⁷).

Det händer att läraren ber eleverna att hjälpa till med extra uppgifter t.ex. plocka ur diskmaskinen, hänga tvätt eller mangla och ibland kan elever som har tid över, erbjuda sig självmant att utföra någon uppgift. Dukningen är ett projekt för sig och kan göras festlig eller vardaglig oavsett vad som serveras. Vid vissa lektioner läggs möda ner på att dekorera extra fint, medan det vid andra tillfällen får räcka med en enkel dukning. Den enda begränsningen är elevernas egen arbetsinsats och inspiration. Att äta vid ett gemensamt klockslag är inte alltid nödvändigt. Efter hand som eleverna blir klara slår de sig ner i sina kök och äter av maten. Andra gånger bestäms en tidpunkt för en gemensam måltid. Då dukas ett långbord med duk, ljus, servetter och en buffé ställs fram. Maten låter sig smakas och det mesta äts upp. Överblivna rester åker i komposten eller också har skolans personal tur och får en smakbit på ett bröd som inte gått åt. Efterarbetet utförs enligt "göromålslistan", men arbetsuppgifterna är förhandlingsbara och det är snarare gruppens sammansättning som avgör vem som gör vad. Arbetet genomförs snabbt och effektivt. Bord dukas av, diskvatten tappas upp i diskho och balja, bänkar och spis torkas av, golvet sopas, råvaror och kryddor plockas undan och porslin placeras på sin rätta plats. Beroende på tillfälle får eleverna gå i den takt de blir färdiga eller också blir de tilldelade någon extra uppgift att utföra eller en text att läsa. Innan lektionens slut görs ibland en gemensam samling och läraren avslutar lektionen med några ord, kanske blir det hemuppgift till nästa tillfälle eller en stunds reflektion över dagens lektion.

⁵⁷ Cullbrand (2003) menar att socialt handlande och kommunikation utgör en sammanbindande länk i klassrummet som gör att elever stärks i handlingar och kan överbygga olika kunskapsintressen.

Var är de?

Eleverna befinner sig i sitt eget kök, vid bänkplatserna, i grannens kök, i det parallella klassrummet, i tvättrummet eller vid kyl, skafferi eller diskmaskin. Några sitter vid matplatsen eller står vid spisen och diskuterar, en annan lyssnar på cd medan maten kokar färdigt. Ett par elever manglar handdukar samtidigt som maten blir klar i ugnen. En grupp sitter vid bordsplatserna och svarar på frågor eller läser, några skriver något på tavlan och andra läser recept i kokböcker. Eleverna förflyttar sig mellan köken för att fråga om hjälp, hämta en råvara, leta efter ett redskap eller bara höra hur det går för kompiserna och kanske diskutera kvällens aktiviteter. Besök till det andra klassrummet görs för att låna någon ingrediens som saknas eller tagit slut i det egna köket eller av ren nyfikenhet för att se vad den andra gruppen håller på med, om de lagar samma mat som de själva eller om de dukar långbord. Har den andra gruppen en särskild ingrediens väcks missnöje: ”Varför får dom använda garnityr och inte vi?” Lokalens utformning styr till viss del hur och var råvaror och ingredienser hämtas. Olika strategier finns som varierar från att eleverna själva hämtar de flesta ingredienserna från kyl och frys, till att de tilldelas en bricka med råvaror och ingredienser uppvägda eller mätta enligt receptet. Eller också finns en del av råvarorna uppställda på en rullvagn framme vid katedern medan kylvaror och andra ingredienser får hämtas i kyl och skafferi på egen hand.

Undervisningssalarna har olika planlösning. I vissa klassrum finns ingen avgränsning mellan kökssektionerna och vinsten av detta är en utblick över hela klassrummet. Samtidigt bidrar detta till att ljudnivån är hög eftersom eleverna ofta kommunicerar med varandra tvärs över hela klassrummet. I de klassrum där respektive kök är åtskilt med väggar skapas en mer rörlig dynamik som resulterar i fler ”besök” i grannköket, men som också bidrar till en lägre ljudnivå. Oavsett kökets utformning befinner sig eleverna ständigt på olika platser i rummet och rör sig fram och tillbaka mellan olika verksamheter.

Vad pratar de om?

Kommunikation sker både inom den egna gruppen samtidigt som man för en offentlig konversation och håller reda på vad som sker i de övriga gruppens kök och i viss mån även det som händer i det andra klassrummet. Eleverna diskuterar med varandra och läraren om det som hör till ämnet och det som handlar om aktiviteter utanför skolan eller ämnet. Resonemang sker kring arbetsfördelning, tidsplanering samt vem som ska göra vad: ”Om jag diskar så sopar du.” Livsmedel och mat är ett annat samtalsämne. ”Hittar jag potatis i svalen eller skafferiet?”, ”Ska olivolja stå i kyl eller skafferi?”, ”Får vi använda majs?” De talar också om hur receptet ska förstås, hur mycket som behövs och vad olika

uttryck betyder. ”Hur kan man dela ett recept för fyra till tre personer?”, ”Hur många grader ska ugnen stå på?”, ”Vad betyder sjuda?” De diskuterar mat som de tycker om, inte tål eller gillar. De hänförs över smaker och dofter: ”Är det något som luktar gott så är det min förtjänst.” Samtal pågår om det som har med fritiden att göra, den cd som spelas, ett tv-program som flera sett kritiserats och man beklagar sig kollektivt över skoskav efter en lång vandring natten före. De planerar gemensamma aktiviteter, ett läger en viss helg eller en fest nästa vecka.

Sinnenas förnimmelser

Vi har nått fram till slutet av denna beskrivning och det har blivit dags att summera innehåll och aktiviteter. I hem- och konsumentkunskap finns utrymme att berätta, vara, uttrycka och uppleva, vilket inkluderar alla sinnen upplevelser, hörsel, smak, lukt, känsel och syn. Eleverna lyssnar till läraren och kompisarna samt alla välbekanta köksljud. Någon steker, kranar som rinner, skåp som öppnas och stängs samt saker som ställs på plats. Utrymme finns också att ibland få spela musik under pågående matlagning eller efterarbete. En smakförnimmelse gör sig påmind genom att det som tillagas provsmakas för att kryddningen skall kunna avvägas och framträda lagom mycket. Det nygräddade brödets förföriska doft lockar tillrop av förtjusning, en exotiskt kryddad gryta sprider en doft som gör att tankarna förs till fjärran länder. Samarbetet och aktiviteterna i klassrummet öppnar upp möjligheter för sociala relationer och lärande i samverkan. Eleverna diskuterar om det som tillhör ämnet eller fritiden. De frågar kompiserna om hjälp eller erbjuder sin insats. Omtänksamhet visas genom att berömma varandras arbete eller maträtt. Detta kan också ta sig kroppsliga uttryck. Medan läraren demonstrerar står två elever och håller om varandra, här och var utdelas kramar och någon masserar ett par trötta axlar.

Sammanfattning av kapitlet

Innehållet i detta kapitel har framförallt handlat om att ge en historisk bakgrundsbild av dominerande föreställningar om kvinnligt och manligt ur ett samhällsperspektiv, relaterat till skolämnet huslig ekonomis framväxt. Tre tidsnedslag har gjorts, början av 1900, 1950-talet till 1970-talet och kring 2000-talet. Kapitlet innehåller också en beskrivning av hur undervisning i hem- och konsumentkunskap skulle kunna gå till, runt 2000-talets början.

I början av det förra seklet utgick föreställningar om kön från ”naturliga” och biologiska skillnader, något som förknippades med en uppfattning att respektive kön hade olika egenskaper. Detta innebar en uppdelning av olika

ansvarsområden för kvinna och man. Inom jordbrukssamhället fanns kvinnors ansvarsområde inom hushållet, medan männen arbetade utomhus på gården. Kunskapsöverföringen skedde traditionsenligt, flickor lärdes upp av kvinnor och pojkar av män. Denna tidsperiod kallar jag ”fasta könsmonster i en ordnad struktur”. När allt fler människor började flytta från landsbygd till större städer försvann en stor del av denna kunskapsöverföring och ett behov av utbildning för flickor och unga kvinnor uppstod. Kring 1880-talet initierades huslig ekonomi i två parallella former dels att utspisa fattiga barn, dels att lära flickor/unga kvinnor kunskaper om arbetsuppgifter som ingick i ett hushåll.

Tiden kring 1950 präglades av förändringar som innebar en fortsatt industrialisering och urbanisering. Den könsdelade arbetsfördelningen med kvinnan som omvårdande och mannen som försörjare uppfattades som mest rationell för samhället. Den rationella husmodern var vid denna tidpunkt en ”expert” och det ansågs vara ett tidsödande projekt att ta ansvar för hushållsarbetet i ett hem. I takt med att en del arbetsuppgifter i hushållet försvann genom teknologiska framsteg började kvinnor träda in på arbetsmarknaden inom områden som ansågs lämpliga för dem, t.ex. inom sjukvård och skola. Denna period ger jag namnet ”uppluckrade könsmonster i en föränderlig struktur”. Detta innebar bland annat en avtraditionalisering av könsspecifika arbetsområden. Jämställdhet fick ett starkt genomslag och kvinnans ”dubbla roller” som innebar förvärvsarbete och ansvar för hem och barn ifrågasattes. Debatt skapades genom att också män föreslogs träda in och ta del i och ansvar för arbetsuppgiften inom den privata sfären. Undervisning i hemkunskap följde detta mönster och utbildningen blev, genom grundskolereformen 1962, också obligatorisk för pojkar.

Ett par decennier senare, runt 2000-talet har en upplösning av vissa gamla könsmonster slagit igenom och idag finns det lagligt sett inga yrken som är otillåtliga för kvinnor. Män har börjat ta större del av det som tidigare varit traditionellt kvinnliga ansvarsområden eller arbeta inom vissa yrkeskategorier som tidigare inte varit möjliga för dem. Denna tidsepok kallar jag ”uppluckrade könsmonster i en föränderlig struktur”. Samtiden präglas av en över fyra decennier lång genomarbetad politisk jämställdhetssträvan som bidragit till att tidigare fastställda roller och platser för respektive kön är mer flytande. Men den strukturella könsmaktsordning som råder i samhället gör att vissa traditioner ändå hålls vid liv, t.ex. är den svenska arbetsmarknaden könsdelad utifrån makt och ekonomi till männens fördel. När det gäller ämnet hem- och konsumentkunskap i samtiden står det skrivet i kursplanen att utbildningen ger kunskaper för livet i hem och familj. Jämställdhet är ett av fyra perspektiv som

skall genomsyra all undervisning och ämnet skall enligt kursplanen ge kunskaper om sambanden mellan jämställdhet och verksamheterna i hushållet.

Beroende på perspektiv får ett sammanhang olika innebörd. Genom att presentera en synvinkel som handlade om att balansera det individuella med det kollektiva, kunde andra samband upptäckas jämfört med uppdelningen mellan privat/offentlig. Utifrån den sociala identitetsteorin visade det sig att det *inte* alltid är genusifieringen av "arbetsuppgiften" som gör att någonting könskodas. Kvinnor och män utför "samma" slags arbete men det är ofta den kontext detta äger rum i som avgör det värde aktiviteten får.

Rummet där undervisning i hem- och konsumentkunskap sker är mycket komplext. De aktiviteter som undervisning innebär visar dynamiska processer där samverkan och interaktioner mellan eleverna spelar en stor roll. Detta är något som kommer att undersökas närmare i kapitel fyra som är avhandlingens resultatdel. Men för att kunna göra det behövs teoretiska modeller. Nästa kapitel utgör avhandlingens teoretiska bas som ligger till grund för tolkningen av den empiriska datan.

3 Genus är en föreställning

Genus komplexitet återspeglas genom att det konstitueras på olika plan och inverkar på mänskligheten såväl strukturellt som individuellt. Det präglar dessutom samhället genom institutioner, lagar och olika slags texter samt konstrueras, symboliseras och uttrycks i relationer (se t.ex. Connell, 2002; Harding, 1986⁵⁸). När det kring 1950-talet med allt större styrka hävdades att vi inte föds med specifikt ”kvinnliga” (eller ”manliga”) egenskaper innebar detta att ”genus” som begrepp kunde användas för att beskriva något socialt eller kulturellt konstruerat (de Beauvoir, 2002/1949). Utvecklingen har sedan dess rört sig i skilda riktningar som innebär att olika forskare inom fältet har sin specifika uppfattning av begreppen genus/kön och somliga går till ytterligheter med biologisk respektive socialkonstruktionistisk⁵⁹ determinism som extrempunkter. En del samtida forskare menar också att en distinktion mellan genus och kön inte kan eller bör göras (se t.ex. Butler, 1990, 2005; Connell, 2002).

I mötet med det empiriska material som genererats i denna undersökning fann jag att de genusteoretiska modellernas räckvidd, trots många olika angreppssätt, inte var tillräckliga för att kunna överblicka den komplexitet som elever i undervisning av skolämnet hem- och konsumentkunskap uppvisade. Exempel på detta var t.ex. den dynamik som innebär att elever, oavsett kön, uppvisade ett spektrum av handlingsmönster som var svåra att kategorisera utifrån en specifik könstillhörighet eftersom de rörde sig tvärs över de ”traditionella könsgränserna”. Det fanns också subjekt som radikalt förändrade sitt agerande när lektionens kontext omvandlades.

⁵⁸ Hardings (1986) utgångspunkt är att det sociala könet särskiljs i tre olika dimensioner: strukturellt, individuellt och symboliskt. Det strukturella könet står för samhällsorganisationen och arbetsmarknaden. Det individuella könet innebär de sociala positioner som kvinna respektive man har utifrån könstillhörighet. De föreställningar och normer som är rådande i samhället utmärker det symboliska könet. Scott (1999) använder en analysmodell med liknande innebörd, men med andra begrepp: den institutionella, den normativa och den symboliska nivån. Se även Hirdman (1988).

⁵⁹ Med begreppet konstruktionism menas att kunskap och identiteter skapas i det pågående talet och konstrueras utifrån de diskurser som kategoriserar världen (Talja, Touminen & Savolainen, 2005).

När Butler (1990) problematiserar genus framför hon kritik mot distinktionen genus – kön och menar att det inte går att särskilja dessa.⁶⁰ Visst kan vi på ett abstrakt teoretiskt plan tankemässigt suddas ut den fysiska kroppen eller könsgränser, men det som inte fungerar hela vägen är att Butler även positionerar kön (d.v.s. det vi kategoriserar som kvinna eller man) som en konstruktion. Rent generellt kan man anta att vuxna kvinnor och män, genom sin längre livserfarenhet, har skapat vissa identifikationer eller fasta punkter att hålla sig till jämfört med ungdomar och där skulle Butlers resonemang kunna fungera. Men ungdomar är mer rörliga och sökande i sina identifikationer och det blir därför problematiskt att positionera kön som en konstruktion när flickor/unga kvinnor eller pojkar/unga män ska undersökas i ett verkligt sammanhang. Därför är det nödvändigt att ha möjligheten att begränsa kroppen till materia och inte ge den en så omfattande och ”djup” betydelse. I ett avseende är även kvinna och man som ”kön” en föreställning om jag väljer att utvidga innebörden av ordet föreställning till att omfatta allt som har en definition. Men i praktiken, d.v.s. vid bearbetning av den empiriska datan fungerar inte detta eftersom subjekten har definierade fysiska former som gestaltas av en kropp.

Jag hade ett behov av en teoretisk modell som kunde hjälpa mig att tolka denna komplexitet och ett försök har därför gjorts att utveckla några genusteoretiska resonemang som sedan prövas i analysen. I förestående kapitel kommer dessa att presenteras närmare. Avhandlingens ansats kan beskrivas som abduktiv. Detta innebär att jag har pendlat mellan teori och empiri och att teorikapitlet har utvecklats parallellt med analysen av den empiriska datan. Konkret innebär det att två teoretiska modeller utvecklats som kan användas för att analysera ett mångtydigt datamaterial. Kapitlet innehåller också en variant av analysverktyg som bygger på en modell som utgår från Webers (1977/1904) idealtyp.

Teorier – verktyg för att definiera verkligheten

Världen är kaotisk och drar åt tusen olika håll samtidigt, men hur vi än vrider och vänder på fenomen kommer vetenskapsteorins begrepp och teorier alltid att vara abstraktioner av tillvaron (se t.ex. Månson, 2000). Detta är något som återspeglas i den begränsade del av verkligheten som varje forskare har att arbeta med. Varje teori är i bästa fall en grov approximation av den reella världen och det finns ingen exakt modell som på ett ”objektivt” sätt kan beskriva

⁶⁰ I senare böcker har Butler som respons på kritik utvecklat och reviderat vissa teoretiska resonemang. Men jag väljer ändå att lyfta fram henne som referens eftersom de antaganden som görs i boken *Gender Trouble* (1990) ligger till grund för riktning och utveckling inom fältet när det gäller ett konstruktionistiskt synsätt på genus/kön.

verkliga skeenden. Teorier finns som ett hjälpmedel för att analytiskt kunna identifiera och destillera den komplexa bilden till en hanterbar form. Detta betyder att världen "tillfälligt hanteras" som en samling isolerbara dimensioner, vilka kan studeras i sig, utifrån ett kontextfritt sammanhang. Men om de teoretiska modellerna inte har verklighetsanknytning kommer de enbart att bli till ihåliga abstraktioner (Lindström, 2001). Till vetenskapen hör perspektiv som innebär "ett sätt att betrakta" och inom t.ex. genusforskning har begreppen genus och kön problematiserats vilket gjort det möjligt att tydliggöra aspekter av vad det innebär att vara kvinna eller man. Att forska utifrån genusteoretiska resonemang innebär att vara verksam inom ramen för den könsmaktsordning som råder. Detta medför att utgångspunkten tas i en strukturerad ordning som bygger på kvinnors underordning och mäns överordning (SOU 2005:66). Om man låser fast sig i inställningen att enbart se på fenomen ur denna synvinkel kommer man en bit på väg och ett visst "sammanhang" synliggörs. Motpolen till detta är ett kontextuellt perspektiv där delarna ingår i ett sammanhang och att det finns en växelverkan mellan delarna (Lindström, 2001).

Vetenskap kan beskrivas som att definiera en begränsad "del" av verkligheten och för detta behövs lämpliga modeller. En teori är ett sådant hjälpmedel, men det är viktigt att poängtera att teorier är mer eller mindre generella, vilket innebär att allt inte nödvändigtvis stämmer överens eller passar in på just det specifika ämnesområde som för tillfället studeras. I mitt fall blev det, som tidigare nämnts, en mångfald av könsmonster men det blev också tydligt att könsmaktsordningen som föreställningssystem inte "räckte till". Det fanns en svårighet i att överföra och utgå från den strukturella samhällsliga ordningen på elever i 14 till 15-årsåldern i en skolsituation eftersom de handlingsmönster flickor och pojkar använde, visade sig vara dynamiska på ett sätt som inte får plats inom könsmaktsordningens ramar. Benämningen könsöverskridande har tidigare använts för att beskriva detta (se t.ex. Forsberg, 2002; Karlson, 2003), men jag anser inte att detta är ett lämpligt uttryck eftersom det fastställer att vissa aktiviteter och beteenden alltså kommer att antas fast förknippade med kvinna/kvinnligt eller man/manligt. Ytterligare en problematik var att det inom respektive könskategori fanns en mångfald av agerande som i princip borde hamna på individnivå och jag ställdes inför frågan hur genomträngande analysen skulle vara. Kapitlets rubrik, *Genus är en föreställning*, speglar grundtanken i mitt teoretiska resonemang och för att ge en bakgrund till detta antagande kommer inledningsvis en del begrepp och grundläggande texter att beskrivas. Därefter presenteras framväxt och innebörd av två teoretiska modeller som jag valt att kalla *Genushanteringsmodellen* samt *Genusprocessen*, vilka utgör avhandlingens teoretiska grund.

Medvetandet – en skådeplats för tankar och föreställningar

Min fältstudie har inletts och den första lektionen är slut. Läraren och jag blir kvar och pratar om olika händelser, då den andra läraren i hem- och konsumentkunskap kommer in och säger: ”I dag var mina elever avundsjuka på dina elever!” Hennes elever hade fått veta att någon var på besök i det andra klassrummet och de var nyfikna och ville veta vem det var. Hon berättade för dem att det var en forskare som skulle studera elever i hem- och konsumentkunskap, varpå en pojke hade utropat: ”Skicka in honom hit!” (Anteckningar från fältstudien).

Denna händelse får inleda som ett exempel på de medvetna eller omedvetna föreställningar om kvinnor eller män, som de allra flesta människor bär med sig. De bestäms i hög grad av tidigare erfarenheter och värderingar och vi behandlar tillvaron som en filmduk och projicerar våra egna föreställningar eller tankar på den. I exemplet ovan handlar det om ett yrke, forskare, där det ”tas för givet” att en forskare är av manligt kön. Och visst har pojken rätt, eftersom han utgår från sin personliga förförståelse som bygger på erfarenheten att ”en forskare är en man”. Men om han skulle förflytta sig en bit ifrån filmduken och se på sin specifika föreställning ”en forskare är en man” på avstånd, uppenbarar sig en annan verklighet. Då urskiljs en större bild som omfattar mer än hans egen uppfattning eller förförståelse. Ur detta vidare perspektiv skulle han inse att begreppet forskare inbegriper något mer än en könstillhörighet som innebär att vara man, närmare bestämt att också kvinnor kan vara forskare.

Något som har betydelse förutom individens personliga föreställningar är det kollektiva samhälleliga föreställningssystemet. I nästa avsnitt ges exempel på två texter som utgör ett fundament för framväxten av en teoretisering av ett sådant system, nämligen könsmaktsordningen.

Samhällets strukturella ordning

Föreställningar om genus har förskjutits och förändrats, men idag liksom förr, lever vi under ett normerande tankesystem som påverkar vad och hur individer som tillhör olika kön förväntas och till och med bör göra. Tjeder (2003) menar att samtidens ideologier påverkar innebörden av manlighet och att den är föränderlig över tid. Detta innebär att människors uppfattningar om vad som anses vara "rätt" och "fel" förändras d.v.s. föreställningar ändrar såväl innehåll som karaktär och med dem utvecklas nya eller annorlunda tankesätt. Ett exempel är vad som är passande arbetsuppgifter för kvinnor respektive män. Kvinnor var länge utestängda från många utbildningar och yrken i Sverige och under 1900-talets början var uppfattningen att kvinnor skulle ha någon ställning eller betydelse utanför hemmet i många fall osannolik. De föreställningar som rådde under det förra seklet har också omdefinierats för män t.ex. att det idag finns något tidigare så otänkbart som sjuksköterskor som är män.

Uppdelningen av mänskligheten i kvinna och man har gjort att genus/kön problematiserats och olika principer har använts för att analysera maktordningar i samhället. Två texter från 1975 respektive 1988 skall tas upp här eftersom de har varit framträdande och utövat inflytande på den diskussion som har bedrivits inom problemområdet. Det finns naturligtvis många fler texter som skulle ha varit möjliga att lyfta fram, men dessa två har valts eftersom de strukturerande principer som upprätthåller ojämlikhet mellan kvinnor och män utifrån nedanstående beskrivningar, fortfarande är generellt användbara idag.

Den första är *The traffic in women* av Rubin (1975). Rubin menar att en hierarkisk ordning, men också särskiljandet av kön, ligger till grund för den ojämlika genusstrukturen. Den heterosexuella och reproduktiva ordningen är fundamentet och förutsättningen för detta är att det finns två kön som åtrår varandra. Detta upprätthåller heterosexualiteten eller den s.k. heteronormativa ordningen. Den andra texten, skriven av Hirdman (1988) heter *Genussystemet – reflektioner kring kvinnors sociala underordning*. Genussystemet är enligt Hirdman uppbyggt av två principer dels dikotomi vilket innebär att könen ska hållas åtskilda, d.v.s. kvinnor och män ska finnas på olika platser och ägna sig åt olika saker, dels hierarkisering som innebär en ordning där det manliga premieras.

I samhället finns en könsmaktsordning som de flesta människor rättar sig efter då den innefattar ett kollektivt föreställningssystem inordnat efter genussystemets principer. Som nämndes tidigare har de föreställningar eller antaganden som varit bärande för könsmaktsordningen varierat och sett olika ut

vid skilda tidpunkter och i olika sammanhang. Detta har betydelse för hur vi tänker idag och blir också utgångspunkt för att fördela arbete, resurser, makt och beslut i vårt samhälle (Thurén, 2003).

Internationell forskning som berör det hushållsvetenskapliga fältet har lyft fram problematiken med den manliga hegemonins överordning och menar att ett överskridande endast är möjligt om vi går bortom patriarkatet (McGregor, 2004⁶¹; Pendergast, 2001). Frågan är hur det ska gå till eftersom genus är något som präglar såväl världsbilden som samhället och individens egna föreställningar. Vad vi upplever kan därför liknas vid en karta. Lyfter vi oss över våra egna föreställningar och de normer och ideologier som finns i samhället uppstår en ny bild. Vi inser att den karta vi navigerar efter inte nödvändigtvis behöver vara "sanningen", något som exemplifierades i texten om pojken och yrket forskare som "manligt". Men, eftersom samhället genomsyras av en strukturerande kraft som "ordnar" och rangordnar människor utifrån deras könstillhörighet och andra sociala och kulturella aspekter, är det besvärligt att ändra på invanda strukturer (Wahl, 2001). Att komma bortom könsmaktsordningen innebär att alternativa vägar måste prövas för att subjekten skall kunna analyseras kontextfritt (jfr Lindström, 2001).

Att utgå från biologiska och/eller sociala och kulturella aspekter

Framväxten av genusteoretiska resonemang har delvis handlat om den utveckling som följt med begreppen genus respektive kön. Såväl uthållighet som viljestyrka har krävts av parter som gett sig in i dessa argumentationer och motsatta opinioner har orsakat en komplex begreppsstrid. De två motsatta poler som tidigare nämnts utgör ytterligheterna i denna diskussion och på den ena sidan finns en biologisk utgångspunkt och på den andra sidan finns konstruktionism. En biologisk utgångspunkt innebär att det biologiska könet i sig självklart, antas leda till vissa egenskaper som skiljer sig för kvinna respektive man (Robèrt & Uvnäs Moberg, 1994). Enligt ett konstruktionistiskt perspektiv är både genus och kön något som är socialt och kulturellt skapat. Kroppen är genusbetingad utifrån det kön individen tillhör och genus/kön uppfattas därför som något man "gör" eller skapar (Björk, 1999; Butler, 1990).

För att reda ut den mångtydighet som finns kring begreppen och ge en förståelse av utvecklingen, från kön som en biologisk förklaring till genus och t.o.m. kön som något socialt och kulturellt konstruerat har utvecklats, måste en del begrepp och tidigare diskussioner utredas. Det är nödvändigt att gå tillbaka i tiden, drygt

⁶¹ McGregor (2004) skriver t.ex. "I offer the idea of repositioning home economics beyond patriarchy" (s 166).

50 år, till upprinnelsen av hur genus började accepteras som en social och kulturell konstruktion. Omständigheter kring detta hämtas från en banbrytande bok som var betydande för ett nytt tänkande om kvinnor. Boken som åsyftas är *Det andra könet* utgiven år 1949 av de Beauvoir (2002/1949).

Man föds till kvinna och man blir det

I början av det förra seklet var det en självklarhet att via biologisk könstillhörighet hade kvinna och man olika egenskaper. Detta kom att ifrågasättas bland annat i samband med den liberala kvinnorörelsen i början av det förra seklet. de Beauvoirs (2002/1949) texter stod för en stark inverkan på den biologiska förklaringsmodellen och den numera klassiska och kanske mest citerade meningen i hennes bok lyder: "Man föds inte till kvinna, man blir det" (de Beauvoir, 2002, s 325). Innebörden i denna mening är att oberoende av kvinnligt (eller manligt) kön är det inte biologin i sig som ger upphov till skillnader mellan kvinnor och män, utan dessa uppkommer på grund av sociala och kulturella påtryckningar från samhället och omgivningen.

Den förståelse som utsagan gav upphov till i sin samtid innebar ett kontroversiellt uttalande eftersom de föreställningar som togs för sanna var starkt impregnerade av den "naturalistiska" och biologiska tron. Rent innehållsmässigt är meningen "man föds inte till kvinna" egentligen orimlig. Vi föds visst till kvinna respektive man. Utan tvivel existerar det minst två biologiska kön, men som samtidigt utgör en kategori d.v.s. människa. Men "osanningen" är ointressant och inte heller meningens egentliga syfte. Det geniala ligger i meningens konstruktion, för de Beauvoir är pionjär när hon på ett teoretiskt plan gör det möjligt att påvisa det biologiska könet som någonting annat än de föreställningar om biologi som omgärdar det. Uttalandet ifrågasätter myten om att kvinnor respektive män föds med olika karaktärsdrag. Påståendet att vi "inte" föds till kvinna gör att kön framträder som en fysisk kropp, vilket gör att genus blir en social konstruktion som kan frigöras och uppfattas separat. Meningen är alltså en abstrakt tankekonstruktion vilken fungerar som "katalysator" för att få det mänskliga medvetandet att uppfatta föreställningar eller genus som någonting annat än att vara kopplat till det biologiska könet.

de Beauvoirs uttalande var i samtiden ett motstridigt påstående eftersom budskapet innehållsmässigt innebar ett nytt sätt att se på individen i ett samhälle. Men frågan är hur vi ställer oss till detta påstående idag? En ombildning av tankekonstruktionen till "man föds till kvinna (eller man) och man blir det" är möjligt att genomföra först när vetenskapen antagit synsättet att genus *är* en

konstruktion, vilket kan antas vara fallet i Sverige under 2000-talet. Så länge föreställningssystemet utgick från ett biologiskt komplementärt synsätt hade meningen de Beauvoir myntade en roll att spela och det som kunde ändra på synsättet var den ”felaktiga” meningen, ”man föds inte till kvinna”. Men det är först idag när ett annorlunda kollektivt föreställningssystem råder som det går att korrigera innebörden. Detta innebär att vi föds till ett kvinnligt respektive manligt kön, en fysisk kropp med yttre könsorgan som ser olika ut, men formas av sociala och kulturella påtryckningar från samhället och omgivningen som medför att föreställningen genus skapas.

Det finns en åtskillnad mellan genus och den fysiska kroppen

Genom historien har uppmärksamheten fästs på att definiera kön utifrån kvinna och man vilket har bidragit till att samhället och mänskligheten har utvecklats på ett visst sätt. Respektive kön har därmed kopplats samman med olika slag av värderingar som förknippas med kvinnligt eller manligt. Föreställningar om kön är inte beständiga i tid och rum, men den fysiska kropp man föds in i, avgör vilken könskategori man tillhör och är inte något som på ett enkelt sätt kan förändras. Därför är egentligen ”kön” i sig ointressant i en bemärkelse, om det sätts in i ett större sammanhang, eftersom föreställningar om kvinna och man (kön) har olika innebörd t.ex. beroende på var man befinner sig i världen. Ett exempel på detta är nordamerikanska indianer s.k. berdacher som könsbestämdes utifrån de arbetsuppgifter de ville utföra och utförde och inte utifrån sina könsorgan (Gothlin, 1999). Kön är en av de tydligaste skillnadsprinciperna, men samtidigt särskild eftersom det inte går att skyla över denna kategori på samma sätt som de flesta andra indelningsgrupper. Vi föds som fysisk kvinna respektive man, vi föds också in i en viss social kontext som innebär sociala bakgrundsfaktorer, men dessa är möjliga att dölja eller bryta på ett annat sätt än kön. Man kan t.ex. genomföra en ”klassresa” utan att vara tvungen att avslöja sin sociala bakgrund.

Alltsedan de Beauvoirs omvälvande formulering manifesterades har genusteorin utvecklats och idag är många forskare överens om att kön inte kan/bör åtskiljas från genus (Butler, 1990; Pendergast, 2001). Meningsbyggnaden ”man föds inte till kvinna” kan sägas vara startskottet på denna utveckling och det de Beauvoir gjorde var att föra fram en ståndpunkt som betyder att vi formas till kvinna (och man) utifrån samhällets seder och uppfostran.⁶² Hon tog avstånd från den

⁶² Som en jämförelse kan Webers (1977/1904) idealtyp nämnas. Det Weber gjorde var att skilja strukturen från individen genom att tankemässigt fokusera de egenskaper en individ hade. de Beauvoir gör detsamma fast i den meningen att hon vill särskilja det socialt och kulturellt konstruerade från kön.

tidigare förklaringsmodellen som innebar att kvinnan ansågs ha en inneboende essens och mannen en annan. Men paradoxalt nog har detta också medverkat till en långvarig och intensiv debatt där olika försök gjorts att reda ut begreppsapparaten genus och kön. Vad är biologiskt respektive socialt kön? Var går gränsen för det biologiska och sociala könet?

Jag vill pröva att utgå från ett teoretiskt resonemang som innebär att uppfatta genus och kön som en distinktion, men i en annan form. Detta tankesätt innebär ett dialektiskt förhållningssätt som går ut på att utjämna polariteten mellan ett biologiskt tänkande och ett konstruktionistiskt, för att åstadkomma en syntes. Synsättet jag vill argumentera för innebär att modifiera dessa ytterligheter och jag accepterar resonemanget om genus som något socialt konstruerat, eller att *genus är en föreställning* som jag valt att benämna det samt att jag godtar utgångspunkten att det finns två typer av fysiska kroppar, d.v.s. det vi valt att beteckna som kön eller kvinna respektive man. Men, jag vill problematisera kön och i det teoretiska resonemanget används därför benämningen *den fysiska kroppen* som definition av kön. Det som utesluts i mitt dialektiska förhållningssätt är att kvinnligt och manligt skulle innebära att särskilda egenskaper tillhör respektive kön (biologisk utgångspunkt) och att det biologiska könet är något som är socialt och kulturellt konstruerat (konstruktionistisk utgångspunkt). Jag vill återigen påpeka att trots den teoretiska grunden innebär att "kön" inte används har jag i vissa fall inget annat val än att använda denna term när exempel görs kring kvinna respektive man.

Min syn på det här är att det vi betecknar som kön, d.v.s. kvinna och man innebär en definierad form och jag vill hellre använda beteckningen *den fysiska kroppen*, vilken utgör en materiell bas. Genus, d.v.s. en föreställning innebär en icke-materiell form, som vi inte kan ta på. Med andra ord, kroppen är statisk genom sin konstitution av kött och ben, medan genus är icke-statisk, d.v.s. föränderlig i tid och rum. Detta antagande ger till resultat att kvinna och man egentligen bara är två olika former av en och samma kategori, den materiella mänskliga kroppen. Att anta denna ståndpunkt påminner oss om att det i verkligheten inte är någon klyfta mellan kvinna och man, utan att det faktiskt är ett kontinuum av en och samma kategori. För att ge ett underlag till hur detta tänkande vuxit fram kommer en beskrivning av olika genusteoretiska resonemang att lyftas fram och problematiseras. Den första delen handlar om varför *den fysiska kroppen* skall definieras som en "stabil" kategori.

Hur genus kan utforskas – genomgång av två teoretiska modeller

Utifrån den konkreta verklighet som det empiriska material i denna avhandling bygger på ställdes jag inför ett problem, nämligen att det inte hela vägen gick att applicera några av de genusteoretiska modeller som prövades. Problematiken låg i det Hirdman (2001b) beskriver genus som, d.v.s. en stabil föränderlig form. Detta innebär att någonting som är fast samtidigt är flytande och jag tolkar det att genus som en individuell skapelse är föränderlig, medan genussystemet är stabilt. Jag ville pröva ett angreppssätt som innebar en tydlig distinktion mellan föreställningen genus och den fysiska kroppen. De föränderliga formerna utgörs i mitt resonemang av genus som innebär ombytliga föreställningar, medan den fysiska kroppen representerar en ”stabil” kategori, vilken är materiell och utgör grunden för social kategorisering av individer. Vad som egentligen menas med den fysiska kroppen kommer att redogöras för i nästa textavsnitt.

Genushanteringsmodellen – en distinktion mellan genus och den fysiska kroppen

Tidigare nämndes de två ytterligheterna, biologisk respektive konstruktionistisk determinism. En del forskare tar avstånd från dessa och har utvecklat alternativa sätt att se på genus och kön. När t.ex. Connell (2002) ger sig in i diskussionen beskriver han en process vilken benämns ”socialt förkroppsligande”. Detta innebär att biologisk och social analys inte kan särskiljas från varandra. Utifrån hans synvinkel har sociala faktorer en inverkan på den biologiska kroppen och kontentan är en samverkan mellan biologi och kultur. Detta resonemang stämmer överens med Thurén (2003) som menar att biologiska beskrivningar om kroppen *är* uppfattningar eller kulturella skapelser.

Det jag finner problematiskt med Connells och Thuréns resonemang är att en samverkan mellan genus och kön inte fungerar som utgångspunkt i det analytiska förfarandet. Anledningen är att begreppet ”kön” är sammankopplat med värderingar om kvinnligt och manligt, medan kropparna bara ”är”. Genom att avskilja genus och den fysiska kroppen från varandra när den empiriska datan bearbetas går det att komma förbi värderingsaspekten som finns kopplad till respektive kön. Men även om begreppet den fysiska kroppen används i ett teoretiskt resonemang, finns en komplexitet som innebär att kvinnor och män genusbetingar sina kroppar d.v.s. synliggör genom särskilda attribut sin könstillhörighet. Fenomenet är invecklat och följer inte helt och hållet en

konsekvent ordning, men det finns vissa hållpunkter som i följande text ska diskuteras.

Att analysera något ombytligt men ändå fast

Den utgångspunkt konstruktionister tar avstamp från innebär att såväl genus som kön d.v.s. en aspekt av den fysiska kroppen, är sociala konstruktioner och att det därför inte går att särskilja dessa. Antagandet utgår från en könslig dimension vilket innebär att så, som vi uppfattar kroppen skapas genus (Butler, 1990). Detta är till viss del en sanning eftersom kvinnor och män antar olika kroppsliga attribut och attityder för att passa in i respektive kategori och understryka sin kategoritillhörighet. Men som tidigare nämnts finns vissa svårigheter med sammanblandningen av de två olika formerna som en kropp respektive föreställning består av.

En teoretisk modell som bygger på ett dualistiskt förhållningssätt har därför utvecklats som utgår från att *genus är en föreställning* och *den fysiska kroppen* används för att definiera kategorin människa d.v.s. kvinna eller man. Detta tillvägagångssätt kallar jag i fortsättningen *Genushanteringsmodellen*. Det innebär i korthet att en distinktion mellan genus och den fysiska kroppen görs. Grundtanken i denna modell utgår från devisen att utan kön existerar inte genus. D.v.s. den kategorisering som görs av kön uppdelat i kvinna och man är förutsättningen för att skapa genus. Men genus har inte, såsom kroppen, ett kön. Ett sätt att se på kvinnligt och manligt är att de uttrycks av vissa kroppsliga ting eller markörer som uttrycker en social eller kulturell tillhörighet. Den fysiska "kroppen" däremot består och därför behöver inte fysiska kön uppfattas som en konstruktion. Det är när vi definierar oss enligt kategorierna kvinna respektive man som halva mänskligheten kan uppfattas som icke-kvinna och den andra halvan som icke-man.

Olika betingelser för femininitet och maskulinitet

Den fysiska kroppen är en "stabil" kategori eller materiell bas, som konkret består av kött och ben och innebär en definierad gestalt som delas in i två former, kvinna respektive man. Dessa är kroppsligt olika, något som kan betecknas primära respektive sekundära könskaraktäristika (se t.ex. Kessler & McKenna, 1978). De primära avser genitalier och de sekundära utgörs t.ex. av kroppsform, röstläge och hårväxt. När vi ser någon ute på gatan är det vanligtvis, inte i första hand, det biologiska könet vi utgår från. Snarare är det de sekundära eller i ännu högre grad de tertiära d.v.s. olika aspekter av

genusifiering eller föreställningar, som bestämmer vilket kön vi klassificerar en person som. Ett exempel på den genusformade kroppen är långt hår som utifrån en konstruktionistisk synvinkel blir ett kroppsligt attribut som markerar kvinnlighet i högre grad än manlighet. Faktorer som spelar in på det vi associerar med kvinna och man är röst- och tonläge, gester och kroppsspråk m.m.

Kön och könstillhörighet uttrycks också via markörer som klädsel, makeup, accessoarer av olika slag. Men dessa markörer är samtidigt ”könade” på komplexa sätt. Ett exempel på detta utgör accessoaren smycke. Både kvinnor och män använder smycken men gör det inom olika ramar vilka är beroende av femininitet eller maskulinitet. Ytterligheterna innebär att de smycken som kvinnor bär, präglas av en ”feminin” touch och dessa kan vara utformade som blommor eller hjärtan ofta med inslag av glitter och olika färger. Smycken som karaktäriseras av maskulinitet har vanligtvis renare linjer och är inte lika ”pråliga” och utgörs t.ex. av en klackring eller en guld- eller silverlänk kring halsen. Att bära smycken är därmed inte det som skiljer, utan det är dess utformning som ”könas”. Ett annat exempel är dofter och när det gäller parfym eller duschcrème finns det tydliga könsdifferentieringar mellan vad som anses som dam- eller herrdoft. Parfymer eller duschcrèmen i sig, används på samma sätt för respektive kön och innehåller förmodligen liknande ingredienser, men differentieras genom att vara en feminin eller maskulin doft. Genus attribueras på personer vi möter med utgångspunkt av vad personen ”visar upp” av synliga sekundära och tertiära könskaraktäristiska (jfr Kessler & McKenna, 1978). Den på detta sätt ”socialt könade” kroppen kan därför ses som en del i genus men den ”stabila” formen, d.v.s. kroppen består.

Den genusifierade fysiska kroppen

Individer skapar genus utifrån yttre påverkan, tidigare erfarenheter, omständigheter, situationer och möten med andra individer. Dessa ser olika ut på skilda håll i världen och innebär konstruerade föreställningar som utgår från det som varje kulturellt sammanhang valt att definiera som kvinnligt eller manligt. Kvinnor i vår del av världen har i allmänhet större frihet när det gäller hur de genusifierar sin kropp och kan i större utsträckning än män, både utöva och använda det som anses feminint och maskulint. De har större utrymme att bära traditionellt manliga attribut och kliva in på manligt territorium utan att det uppfattas som märkligt. Det är t.ex. mycket mindre uppseendeväckande om en kvinna ikläder sig slips och kavaj än om en man bär klänning. Att se på kroppen som en fysisk bas för materiella genusifieringar gör att genus innebär en slags ”rollkostym” som individen ikläder sig. Ett exempel på män som tänjer

gränserna och gör det till en extrem form är manliga transvestiter. Genom att ikläda sig en rollkostym som uttrycker en överdådig kvinnlighet uttrycker de medvetet en slags kvinnoidentitet, men behåller samtidigt sin manlighet. Därmed skiljs ”kvinnlighet” från den fysiska kroppen. Den värdering som läggs in i kvinnligt och manligt ger upphov till specifika gränser och ramar som är komplexa och inte alldeles enkla för individen att förhålla sig till. Om vi inte haft specifika restriktioner för ”kvinnligt” eller ”manligt” skulle t.ex. könsbyten inte vara nödvändiga för de individer som uppfattar sig enligt det motsatta könet, eftersom de skulle vara fria att agera och uttrycka sig oreglerat enligt sin egen (köns)uppfattning. Man kan alltså säga att den fysiska kroppen både är utgångspunkt för och åtskild från ”genus”.

Ett ytterligare förtydligande bakom denna grundtanke skall göras och jag exemplifierar med ett föremål, en kniv. Kniven i sig, eller som idé är inte genusladdad. Beroende på om jag väljer att ”ladda” kniven med feminina eller maskulina egenskaper kommer den att uppfattas på olika sätt. En kniv som förknippas med föreställningar som härrör ur feminina värderingar är liten och smidig. Den används till exempel som skalkniv och hör hemma i kökslådan. En kockkniv associerar till något annat och när kniven ”laddas” med maskulina värderingar urskiljs en större kniv som används för att filéa kostsamma råvaror. Andra sammankopplingar som kan göras med en kniv som har ett maskulint värdeomdöme är att den kan vara ett verktyg eller användas som beväpning, t.ex. i samband med brott och våld. De rum den maskulina kniven återfinns i enligt ovanstående exempel är t.ex. en restaurang eller ett garage.

Grundtanken är att objektet, i detta fall den materiella kniven, *i sig* inte är laddad med värderingar. Detta resonemang innebär snarare att knivar kan utformas så att man lägger in en föreställning och det är *föreställningen om kniven* som avgör dess värde. Samma resonemang gäller för den mänskliga materiella kroppen som idé, vilken har en definierad form som i sig är neutral, oavsett om det är en kvinnas eller mans kropp. Detta antagande stödjer det som tidigare uttryckts, nämligen att det i ett skede är ointressant om kön betraktas som socialt eller biologiskt i teorin, eftersom det i praktiken utgör en fysisk form. Den fysiska kroppen har en definierad form, d.v.s. den börjar och slutar med en gestaltning av en människa. En föreställning har också en form som begränsas av en början och ett slut, vilket konkret innebär att nästa föreställning avgränsar den som tidigare skapats. Fokus bör läggas på genus d.v.s. de konstruerade föreställningar som varje människa skapar. Utgångspunkten är att den fysiska kroppen är beständig och genus är konstruerat vilket innebär att det är *tolkningen av genus* som problematiseras och inte den biologiska skillnaden i sig (jfr Kessler & McKenna, 1978; Kulick, 2000). Detta är någonting som däremot

behöver problematiseras i nästa skede av analysen, nämligen tolkningen av resultat. Men för att komma vidare i det teoretiska resonemanget behövs ytterligare problematisering när det gäller det sammanhang som genus skall förstås inom. Detta har utvecklats i något som benämns *Genusprocessen*, vilken förklaras i nästa avsnitt.

Genusprocessen som teoretisk utgångspunkt

Vi föds som kvinna eller man. Det är något vi själva inte väljer och vi har, i de allra flesta fall livet igenom, en könstillhörighet som innebär någon av dessa kategorier. Den fysiska kroppen i dess två former, kvinna och man ger upphov till olika slags värderingar som skiljer sig beroende på social och kulturell tillhörighet. Kvinna respektive man har en uppsättning gener och en biologisk bas som har olika styrka, t.ex. muskelmassa, hormoner samt yttre könsorgan med olika utseende. Den fysiska kroppen, med sina primära könskaraktäristika är i de flesta fall oföränderlig. Även om det går att byta fysiskt kön så är det ytterligt få som ser det som en möjlighet och ännu färre som gör det. Sekundära könskaraktäristika är i högre grad möjliga att förändra och ofta handlar detta om att förstärka det som specifikt förknippas med kvinnligt eller manligt. Exempel på de mest extrema formerna är att skapa en bodybuilders kropp eller att skönhetsoperera sig.

Butler (1990, 2005) har utvecklat diskussionen genom att se kön som en process, en föränderlig form utan någon förankring i social eller biologisk verklighet. Med andra ord "kvinnlighet" är något som formas av språk och diskurser, en pågående upprepning. Termen performativ används för att tydliggöra att det handlar om att framföra, iscensätta eller utföra något som "skapar" kön. Grundtanken är att människor inte ses som passivt formade varken utifrån andras agerande eller av de sociala eller kulturella strukturerna (se t.ex. Jones, 1994). Att använda sig av en poststrukturell teoretisk utgångspunkt innebär att varierade former för genusordningar kan synliggöras i olika kontext, något som skulle kunna vara användbart när temat för min avhandling, skolämnet hem- och konsumentkunskap ska undersökas. Problemet är att varje individ har en mängd sociala bakgrundsfaktorer som också spelar in i skapandet av genus och att de sociala interaktionerna är föränderliga beroende på vem/vilka individen relaterar till.

Genushanteringsmodellen tar avstamp i att *genus är en föreställning* och att det finns en materiell bas som är en fysisk kropp. Detta innebär att vi *är* redan vårt fysiska kön, kvinna respektive man och detta är inte något vi "gör". Däremot

skapar och omskapar vi föreställningar som handlar om genus vilket relaterar till kön. Det Connell (2002) benämner "socialt förkroppsligande" vill jag därför hellre benämna som att vi *förhandlar* kön, d.v.s. individer gör olika val, såväl medvetna som omedvetna när det gäller kläder, frisyr, gester, språk etc. Förhandla skall förstås som att individer medvetet eller omedvetet intar positioneringar som innebär olika slags uttryck av femininitet eller maskulinitet, d.v.s. förhandling sker på en individuell nivå. Även om förkroppsligande kan tolkas som något "djupare" än att bara använda vissa kläder eller ha en särskild frisyr håller jag med om att genus på grund av den sociala och kulturella påverkan som påbörjas från spädbarnsåldern blir någonting som "sätter" sig i kroppen (jfr performativitet), t.ex. i kroppshållning, sättet att gå eller sitta. Men den fysiska kroppens (oavsett om det är en kvinna eller mans kropp) och genus skilda former gör att det är nödvändigt att avskilja dem från varandra i det teoretiska resonemanget.

Markeringar av "kön" för att förhandla kvinnlighet eller manlighet kan göras på många olika sätt och ämnet har tidigare behandlats med exempel som relaterar till kvinnlighet allra mest tydligt eller extremt som när det presenteras av en transvestit. Det finns också markeringar av en mer försiktig antydning i t.ex. yrkesuniformer, där allt är lika utom att kvinnor har kjol och män har byxor. Kvinnligt och manligt går också att blanda, vilket är något som i hög grad präglar samtiden och det finns inte på samma sätt som i början av det förra seklet några fastställda gränser. T.ex. kan en ung kvinna ha kamouflagemönstrade byxor och högklackade skor, en ung man kan ha långt hår och diadem. Men trots mixen mellan feminina och maskulina markörer går det oftast att avgöra om det är en flicka/kvinna eller pojke/man. Kontentan är att den fysiska kroppen blir genusifierad genom att vissa attribut väljs och detta görs för att *förhandla*, eller underbygga det kön individen tillhör. För att utveckla förståelsen av varför beteckningen "förhandla kön" föredras, måste detta fragment sättas in i ett sammanhang. Detta har jag valt att benämna *Genusprocessen*, som nu kommer att beskrivas närmare.

Connell (2002) menar att unga människors genusinlärning består i att lära sig genuskompetens. Detta innebär att barn lär sig hur genusrelationer fungerar och hur man navigerar mellan dem. Individer interagerar, ordnar och upprätthåller sitt framträdande enligt sin erfarenhet eller förståelse, för att reflektera eller uttrycka genus som överensstämmer med andras agerande och beroende på sammanhang och kontext ändrar vi medvetet eller omedvetet våra föreställningar (West & Zimmerman, 1987). Jag håller med om de resonemang som Connell, West och Zimmerman för, men ser deras uttalande som en del i en process. För att ge en helhetsbild av individers agerande vill jag beskriva det

som att individer *skapar och navigerar genus för att förhandla kön*. Detta kommer fortsättningsvis att benämnas *Genusprocessen*. Flickor som blir flickaktiga och pojkar som blir pojaktiga beror inte först och främst på att det är ett beteende som belönas av andra, utan barnet försöker skapa mening i vad det betyder att tillhöra olika kön (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1991). Detta är innebörden i att *förhandla kön*, d.v.s. att agera enligt ett beteende som passar in i gängse normer för den könstillhörighet man har.

Samhälleliga normer internaliseras i alla människor och inrymmer vissa gemensamma föreställningar om hur kvinnor respektive män förväntas uppträda och vad som är "rätt och riktigt" för respektive kön (jfr Butler, 1990). Föreställningar uppstår t.ex. genom omständigheter, människor eller minnen. Det finns t.ex. föreställningar om hur man bör bete sig som flicka eller pojke i hem- och konsumentkunskap, något som inverkar på elevernas agerande. Detta synsätt innebär att agerande föregrips av de rådande föreställningar som individen bär med sig. Man skulle också kunna uttrycka det som att elever navigerar mellan olika föreställningar beroende på situation och möte och agerande sker beroende på vilken föreställning som antagits. Dessa kan tänjas på i olika riktning beroende på individens val.

Från teori till tolkning av resultat

Det är svårt, om inte nästintill omöjligt att "avgenusifiera" det som vi i vårt samhälle valt att kalla kvinnligt/manligt, feminint/maskulint bland annat eftersom en inbyggd värdering finns i det som innebär en delning av en kategori i två underklasser. Sett ur ett längre tidsmässigt perspektiv är det tydligt att föreställningar förändras och (åter)skapas, men de strukturer som finns kring kvinnligt och manligt är sega (jfr Hirdman, 2001b).

En alternativ väg prövas i denna avhandling som går ut på att överskrida värderingar genom att "avköna" kategorierna kvinna respektive man enligt benämningen *den fysiska kroppen* i ett teoretiskt resonemang. Men det räcker inte att förändra beteckningen, ett särskiljande mellan kategorierna den fysiska kroppen och genus måste också göras på grund av deras olika former. Denna "problematik" att individer framträder i sina "fysiska kroppar" med mer eller mindre koppling till en abstrakt könsmaktsordning blev tydlig när analys av det komplexa datamaterialet skulle utföras.

Som tidigare nämnts är teori en abstraktion av verkligheten och samtidigt som jag absolut håller med om att det finns en social och kulturell betydelse av

kvinnligt och manligt, menar jag att detta inte kan sammanblandas med fysiska kroppar under analys av empirin. En väg som prövades var att särskilja kategorierna vilket innebar att genus separerades från den fysiska kroppen. Beteckningen den fysiska kroppen gör att genus framträder som den rollkostym individer ikläder sig. Men när rollkostymen eller föreställningen genus har identifierats kan den åter sättas in i en kontext. Kontentan är en gränsdragning mellan verktygen i en teoretisk modell som innebär ett dualistiskt förhållningssätt och tolkningen av resultat som sätts in i sitt sammanhang, något som öppnar upp möjligheter att diskutera dessa i relation till t.ex. könsmaktsordningen eller den kontext subjekten befinner sig i. Detta innebär att när resultaten ska tolkas tas hänsyn till att kroppen är genusifierad, inte efter en helt generell modell, utan utifrån den specifika sociala eller kulturella förutsättning, d.v.s. den kontext som är aktuell för individen.

Två teoretiska hjälpmedel har beskrivits för att analysera det empiriska materialet, *Genushanteringsmodellen* och *Genusprocessen*. Men det behövs ytterligare verktyg att identifiera genusordningar och ett sätt som prövas här är att utgå från redan existerande begrepp och ge dem en ny innebörd.

Verktyg för att identifiera föreställningen genus

Från könsroll till rollkostym som analysverktyg

Utgångspunkten för följande diskussion tar avstamp i att, det föreställningssystem som genusteoretiska resonemang bygger på har förändrats och utvecklats (Wernersson & Ve, 1997). Därför kan det hända att vi faktiskt kan gå tillbaka och använda "gamla" begrepp som förkastats. Ett exempel på detta är begreppet "könsroll". Jag vill göra ett försök att pröva om det i samtidens "flytande struktur" är möjligt att använda könsroll som ett analysverktyg på nytt, mot bakgrunden att samhällets kollektiva föreställningssystem har förändrats.

Teorier från könsrollsteori och begreppet könsroll introducerades runt 1950-1960-talet. Detta byggde på en förklaringslogik som utgick från att olika "roller" knöts till respektive kön. Kvinnorollen var bunden till den privata sfären och mansrollen innebar en försörjarroll och det var i dessa sfärer respektive kön borde befinna sig för att samhället skulle fungera (Parsons & Bales, 1955). Respektive köns position var resultatet av samhällets behov och funktioner som överfördes till individen genom uppfostran inom en idé om solidaritet. Det rum där kvinnor förväntades agera skiljde sig från det rum där män agerade och inte

ur den biologiska skillnaden mellan dem. En utveckling från den tidigare naturalistiska och biologiska förklaringen var att människans situation och aktivitet förklarades av den sociala strukturen.

Genusforskning kring 2000-talet använder i hög grad sociala och kulturella tolkningar som förklaringsmodeller om skillnader mellan kvinnor respektive män. Detta härleds från att genus skapas utifrån att det finns minst två biologiska kön, kvinna respektive man. I samtiden talas det om konstruktion av olika slags femininiteter eller maskuliniteter, med betoning på den mångfald som finns inom respektive könskategori. I texten som följer problematiseras användningen av begrepp och dess innebörd vid olika tidsperioder, något som kan bana väg för alternativa sätt att se på det ämnesområde som handlar om genus/kön.

Föreställningar som fanns kring mitten av det förra seklet utgick från att respektive kön hade sin förankring i en kompletterande ordning om vad som uppfattades som särskilda roller för kvinna respektive man. Detta utgick från en värderingsaspekt där den manliga normen var rättesnöret (Hirdman, 2001b). För att undkomma den stereotypisering och gradering som könsroll tillhandahöll, började genus användas och begreppet övergavs av genusforskare eftersom det ansågs cementera traditionella könsroller. Kritik som riktats mot könsroll har inneburit att det uppfattades som en slags kostym, vilken är möjlig att påträda ett biologiskt kön och att det fokuserade på arbetsdelningen.⁶³ Den tolkning som antogs i relation till könsroll användes vid en tidpunkt då en dominerande föreställning kring kvinna och man var att de ansågs vara komplementära. Följden blev att respektive kön uppfattades ha olika "egenskaper" och kvinna och man skulle befinna sig inom olika områden. Jag menar att idag, när den "fasta" och tidigare komplementära positioneringen om vad en kvinna respektive man bör eller förväntas göra har luckrats upp, kan återigen könsroll användas som ett metaforiskt analysverktyg. Men, eftersom det fortfarande finns värderingar som relaterar till respektive kön föredrar jag att använda den mer neutrala termen *rollkostym*. Detta begrepp blir användbart i exakt den mening könsroll kritiserades för d.v.s. det blir som en kostym individen ikläder sig samtidigt som det symboliserar innebörden att genus är en föreställning. Den fysiska kroppen är basen och genus blir dess rollkostym. Detta innebär att varje föreställning som handlar om kvinnligt eller manligt är en genuskonstruktion och blir också den "roll" individen intar. Min tolkning är att könsroll och rollkostym ligger på olika analysnivåer. Precis som i beskrivningen av begrepp i kapitel ett, som innebar att särskilja två nivåer för begreppen könsmaktsordning och genusordning, står könsroll för en samhällelig nivå som t.ex. arbets-

⁶³ Även Butlers begrepp performativitet har kritiserats för att dess symbolik förmodas stå för en slags kostym eller genusidentitet som individer lättvindigt kan träda in i eller ut ur.

delningen. Rollkostym hamnar inom ramen för olika slags femininiteter eller maskuliniteter och hänsyftar något som skapas på en individuell nivå.

Från idealtyp till hyperkaraktär som analysverktyg

Syftet med avhandlingen är ” ... att undersöka hur genusordningar (åter)skapas i ett sammanhang som utgörs av hem- och konsumentkunskap, en kontext som har en traditionell stark kvinnlig genusifiering och där det *samtidigt* finns en uttalad strävan mot jämställdhet”. Detta förutsätter ett lämpligt analysverktyg förutom en genusteoretisk ansats. Idealtyp är en metod för både analys och presentation och innebär samtidigt ett sätt att uttrycka sammanhang och helheter i ett empiriskt material (Widerberg, 2002). Följande avsnitt utgår från Webers (1977/1904) koncept idealtyp, men i en modifierad form.

För att undersöka människors handlingar är det grundläggande att kunna urskilja de olika komponenter som ingår. Idealtyp är skapad av en strävan att försöka förstå människors agerande utifrån deras egna kulturella betydelser utan att blanda in samhällets strukturella förhållanden och institutioner. En idealtyp kan bidra till att synliggöra de mest utpräglade dragen men har inga ambitioner att beskriva fenomenet som helhet. Fokus riktas mot de sociala handlingar människor utför i relation till andra människor och en idealtyp är resultatet av denna åtskillnad (Weber, 1977/1904). Den utgångspunkt som används i denna avhandling är att handlingar motiveras av inre egna föreställningar och föreställningar om yttre omständigheter. Genushanteringsmodellen används som teoretiskt verktyg för att separera föreställningen genus från den fysiska kroppen och idealtyp är det redskap vilket tillämpas för att kategorisera elevers agerande och beteende i undervisning i hem- och konsumentkunskap.

Idealtyp som verktyg har tidigare prövats i analysen av två observerade lektioner i hem- och konsumentkunskap vars kontext omgärdades av ett tävlingsmoment (Petersson, 2004).⁶⁴ Tre idealtyper utkristalliserades i ovan nämnda undersökning. Dessa benämndes Hjälte, Tapetblomma och Clown.⁶⁵ En närmare granskning av eleverna inom respektive kategori synliggjorde skilda beteenden för respektive kön, hos samma idealtyp. Till exempel intog den feminina Hjälten en mer enväldig position än dess maskulina motsvarighet som styrde med lösare

⁶⁴ Lektionerna kallades för Kockduellen och namnet kommer från ett TV-program som gick under 1990-talet där kända svenskar tävlade mot varandra i matlagning.

⁶⁵ Namnen har hämtats från gestaltterapi där man talar om fyra olika idealtyper som finns i en familjekontext, Hjälte, Tapetblomma, Clown och Rebell (Pirls, 1974). Någon rebell synliggjordes inte i materialet och användes därför inte.

tyglar när det gällde organisering och ansvar. I en vidare analys ”bekönades” därför kategorierna och därmed framträdde Hjälte, Hjältinna, feminin och maskulin Tapetblomma etc. Idealtyp var användbar som verktyg för att synliggöra olika egenskaper beroende av kön samt att göra en beskrivning av de karaktärsdrag som uppenbarades (Petersson, 2004). Men analysen nådde inte så mycket längre än den beskrivande nivån. Strävan i föreliggande analys är att bygga vidare på användningen av Webers idealtyp och därför kommer ett nytt angreppssätt att prövas.

Det första steget i detta är att lämna begreppet idealtyp och istället använda benämningen *hyperkaraktär*⁶⁶ eftersom detta bättre stämmer överens med syftet som innebär att identifiera utpräglade karaktärer. Ytterligare ett skäl är att beteckningen ”ideal” ger intrycket av att vara någonting som uppfattas idealiskt, eftersträvansvärt eller fullkomligt. Detta kan orsaka att skilda idealtyper ”laddas” med olika värde som kan ge upphov till jämförelser dem emellan, vilket inte är syftet. Namnet hyperkaraktär associerar i högre grad till karaktär eller egenskaper och blir därför den beteckning som används i denna studie. Hyperkaraktärerna är skapade utifrån vad som utkristalliserats i det empiriska materialet och representeras inte av en specifik individ. Istället är det agerandet som grupperas, vilket ger upphov till en gemensam kategori som skall uppfattas som den rollkostym olika elever ikläder sig.

Fyra hyperkaraktärer presenteras

I den tidigare analysen av två lektioner i hem- och konsumentkunskap (Petersson, 2004) nämndes att tre idealtyper identifierats, *Clown*, *Hjälte* och *Tapetblomma*. Två av karaktärerna, *Clown* respektive *Tapetblomma* kommer även att användas i denna analys. Hjälte har strukits eftersom namnet inte stämmer så bra överens med de karaktärsegenskaper som identifierats hos elever i denna studie. Två nya hyperkaraktärer har därför skapats under analysens genomförande. I kategoriseringen har namnen som utgångspunkt för de karaktärsdrag som uppvisats. De egenskaper som framförallt synliggjordes under observationer i föreliggande studie, vilka motsvarade den tidigare benämningen Hjälte, var elever som var duktiga och ordentliga. Det var svårt att hitta ett passande ord för dessa två egenskaper och därför har ett specifikt ord konstruerats.

⁶⁶ Ordet hyper betyder enligt Norstedts (2003) överdriven och det är precis vad sökandet i analysen går ut på, d.v.s. att hitta ”överdrivna” beteenden eller agerande som kan kategoriseras i olika hyperkaraktärer.

Det nyskapade ordet är *Duktordentlig*⁶⁷. Under analysens genomförande framkom ett behov av ytterligare en kategori, en karaktär som är relativt lik *Tapetblomma* men som skiljer sig åt genom att behöva stöd och vägledning genom olika arbetsprocesser i undervisningen. *Marionett* är det namn som valts för den fjärde hyperkaraktären.

Inledningsvis kommer respektive hyperkaraktär att översiktligt presenteras. Längre fram i resultatdiskussionen analyseras de individuellt utifrån en spegling av empirin, för att sedan sättas i relation till varandra i en sammanfattande diskussion. Hyperkaraktärer som analysverktyg är inte tänkt att användas för att peka ut en specifik elev. Ändå kan det i analys texten upplevas som detta, eftersom definiering av individuella elever är nödvändigt för att exemplifiera agerandet i ett sammanhang. Tanken är, som tidigare nämnts, att agerandet eller karaktärsdraget skall uppfattas som den rollkostym eleven ikläder sig och eleven, d.v.s. flickan eller pojken står som representant för detta.

Här följer en presentation av de fyra hyperkaraktärer som ligger till grund för analysen. Dessa är *Clown*, *Duktordentlig*, *Marionett* och *Tapetblomma*. Karaktärerna ska uppfattas som en samlingsbeteckning över olika agerande som finns ”överrepresenterade” hos elever eller en slags rollkostym som intas under ett antal observerade lektioner i hem- och konsumentkunskap.

Clown har en humoristisk framtoning och en uppsluppen attityd. Karaktären tar upp stort utrymme och har ett utåtagerande uttryckssätt samt hörs och syns mycket.

Duktordentlig karaktäriseras av en säker utstrålning. Karaktären intar en ledande position i gruppen samt leder och hjälper gärna andra.

Marionett präglas av en karaktär som uppvisar osäkerhet. Karaktären uttrycker behov av instruktioner och vägledning vilket innebär en beroendeställning gentemot andra.

Tapetblomma som har en blygsam karaktär finns i bakgrunden och försvinner in bland mönstret på tapeten. Karaktären gör inga eller har små anspråk på att synas eller göra sig hörd.

⁶⁷ Inspiration att skapa detta ord kommer utifrån en artikel i Svenska Dagbladet (2006, 3 februari). Den handlade om japanska unga kvinnor och män som trots akademisk utbildning valde att ta tillfälliga jobb och resa istället för att gå den traditionella vägen med fast arbete och att skaffa familj. Denna grupp individer benämndes ”freeters” ett sammansatt ord utifrån engelskans free (fri) och tyskans arbeit (arbetet).

En översikt och beskrivning av de fyra Hyperkaraktärernas rollkostymer som framträdde i analysen av fält- respektive processtudien syns i tabell 3.

Tabell 3. Hyperkaraktärer som identifierats i datamaterialet och deras rollkostymer.

| Hyperkaraktär | Clown | Duktordentlig | Marionett | Tapetblomma |
|---------------|---|--|--|---|
| Rollkostym | Humoristisk framtoning. Utåtagerande, hörs och syns mycket. | Utstrålar säkerhet. Intar en ledande position i gruppen och hjälper andra. | Uppvisar osäkerhet. Uttrycker behov av vägledning. | Blygsam karaktär som agerar i bakgrunden. Litet behov av att synas eller höras. |

Från hyperkaraktär till subkaraktär

Det blev tydligt att räckvidden av fyra hyperkaraktärer inte var tillräcklig när all empiri hade analyserats, eftersom materialet uppvisade gestaltningar som representerade mer varierade karaktärer inom kategoriseringen flickor och pojkar. Eftersom deras framträdanden innebar varianter av feminiteter respektive maskuliniteter uppkom frågan hur djupgående analysen skulle bli. Att försöka analysera på individnivå skulle övergå till att bli en alldeles för partikulär lösning på problemet och sågs inte som en utväg. En alternativ lösning har därför valts som går ut på att göra ett strategiskt urval av några subgrupper som urskiljts i två hyperkaraktärer. Subkaraktärer är skapade utifrån samma grundtanke som hyperkaraktärer och syftet är att ringa in några fler av de rollkostymer som synliggjorts i materialet. Dessa ska, liksom hyperkaraktärerna, uppfattas som rollkostymer vilka föregås av de föreställningar som individer medvetet eller omedvetet skapar och agerar efter (jfr Genusprocessen).

Två utvalda hyperkaraktärer har brutits ner i subkaraktärer. För hyperkaraktären Duktordentlig utkristalliserade sig två kategorier varav en benämns *Hypergod*. Karaktären har det kollektiva i fokus och tar ansvar för att gruppssamverkan samt att arbetsuppgifter fungerar på ett tillfredställande sätt. Den andra rollkostymen är *Kock-aspirant*. Denna karaktär har en ambitiös framåtanda vars fokus är på tävling och prestige. Hyperkaraktären Marionett har också delats in i två varianter. Den första är *Kräsen*, vilken har ett motstånd och ovilja mot det som handlar om mat och matlagning och "ingenting passar" är en devis som stämmer in på denna karaktär. Den andra är *Likgiltig*, vilken visar ett ointresse och brist

på engagemang för de flesta aktiviteter i ämnet och denna karaktär behöver uppmaning för att agera. En uppställning över de fyra subkaraktärerna som identifierats i studien samt innebörden av deras rollkostymer finns i tabell 4.

Tabell 4. Subkaraktärer som identifierats i datamaterialet och deras rollkostymer.

| Subkaraktär | Hypergod | Kock-aspirant | Kräsen | Likgiltig |
|-------------|--|--|---|--|
| Rollkostym | Kollektivt inriktad. Tar ansvar för samverkan och arbetsuppgifter i gruppen. | Ambitiös och drivande. Tävlings- och prestigeinriktad. | Motstånd mot det som handlar om mat och matlagning. Ingenting passar. | Ointresse och brist på engagemang för aktiviteter i ämnet. Agerar efter uppmaning. |

Observerade elever har i varierande grad framträtt enligt de karaktärsdrag som präglar hyper- eller subkaraktärer. Ibland har deras rollkostymer kunnat passa in under flera hyperkaraktärer, i andra fall har karaktärer ändrat rollgestaltning under en och samma lektion. Det jag vill poängtera här är att hyper- och subkaraktärer är en stereotypisering av vissa ageranden som karaktäriseras av ytterligheter (jfr Weber, 1977/1904). Kategoriseringen har varit till hjälp för mig i analys, eftersom den rörelse och dynamik som utspelar sig under en lektion i hem- och konsumentkunskap har inneburit begränsningar för vad jag kunnat observera. Samtidigt är det också möjligt att vissa hyperkaraktärer undgått min uppmärksamhet.

Gemensamt för utvalda och definierade hyper- samt subkaraktärer är att de på något sätt ”utmärkt” sig. Ett dilemma i detta är att somliga ageranden inte på ett självklart sätt kan placeras in under någon kategori. Av pragmatiskt skäl har jag därför i beskrivningar valt att benämna dessa enligt kategorin *Hypernormal*. Inspiration har hämtats från Goffman (2000/1959) som benämner motstridiga roller som ”diskrepanta”. Dessa kan trots sin roll i bakgrunden, jämfört med huvudrollsinnehavarna, ha betydelse eftersom de har information och tillträde till vissa regioner. Exempel på en variant av en diskrepant roll är *icke-personens*. Detta innebär en rollfigur som är närvarande i interaktionen men karaktären uppträder varken i rollen som agerande eller publik och försöker inte heller vara

något annat än vad de är⁶⁸. Hypernormal definierar jag som en karaktär vilken håller sig innanför rådande normer för det som sker under lektioner i hem- och konsumentkunskap och dess rollkostym innebär att karaktären varken har behov av att synas eller försvinna i bakgrunden. När jag vill undersöka genusordningar i hem- och konsumentkunskap är hyperkaraktärerna ett teoretiskt verktyg som används för att kategorisera elevers agerande. Detta gör att varje enskild individ inte behöver analyseras. De elever som exemplifierar t.ex. Clown ska snarare uppfattas som representant för det agerande som karaktären uppvisar.

Goffmans teatermetafor

En del av avhandlingens resultat (sista analysdelen i kapitel fyra) den s.k. Kockduellen kommer att analyseras utifrån Goffmans (2000/1959) teatermetafor. Tankegången bakom denna modell är att analysera mänskliga interaktioner, såväl verbala som icke-verbala, genom att använda sig av en teaterscen som metafor. Genom att synliggöra hur olika sociala karaktärer presenterar sig själva, agerar i relation till andra människor och uppträder i olika situationer kan en förståelse ges för det mänskliga agerandet. Alla människor ikläder sig rollkostymer, som i denna avhandling skall uppfattas som ett begrepp vilket används för att analysera handlingar aktörerna utövar genom att agera enligt olika praktiker.

Goffman (2000/1959) använder termerna *framträdande* och *fasad*, där framträdande används som beskrivning för den aktivitet som en individ visar upp under en kontinuerlig närvaro inför en speciell grupp av observatörer. Individen har också ett visst inflytande på observatörerna och när en individ spelar en roll, förutsätter han av sina observatörer att de ska ta det intryck som framskapas inför dem på allvar. Fasaden utgörs av inredning, möbler, dekor och annat tillbehör samt den mänskliga aktivitet som utspelas bakom framför eller på scenen.

⁶⁸ Goffman (2000/1959) menar att andra diskrepanta roller; angivarna, lockfåglarna och smygkontrollörerna ibland framställer sig som något annat än vad de i själva verket är. Detta gör inte icke-personen.

Sammanfattning av kapitlet

Föreställningen genus (re)konstrueras beroende av olika samhällen, kulturer och historiska perioder och blir en produkt som speglar det spektrum av värderingar, attityder och regler som skapar kvinnligt respektive manligt. Genus sätter sin prägel på strukturell, individuell och symbolisk nivå (Harding, 1986; Scott, 1999). Det visade sig i analysprocessen, som närmare beskrivs i kapitel fyra, att de genusteorier som prövades erbjöd en alltför abstrakt konstruktion, som inte höll i det konkreta sammanhang som undervisning i hem- och konsumentkunskap utgör. Problematiken innefattade bland annat att både genus och kön antogs vara konstruktioner och att kön förknippas med värderingar som relaterade till kvinnligt eller manligt. Dessutom försvårade den av många genusforskare vedertagna uppfattningen att genus och kön inte kan/bör särskiljas och att vi skapar ”kön”.

En problematisering av begreppen genus och kön har gjorts med motivet att de utgör tillstånd som består av två olika former och föreställningen genus bör särskiljas från en ”stabil” kategori som definieras av en fysisk kropp. Detta är grundtanken i en teoretisk modell som kallas *Genushanteringsmodellen* vilken innebär ett dualistiskt tillvägagångssätt där *genus är en föreställning* och benämningen *den fysiska kroppen* används för att beteckna kategorin människa (d.v.s. kvinna respektive man). Distinktionen mellan dessa kategorier innebär en integration av ett biologiskt och konstruktionistiskt synsätt. Detta innebär att ett särskiljande mellan genus och den fysiska kroppen förordas i analyskedet, medan tolkningen kräver att resultatet sätts in i ett sammanhang som innebär att såväl symboliska som strukturella aspekter bör problematiseras. Motiv angavs också att kön, trots att det teoretiskt inte användes, fick utgöra sedvanlig kategorisering utifrån kön, d.v.s. flicka/kvinna eller pojke/man eftersom ingen annan lämplig definition finns att tillgå.

Vidare har ytterligare en teoretisk modell, den s.k. *Genusprocessen* utvecklats. Den består av olika komponenter från skilda genusteorier och innebär *att skapa och navigera genus för att förhandla kön*. Tanken bakom modellen är att föreställningar skapas medvetet eller omedvetet av individen som navigerar mellan olika genusföreställningar för att förhandla kön, beroende på vilken kontext han/hon befinner sig i eller i mötet med andra människor.

För att komma vidare i analysprocessen behövdes ytterligare verktyg som kunde stötta ett analytiskt förfarande. Mot bakgrund av att de föreställningar som råder i det kollektiva föreställningssystemet är föränderliga och några försvinner och andra nyskapas, prövades att på nytt använda begrepp och teorier som en gång

övergetts. Begreppet könsroll lyftes fram vilket skulle kunna fungera i samtiden utifrån en kollektiv nivå, eftersom föreställningar idag utgår från ett antagande att genus är en social och kulturell konstruktion. Benämningen rollkostym var den term som antogs för att definiera den ”roll”, eller uttrycka de handlingar som individen ikläder sig och som personens föreställningar är upphov till. Utgångspunkten är att individer agerar utifrån den karta de själv skapat om tillvaron, vilket manifesteras i skilda egenskaper. När fokus riktas mot agerandet kan det kategoriseras i en och samma karaktär eller den rollkostym som intas.

En utveckling av Webers (1977/1904) idealtyp i modifierad form som kallades *hyperkaraktär* skapades för att kategorisera eleverna i undersökningen. Hyperkaraktär representerar ett överkompenserat handlingsmönster som urskiljs hos aktörer som samlas i en och samma kategori. Detta är användbart för att analysera interaktioner mellan individer i olika sammanhang och kontext. Goffmans (2000/1959) teatermetafor beskrevs också eftersom den kommer att ligga till grund för analysen av Kockduellen. Fokus är på interaktioner mellan aktörer och här kommer även rummets betydelse att fokuseras.

4 Genus genomsyrar allt

Från och med nu kommer skolämnet hem- och konsumentkunskap, så som det ser ut i den svenska skolan kring 2000-talets början, att vara i fokus. Det har blivit dags att närma sig avhandlingens kärna som är genusordningar i hem- och konsumentkunskap. I detta kapitel är huvudfokus på resultat, som bygger på bearbetning av det datamaterial som observationerna genererat. Den redovisning som följer är indelad i tre olika avsnitt. Den första delen, *Att skapa och navigera genus för att förhandla kön i praktiken*, omfattar redogörelse och analys av 19⁶⁹ observationstillfällen från fält- och processtudien.⁷⁰ Den andra delen, *Processtudien*, beskriver och analyserar data som insamlats i NU-03 under processuppgiftens genomförande på tre utvalda skolor. Den tredje och sista delen, *Kockduellen*, belyser två lektionstillfällen som härrör från fältstudien. Dessa lektioner analyseras separat eftersom deras utformning skiljer sig från övriga lektionstillfällen som observerats genom att ett tävlingsmoment ingår.

Att upptäcka genusordningar i hem- och konsumentkunskap

I kapitel två, *Genus i tid och rum*, presenterades bland annat en historisk tillbakablick på ämnet hem- och konsumentkunskaps ursprung och dess framväxt. Avsikten var att ge en uppfattning om hur ämnets innehåll, villkor och förutsättningar har förändrats. I detta kapitel görs en närmare granskning av vad som sker i kontexten hem- och konsumentkunskap under 2000-talets början. Innehållet fokuserar elevernas interaktioner i undervisning av ämnet ur ett könsperspektiv för att identifiera genusordningar. I det teoretiska resonemanget användes den fysiska kroppen som benämning på kategorin människa, d.v.s. kvinna eller man. Eftersom resultatkapitlet innebär att synliggöra interaktioner mellan elever är det ofrånkomligt att använda gängse beteckningar för kön d.v.s. flicka respektive pojke. Motivet för detta är att det är nödvändigt att synliggöra vilken ”fysisk kropp” det handlar om.

Underlaget utgörs av observationer från lektioner i hem- och konsumentkunskap vilka kommer att belysas och tolkas ur olika synvinklar. Observationerna som ligger till grund för analys är från både fält- och processtudien. I den första delen av resultatet redovisas dessa studier tillsammans, vilket ger ett brett underlag

⁶⁹ Två lektionstillfällen från fältstudien analyseras separat i Kockduellen.

⁷⁰ Fältstudien omfattar 10 observationstillfällen på en skola. Processtudien ingick som en del i den nationella utvärderingen och innebär 11 observationer på åtta olika skolor.

med såväl geografiska som sociala skillnader och avsikten är att visa på variationer. Några andra sociala bakgrundsfaktorer kommer dock inte att analyseras i denna studie. De nio skolor som ingår ligger i såväl storstadsområde som landsbygd och både mindre och större skolor finns representerade. Villkoren för undervisningen skiljer sig åt dels genom att fältstudiens ordinarie lektioner jämförs med den standardiserade processuppgiften, dels varierar förutsättningar för skolorna också beroende på ramfaktorer som t.ex. lärare, undervisningslokalens utformning, ekonomi, klasstorlek och gruppsammansättningar.

Att identifiera genusordningar i hem- och konsumentkunskap

Hur finner man och identifierar genusordningar i en kontext som utgörs av skolämnet hem- och konsumentkunskap? Svårigheten att synliggöra genusordningar kan jämföras med Millets beskrivning av patriarkatet, d.v.s. det genomsyrar alla aspekter och uppfattas som naturligt och blir därför osynligt (Gemzöe, 2002). Genus skapas och återskapas både medvetet och omedvetet. Människor agerar och reagerar på olika sätt, men det är troligt att ett könsmönster som markant skiljer sig från normen eller det klassrumsklimat som råder, skapar uppmärksamhet. Men ofta sker handlingar i en välbekant vardaglig tillvaro som inte kräver någon särskild reflektion och mycket tas för givet. En utgångspunkt för detta är att var och en bör försöka dra fram sina egna osynliga och redan invanda rutiner i ljuset (Berge, 1997). Detta innebär en balansakt mellan ögonblick av förändring och tillfällena av normalisering. Samtidigt finns redan införstådda normer och värderingar relaterade till kön. Dessa kan antingen ha internaliserats från tidigare erfarenheter genom t.ex. familj eller skola, men de kan också vara medvetet skapade i situationer. I ett aktionsforskningsprojekt skapades två begrepp som belyser samma fenomen. Dessa är ”moments of normalization” vilket signalerar motstånd till förändrad genusordning och ”moments of equity” vilket igenkänns som framåtskridande mot jämställdhet (Berge & Ve, 2000).

Det gäller alltså att försöka identifiera genusordningar som finns bakom det som i ögonblicket verkar ”trivialt” eller ”normalt”. Utmaningen i detta innebär bland annat att ifrågasätta det välkända och normala (Ehn & Löfgren, 2001). Det är därför nödvändigt att gå djupare i analysen för att upptäcka det förgivettagna, eller som tidigare nämnts, att förflytta sig en bit bort från filmduken för att synliggöra det ”obekanta” som uttrycks genom genusordningar. Området måste synas med starkare skärpa, olika skeenden bör spetsas och destilleras. Eftersom det handlar om kategorin kön, d.v.s. flickor respektive pojkar finns de garanterat, men det är däremot osäkert *hur* och *när* genusordningar framträder.

I det autentiska lektionsexemplet som redovisades i slutet av kapitel två framträdde en dynamisk bild av ämnet som, trots sin översiktliga gestalt, gav prov på aktörernas interagerande och några av de aktiviteter som sker under ett lektionspass. Jämställdhet ser på ett plan ut att fungera tillfredsställande utifrån kriterier som innebär mål att sträva mot i kursplanen d.v.s. att praktisera ett demokratiskt och jämställt förhållningssätt (se Skolverket, 2000a). Berättelsen visar bland annat att flickor och pojkar samarbetar, de fördelar arbetet rättvist, hjälps åt och utför samma slags arbetsuppgifter (jfr Grima & Smith, 1993). Det överensstämmer också med mål att uppnå för elever i årskurs nio vilket är att kunna samarbeta med andra oavsett skillnader i t.ex. kön (Skolverket, 2000a, s 18-19). Samtidigt är en ”jämställd” ordning också en genusordning som bör problematiseras.

I följande avsnitt kommer jag att gräva djupare och göra en närgående granskning av det som döljer sig bakom något som ”ser ut” att vara undervisning i hem- och konsumentkunskap. Genus konstitueras såväl individuellt som i mellanmännsliga relationer men skapas också som en produkt i den institutionella eller genuskodade ordningen (Connell, 2002). Det som ter sig som vanligt och trivialt kan i själva verket manifesteras positioner utifrån en genusordning.

Utgångspunkten blir därför att studera klassrummet som ett ”rum” där en socialiseringsprocess sker (jfr Sjögren, 1992). De ageranden eller förhållningssätt aktörerna intar i olika sammanhang frambringas som resultat av genus som en icke-statisk form. Eleverna är aktiva i Genusprocessen som innebär att föreställningar om genus (re)konstrueras i sociala interaktioner men att dessa också kan förändras beroende på kontext och vilket möte som äger rum. Innebörden av detta är att de skeenden som kommer att studeras är specifika för den miljö där de framträder och i de mellanmännsliga interaktioner som uppstår i den aktuella situationen. Fokus kommer i analysen att riktas mot hur elever sinsemellan agerar och samspelar i utvalda sammanhang och olika kontexter. De lärare som undervisar utgör en del i detta, men i denna studie fokuseras eleverna. Analyser kommer att göras utifrån de teoretiska resonemang som redovisats i kapitel tre *Genus är en föreställning*.

I den resultatredovisning som följer utgörs fältanteckningar av indragen *kursiverad* text. Dessa berättelser har i flera omgångar bearbetats för att göras begripliga. I ett första steg sker en summarisk och översiktlig analys som varierar i omfång beroende på innehållet i textberättelserna. Syftet är att synliggöra frågor som väckts samt påbörja en tolkning utifrån händelsen eller handlingen. I vissa fall har det lämpat sig att göra en mer djupgående analys

utifrån den enskilda episoden, medan det i andra textutdrag har varit svårare att dra några slutsatser utan att ta hela datamaterialet i beaktande. Därför kommer vissa skeenden, efter det att de satts in i en helhet, att tolkas i ett vidare sammanhang. Tolkningen av det empiriska materialet kan ses som en process, där en pendling mellan att tyda helheten och delarna av materialet genomförs parallellt (jfr Widerberg, 2002). Denna strategi öppnar möjligheter att tyda de enskilda berättelserna och perspektivisera skeenden mot avhandlingens problemområde. Tillvägagångssättet att redovisa den empiriska datan är inspirerat av narrativ metod, d.v.s. att återberätta episoder som uppstår i sociala iscensättningar i vardagens samspel (Johansson, 2005).

Vad sker egentligen i undervisning i hem- och konsumentkunskap? Det är dags att återigen lyfta på locket för att betrakta vad som sker i ”den svarta lådan” (jfr Murcott, 1986). Fokus är på olika lektioners aktiviteter, interaktioner och händelseförlopp. Tidpunkten är under år 2002 och 2003. Platsen är nio olika skolor i västra Sverige med omnejd i en kontext där undervisning i hem- och konsumentkunskap pågår. Den första delen som presenteras innebär empiri från totalt 19 observationstillfällen med data från fält- och processtudien där 8 av lektionerna härrör från fältstudien och 11 är från processtudien.

Att skapa och navigera genus för att förhandla kön i praktiken

Rummet och ordningen

Tidigare i avhandlingen har två arbetspass i hem- och konsumentkunskap som utspelar sig i början av 2000-talet redovisats där interaktioner mellan elever synliggjorts. Det framkom också i berättelserna var eleverna befann sig i det fysiska utrymmet och karaktäristiskt för undervisningsmiljön var mycket rörelse med samverkan av olika slag. Men trots detta, utåt sett, ibland ”kaos-artade” aktivitetsmönster fanns olika strukturer som upprätthöll ordningen t.ex. gruppindelningen, arbetsdelningen samt organisering av redskap och utrustning. Det fanns ett system för att dela in grupperna med hjälp av lottdragning och eleverna hade sina särskilda arbets- och bordsplatser. En göromålslista som beskrev efterarbetets uppgifter fungerade som riktmärke för arbetsdelningen och inplastade lappar låg i lådor och skåp för att eleverna lättare skulle hitta och hålla ordning på köksutrustning och redskap. Men hur är det med genusordningar? Går det att urskilja hur flickor respektive pojkar förhåller sig till varandra, till olika arbetsuppgifter och till ämnet?

I den första texten kommer olika synvinklar av det som händer i undervisning att belysas och fokus är på den rumsliga ordningen.

Det är en råkall blåsig förmiddag och fem minuter kvar tills lektionen i hem- och konsumentkunskap skall börja. Några flickor finns redan på plats nära entrén och väntar på att få komma in. De är tunt klädda och en del av dem har ingen jacka. Fler flickor dyker upp och ansluter sig till den väntande klungan. Ett par pojkar väntar också. De har slagit sig ner vid entrén till huset som ligger mittöver. Till slut öppnar läraren och eleverna får komma in. Några elever hänger av sig jackor, andra går rätt in i klassrummet och slår sig ner vid borden. Det blir lite stök och prat innan lektionen börjar, men snart finns alla på plats. Flickor och pojkar har placerat sig vid olika bord. Läraren påpekar att de sitter väldigt könsenhetligt och en flicka säger att hon kan byta plats. En annan flicka svarar att det är för att man sitter i kompisgäng. Ämnet lämnas och det har blivit dags att göra nya arbetsgrupper. Gruppindelningen går till på samma sätt som den vanligtvis gör. Detta innebär att varje elev får dra ett kort och de som får samma färg kommer under fyra veckor framöver att arbeta tillsammans och sitta vid de bordsplatser som tillhör respektive köks färg. Eleverna kan proceduren och byter bord så att de hamnar vid "rätt" plats tillsammans med sin nya grupp. Därefter följer en kort introduktion av arbetspasset och det är dags för eleverna att börja arbeta i köken. Vanligtvis brukar detta ge upphov till handlingskraft med liv och rörelse i rummet till skilda riktningar. Idag sker en jämförelsevis trög start och det händer inte så mycket under cirka fem minuter. Några elever sitter kvar och läser recept, någon sitter kvar i bänken utan att göra någonting, en grupp har förflyttat sig till sitt kök och är än så länge överksamma. Det dröjer emellertid inte länge tills lugnet byts ut mot en arbetslust och plötsligt är rummet fyllt av rörelse och aktiviteter av olika slag. (Fältstudien)

Scenariot i ovanstående text berättar att flickor stod för sig och pojkar var samlade vid ett annat ställe, i väntan på att lektionen skulle börja. När de sedan kom in i lektionssalen var det också uppdelat med flickor vid det ena bordet och pojkar vid det andra. Är det, som den ena flickan uttrycker, att de sitter i en flick- respektive pojkgrupp eftersom de är kompisar? Detta skulle i så fall kunna vara förklaringen till varför flickor står för sig och pojkar sitter i ingången vid

huset mittöver, i väntan på att lektionen skall starta. Men placeringarna som eleverna gör, skulle också kunna tolkas på ett annat sätt. Deras olika placering skulle kunna vara enligt en positionering som avslöjar deras relation till ämnet hem- och konsumentkunskap. Att flickorna står nära intill dörren kan tolkas som att de har en nära relation till ämnet. Pojkarna som sitter en bit därifrån skulle kunna vara ett uttryck för ett avståndstagande eller markering av distans. Paradoxalt nog är den dörr de sitter framför ingången till trä- och metallslöjden. Slutsatsen är, att om kön anläggs som perspektiv kommer detta genom de olika handlingar enligt vilka flickor respektive pojkar agerar, förklaras på *ett* sätt. Antagandet om dessa flickors troliga nära relation till ämnet skulle kunna härröra från den traditionellt kvinnliga anknytning som arbetsuppgifter i ett hushåll haft. Pojkarnas mer distanserade position kan förmodas spegla att deras anknytning snarare hör till traditionellt manliga aktiviteter som utförs i slöjden som handlar om de hårda materialen.

Den slumpmässiga gruppindelning som månadsvis bland annat gjordes på den skola där fältstudien utfördes, innebar att eleverna regelbundet fick arbeta med olika kamrater och i nya gruppkonstellationer. Varje gruppindelning utgör en dynamik med nya utmaningar för varje elev och att regelbundet skifta grupper gör att eleverna lär sig att samarbeta med olika personer och ta del av deras kunskaper och erfarenheter samt dela med sig av sina egna. När jag samtalar med en flicka om gruppindelningen säger hon: ”Om man inte känner de andra i sin grupp så bra, lär man göra det genom att samarbeta i hem- och konsumentkunskap.” Någon fullständig uppfattning om vad övervägande del av elever egentligen tyckte om tillvägagångssättet att bli slumpvis indelade var svårt att få. En tendens som märktes vid ett par skolor där eleverna själva fick välja arbetspartner innebar att en majoritet av grupperna blev könsenheter, d.v.s. flickor valde att arbeta med flickor och pojkar med pojkar. Detta tillvägagångssätt stämmer överens med en tidigare undersökning som gjorts om elever i naturvetenskapliga ämnen (jfr Staberg, 1992). En fråga som kan ställas är om tidigare erfarenheter av kunskapsområdet eller elevernas individuella betyg spelar in i valet av partner och om fenomenet kan förstås genom att hem- och konsumentkunskap är det ämne där betygsskillnader mellan flickor och pojkar är störst? (se Skolverket, 2005). Valet av samarbetspartner skulle utifrån denna synvinkel kunna vara beroende av olika elevers kunskaper inom ämnesområdet snarare än enbart kön eller kompisval.

De tillfällen då elever uttryckte missnöje eller ovilja att arbeta i en viss grupp eller gruppkombination och ville byta, var detta okey. Det visar sig alltså att de lottade gruppkonstellationerna på intet sätt är fastlåsta strukturer, utan är i hög grad förhandlingsbara. En pojke uttrycker vid ett tillfälle att han är ”trött på att

bara arbeta med tjejer” och får därmed byta till en pojkgrupp. En annan gång formulerar en flicka motsvarande önskan och lämnar gruppen med tre pojkar och byter till en grupp med fyra flickor. I ett av målen för hem- och konsumentkunskap som eleverna ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret finns formulerat att eleverna skall kunna samarbeta med andra oavsett skillnader i fråga om exempelvis kön och etnicitet (Skolverket, 2000a). Att båda eleverna i exemplen ovan önskar byta till grupper med samma könstillhörighet skulle kunna betyda att de vill arbeta i sin kompisgrupp, men det säger också någonting om den homosocialitet⁷¹ som utspelar sig hos både flickor och pojkar i klassrummet. En fråga som kan ställas är, om det skulle vara socialt accepterat att motivera byte av grupp för att inte vilja jobba med någon beroende på dess sociala eller kulturella bakgrund eller t.ex. något handikapp. Dessa exempel visar att kön tas för självklart och den svårighet som finns att problematisera det välkända och vardagliga, vilket ofta är fallet med kategorin kön.

Lektionen har börjat...

Elevinteraktioner och vem som tar mest utrymme i klassrummet har intresserat forskare sedan slutet av 1970-talet och ett flertal undersökningar har genomförts alltsedan dess.⁷² Forskningsresultat har präglats av pojkars dominans när det gäller att få uppmärksamhet och ta utrymme, men senare studier visar att en grupp flickor framförallt från medelklass, också börjat ta för sig i klassrummet. Sammantaget kan dock sägas att pojkar fortfarande dominerar såväl fysiskt som verbalt, men att variationer finns inom såväl könsgrupper som ämnesvis (Öhrn, 2002). Flickor tar mer plats än tidigare och detta gäller framförallt i andra ämnen än de naturvetenskapliga, men sammantaget tar de ändå mindre plats än pojkar. Generella könsskillnader har påvisats när det gäller offentlig kommunikation med en följd att flickor tenderar att bli osynliga då de agerar i helklass (Einarsson, 2003; Lundgren, 2000). Pojkar har vanligen en mer dominerande och framträdande plats i klassrummet, men detta innebär inte nödvändigtvis att flickor är passiva (Öhrn, 1997). Nästa avsnitt handlar om hur det ser ut i hem- och konsumentkunskap när det gäller dominans och utrymme i två grupper vid två olika tillfällen.

⁷¹ Homosocialitet innebär en sammanslutning kring gemensamma privilegier och likheten grundar sig på att människor av samma kön väljer varandra i första hand medan position kommer i andra (Lindgren, 2001).

⁷² Se t.ex. Einarsson, 2003; Wernersson, 1977; Öhrn, 1990.

Exempel 1

Gruppen kommer in och sätter sig snabbt på sina platser. Det är lite småprat och någon vill byta grupp. Instruktioner ges av läraren som idag är en vikarie eftersom ordinarie lärare är på kurs. Hon ger dem i uppgift att läsa om mjöl och gryn i boken och en del elever får dela på böckerna och läsa tillsammans eftersom det inte finns tillräckligt många böcker. Utan invändningar gör tre flickor och tre pojkar detta. Vid ett annat bord sitter tre pojkar och pratar. En av dem säger att han är glutenallergiker, men påpekar strax därefter att det var ett skämt. Vid detta bord finns också en pojke som inte kommer igång med uppgiften så som övriga elever. Flera gånger frågar han: "Vilka sidor?" Den uppmärksamhet han verkar vilja ha från övriga klasskamrater får han till slut. En flicka säger ifrån: "Prata inte när ni läser!" Detta har ingen effekt på pojken som inte kunde hitta de rätta sidorna, men de två andra pojkarna tystnar. Strax därpå blir det rörelse och prat igen eftersom vikarien delar ut ett blad med frågor som eleverna ska svara på. Det blir lite stökigt innan alla hittat sina pennor, men sen kommer de flesta igång. I pojkgruppen läser de uppgifterna högt och diskuterar. Resten av eleverna arbetar själva under tystnad med frågorna. Eleverna har knappt hunnit komma igång då vikarien bryter och säger att det är dags att börja laga maten. (Fältstudien)

Exempel 2

Eleverna rusar in i klassrummet och är ivriga att sätta igång. En genomgång av olika potatissorter görs och några pojkar utmärker sig genom att vara alerta och ställer frågor t.ex. "Kan man använda morot i mos?" Skämtsamheter utväxlas bland en del pojkar samtidigt som dialogen med läraren fortsätter. En pojke ser t.ex. att det snöar ute och vill då göra ischoklad. (Fältstudien)

I det första textutdraget (exempel 1) har eleverna fått en läsuppgift och det pågår en del prat under tiden som eleverna läser, där några pojkar gör sig hörda. Ett skäl kan vara att ett par elever får samsas och läsa i en och samma bok eftersom böckerna inte räcker till alla. De flesta följer anvisningarna med undantag av två pojkar som pratar med varandra och en pojke som flera gånger frågar vilka sidor det är. Men är det verkligen så att pojken inte vet vilka sidor det är? Resten av klassen har inga problem att hitta sidorna och det står också uppskrivet på tavlan. Egentligen handlar det kanske inte så mycket om att inte veta. Det skulle

lika gärna kunna vara en strategi för att söka uppmärksamhet eller att dra ut på tiden för att slippa läsa. Eller är det så att pojken bedriver en kamp för sin självständighet? Han infogar sig inte i normen att följa instruktion och under tystnad läsa texten så som de blivit anvisade. I exemplet framkommer att en del pojkar samarbetade och diskuterade uppgiften tillsammans medan flickorna inte pratade sinsemellan. Frågan är om detta följer den norm som innebär att pojkarna dominerar talutrymme och flickor hörs mindre? Eller om det är ett utslag av att några elever fick dela och läsa i samma bok?

Det är vanligt förekommande att läraren ställer frågor och eleverna svarar. Utifrån de observationer som gjorts har inte några tydliga riktlinjer för handuppräkring synliggjorts och ofta svarar både flickor och pojkar rätt ut. Eleverna kommer också med egna funderingar och frågor som bidrar till samtalet genom att berätta om saker de läst, sett på tv eller hört från annat håll, något som också framkom i enkätundersökningen av NU-03 (Skolverket, 2005). Detta gör att det känns mer som ett samtal mellan lärare och elever än en kontrollerande frågesituation. Vid de flesta observerade lektioner är det samma tendenser som tidigare forskning visat, d.v.s. pojkar upptar det mesta av taltiden. Karaktäristiskt för några av dem är att de skämtar och spexar både om sådant som har anknytning till ämnet och annat som inte har det. Det är dock inte alla pojkar som hörs och även om det kan uppfattas som att hela pojkskaran är inblandad är det i själva verket kanske två eller högst tre pojkar som upptar tid, utrymme och drar till sig uppmärksamhet i klassrummet. Flickor i undersökningen framträder inte på detta sätt genom att skämta och spexa. När flickor gör sig hörda handlar det t.ex. om tillsägelser till störande pojkar, något som det första exemplet visade. Detta har också konstaterats i en tidigare studie av skolämnet home economics på Nya Zeeland (jfr Grima & Smith, 1993). Det finns också en grupp tysta flickor och pojkar som inte yttrar någonting.

Tiden och utrymmet mellan

Lektionerna i hem- och konsumentkunskap präglas ofta av en ojämn arbetsbörda. Detta gäller speciellt vissa faser i matlagningen som stundtals kan innebära moment med stress som sedan helt avtar. Växelverkan mellan hektiska moment och stiltje är något som ibland inte kan undvikas och det finns perioder där hela gruppens insatser och uppmärksamhet riktas mot aktiviteten. Med gemensamma ansträngningar är alla sysselsatta och bidrar till att nå fram till ett resultat. Följaktligen finns andra stunder då mindre insatser krävs, t.ex. i väntan på att något skall koka klart, gratineras färdigt eller jäsas. Utifrån ett elevperspektiv finns en ”risk” med dessa arbetsfria ögonblick eftersom det finns extrauppgifter i form av att hänga tvätt, mangla eller plocka ur diskmaskinen

och chansen är stor att den elev som för tillfället är överksam får något uppdrag, eller i varje fall blir tillfrågad. Samtidigt kan dessa extrauppgifter innebära tillfällen som eleverna själva tar initiativ till, vilket skulle kunna vara ett extra plus för bedömning och betyg. Hur dessa ”mellanrum” uppfylls och på vilket sätt detta förhandlas kommer att beskrivas i nästa textutdrag. Två exempel illustrerar olika tillvägagångssätt bland flickor och pojkar i väntans tidsrum.

Exempel 1

Två pojkar arbetar tillsammans i ett kök. På spisen står en gryta med lock och puttrar. I väntan på att den ska koka färdigt har pojkarna slagit sig ner vid matplatsen och sitter och diskuterar olika idrotter de utövar på fritiden. De har suttit där i nästan en kvart när läraren kommer förbi och påpekar att de skulle kunna göra någonting annat under tiden de väntar. Den ena pojken svarar: ”Vi väntar på att grytan skall bli klar.” (Fältstudien)

Exempel 2

I ett kök arbetar fyra flickor tillsammans. På spisen står två kastruller. I den ena kokar ris och i den andra kokar en gryta. Under tiden som de väntar på att maten skall bli färdig står flickorna samlade vid diskbänken och spisen. De småpratar med varandra, någon får en kram och de diskuterar kvällens aktiviteter. (Fältstudien)

Båda grupperna befinner sig i ett mellanrum där arbetsuppgifterna inte kräver deras uppmärksamhet. Det blir ett tillfälle för en stunds andrum. Maten sköter sig själv på spisen och det finns utrymme att umgås med kompisarna. En inblick i respektive kök visar två olika scenarier. Pojkarna har slagit sig ner vid matplatsen och diskuterar gemensamma intressen, medan flickorna står kvar vid spisen och pratar om det som ska hända efter skolans slut. I pojkarnas kök framgår det att de just nu är överksamma, eftersom de sitter vid matplatsen. De får också en uppmaning av läraren som menar att de skulle kunna utföra någon extrauppgift. Men pojkarna avböjer denna påstötning och skälet de anger är att de väntar på att grytan skall bli klar. I flickornas kök förefaller det inte lika självklart om de faktiskt är verksamma eller inte, eftersom de står samlade runt spisen. Det skulle kunna vara så att grytan på spisen behöver röras om i då och då och de är kanske ”på gång” att ta itu med någon ny arbetsuppgift. Scenerna i de olika köken skiljer sig åt och en fråga som kan ställas är hur det kommer sig att pojkarna, men inte flickorna slagit sig ner vid matplatsen?

Tidigare undersökningar visar att flickor har större förväntningar att leva upp till den ”goda eleven” (Staberg, 1992; Jakobsson, 2000). Ett sätt att tolka ovanstående handlingsmönster är att flickorna kodat av situationen och inför lärarens blick strävar att leva upp till bilden av att vara en skötsam och ”duktig” flicka. Denna föreställning stämmer inte överens med att passivt sitta vid matbordet under pågående lektion och är förmodligen inte fördelaktigt i ett längre perspektiv, d.v.s. betygsmissigt. Strategin att stå kvar vid spisen skulle därför kunna vara ett taktiskt sätt att se ”upptagen” ut och ändå få den där lilla pratstunden med kompisarna, eftersom de i vilken sekund som helst kan lyfta på locket och röra i grytan för att se aktiva ut. En annan förklaring skulle kunna vara att det är en strategisk lösning för att slippa bli tillfrågad om den där extrauppgiften som man kan uppmanas till, om man inte är sysselsatt. Att ingen sitter vid matplatsen skulle därför kunna innebära en solidaritetsåtgärd som gynnar hela gruppen eftersom det är troligt att de som sitter ner får utföra extra arbete. Pojkarna får ju faktiskt en antydning om att de borde göra något annat, men det fick inte flickorna i detta fall.

En förklaring till pojkarnas agerande skulle kunna vara att de inte kodat av situationen på samma sätt som flickorna beträffande betyget. Men å andra sidan skulle förklaringen kunna ligga i att de har andra föreställningar än flickorna som utgångspunkt. Utifrån pojkarnas synvinkel finns det ingen mening att inrikta sina krafter på att agera och leva upp till karaktären ”duktig”, eftersom denna föreställning relateras till att ”vara flicka”. Pojkarnas placering vid matplatsen kan också tolkas som en handling där de tar sig friheten att sitta ner och prata en stund. De gör det som ska göras inom ramen för lektionen och varför göra mer? Det visar sig ju också att det är möjligt för dem att säga nej till extra arbetsuppgifter med hänvisning till pågående matlagning.

Finns det någon outtalad ordning i hem- och konsumentkunskap som fastlägger hur flickor respektive pojkar förväntas agera? Min tolkning är att flickor och pojkar i egenskap att vara ”flicka” eller ”pojke” intar vissa positioner och har olika föreställningar eller förväntningar på sig, vilket leder till varierat handlingsutrymme. Men samtidigt ”lönar” sig flickors strategi kanske i längden eftersom deras anpassning kan ge dem utdelning i form av högre betyg. Det finns många olika tolkningsmöjligheter som kan användas på dessa två scener om fokus riktas på kön, d.v.s. en jämförelse görs mellan hur flickor och pojkar agerar. Men, är denna genusordning en fast ordning som gäller för *alla* pojkar och flickor? För att ställa detta på sin spets kommer ännu ett exempel att ges på ett tillfälle där en annan flickgrupp för en stund är ”arbetsfria”.

Gruppen med fem flickor tar det rätt så lugnt eftersom de är fler än vad som är brukligt. En del av tiden när de inte har något att göra står de eller sitter vid matplatsen och småpratar. Läraren påpekar vid två tillfällen att för de elever som är sysslösa finns det andra arbetsuppgifter; plocka ur diskmaskinen eller städa. Flickorna gör dock inga insatser att ta tag i dessa aktiviteter, istället fortsätter de att umgås i köket. (Fältstudien)

Dagens arbetspass utförs i en ovanligt stor grupp, bestående av fem flickor. Anledningen är att en av flickorna inte ville arbeta tillsammans med tre pojkar och därför fick byta till en grupp med fyra flickor. Här ser scenen något annorlunda ut än i den tidigare beskrivna flickgruppen, eftersom alla flickor inte står samlade vid spisen utan två sitter ner vid matplatsen. Det visar sig alltså att också flickor kan ta sig friheten att slå sig ner vid matplatsen och ändå undkommer att utföra extra arbete. Utdraget visar att flickor gör på samma sätt som i det tidigare exemplet med pojkarna utan att hänvisa till att maten behöver passas. Eftersom de är fem flickor i ett relativt litet kök skulle ett skäl kunna vara att det är för trångt i köket och alla inte får plats runt spisen. Men dessa flickor tycks inte sträva efter att se ”aktiva” ut. De uppmanas två gånger av läraren att ta tag i tvätt eller städning, men denna vädjan ignoreras och flickorna fortsätter sin samvaro. En aspekt är att uppmaningen som görs inte är riktad till någon speciell person och därför kan avböjas. Däremot är det tveksamt om en fråga eller direkt uppmaning till en flicka skulle vara möjlig att tacka nej till, eftersom det då helt plötsligt hamnar på en personlig nivå.

Men det intressanta i diskussionen är om exemplet med de fem flickorna innebär att den tidigare utförda analysen kan bestridas? Svaret på denna fråga är både ja och nej. Jag tolkar det snarare som att de föreställningar som respektive individ har om fenomenet har betydelse. Ett antagande är att en del flickor lever upp till föreställningar som handlar om att vara skötsam och sträva efter bra betyg dels utifrån krav från sig själva, dels utifrån förväntan från lärare och föräldrar.⁷³ En del pojkar i hem- och konsumentkunskap agerar enligt andra föreställningar som innebär att de inte har förväntningar på sig att vara ”ordentliga” i samma mening som flickor. Den första tolkningen är fortfarande riktig när kön ställs mot varandra, men kan å andra sidan ifrågasättas om den tredje händelsen inkluderas. Det som händer när den tredje berättelsen tillförs är att händelser som sker har olika innebörd beroende på vilka individer som deltar i scenen och

⁷³ Den nationella utvärderingen av grundskolan visar att flickor har stöd hemifrån av vuxna i sin närhet när det gäller hem- och konsumentkunskap, medan pojkar har support i idrott och hälsa (Skolverket, 2004).

att elever oberoende av kön har olika karaktärer. Att slå sig ner vid matplatsen och ignorera det allmänna uppropet att utföra extra arbetsuppgifter är också en "frihet" som flickor tar och kanske gör de det för att de har andra föreställningar än de fyra flickorna i det första exemplet. En fråga kan också ställas vilken betydelse det har att interaktionerna sker i en traditionellt kvinnligt kodad kontext. De tre utdragen tillsammans visar att det är viktigt att synliggöra olika möjliga föreställningar som påverkar fenomenet, men att även kontexten behöver problematiseras eftersom det har inverkan på vilka genusordningar som kommer att iscensättas.

Att göra det "rätta" och att "dukta" sig

Vi har nu tittat närmare på några olika rumsordningar. I förestående text kommer andra "ordningar" att beskrivas. Här beskrivs bland annat följer av att utföra arbetsuppgifter enligt vissa givna principer och konventioner. Dessutom relateras elevernas handlingar och positioneringar i förhållande till varandra och olika arbetsuppgifter.

Läraren har haft en kort genomgång av dagens lektion som ingår i processtudien. Några sista förmaningar ges innan köksaktiviteterna kan börja: "Läs igenom receptet, plocka fram varor och arbeta rationellt." En flicka och pojke arbetar tillsammans. De börjar med att läsa recept och hämta varor. Flickan börjar med brödet, läser i brödreceptet och på en burk med crème fraiche. "125 g ska vi ha och det här är 2 dl, då tar man, ja vad tar man?" Hon frågar läraren som ger råd. Flickan tar en stekspade och mäter upp halva burken. Fyra elever kommer och besöker deras kök för att se vad de håller på med och iakttar pojken som knäcker ägg till en ugnspannkaka. Han gör det försiktigt, noga så att inte något skal hamnar i smeten och småpratar samtidigt med kompisarna. Därefter mäter han upp 4 dl mjölk. Flickan pratar högt om sitt recept: "Det står att man ska ta det mesta av mjölet. Jag måste ha en sån där bakduk." Pojken fortsätter att mäta upp mjöl till pannkakssmeten. Flickan frågar honom: "Du, hur ska smeten se ut?" Hon slänger äggskalen och precis när hon lägger dem i soppåsen säger hon: "Oj, komposten!" Hon frågar pojken: "Lägger man skal i komposten?" Några elever från ett annat kök tittar återigen in i deras kök och frågar vad de gör. Flickan svarar: "Vi ska göra fläskpannkaka." Flickan och pojken torkar gemensamt upp det mjöl som kom på bänken. En stund senare står degen på

jäsning och pannkakssmeten är färdig. Tillsammans diskar de. En kompis till pojken kommer och de börjar diskutera musik. Flickan frågar pojken: "Hur länge ska degen stå?" Hon går sedan iväg för att hämta tomat, paprika och gurka och passar på att fråga läraren: "Hur mycket är en bit gurka?" Ja, vad tycker du?" får hon som svar av läraren. Flickan skär därefter grönsaker till en sallad som hon lägger upp på fat. Pojken steker fläsket, lägger över det i formen och täcker det sedan med smeten. Formen ställs sedan in i ugnen. Hon frågar: "Hur länge ska det stå?" Pojken svarar: "En halvtimme." Nu får eleverna besök igen och några ord växlas och kompisarna återtänder till respektive kök. Pojken säger till flickan att han ska duka. Flickan svarar: "Det har jag redan gjort." (Processtudien)

Textavsnittet ovan återspeglar en episod där en flicka och pojke samarbetar. Flickans tillvägagångssätt präglas av en verbal kommunikation med sin samarbetspartner och läraren genom att hon ställer flera frågor genom arbetsprocessen. Pojken arbetar självständigt och behöver inte någon hjälp. Ett sätt att tolka flickans agerande är att hon inte har så stor erfarenhet eller kunskap inom ämnesområdet. Men hon sätter t.ex. en jäsdeg i stort sett på egen hand vilket kräver mer kunskap än att veta hur mycket mängd som behövs eller hur mycket en bit gurka är. Snarare verkar det handla om en osäkerhet eller rädsla att arbetsuppgifterna skall göras på felaktigt sätt. Under en del observationer märktes att vissa elever var angelägna och strävade efter att utföra arbetsuppgifter på "rätt" sätt. Samma elever, som till största del bestod av pojkar, frågade sig fram genom arbetsprocessen och uttryckte samma slags behov av hjälp eller uppmärksamhet som flickan i exemplet ovan. Frågor som ställdes var till exempel: "Är den här löken finhackad?", "Hur vet man att det är tre dl morötter?", "Ska det se ut så här?" På många av dessa frågor finns egentligen inget "korrekt" svar, men genom att högt uttrycka frågan får eleven en slags bekräftelse på det som görs och dessa frågor skulle kunna tolkas som ett uttryck för att en del elever inte vågar lita på sin egen förmåga. Men vem avgör egentligen vad som är "rätt" och "fel" i hem- och konsumentkunskap? I de två följande utdragen kommer olika tillvägagångssätt för flickor respektive pojkar att belysas för att identifiera genusordningar kring förhållningssätt.

Exempel 1

Tre flickor sitter till bords i sitt kök. Bordet är extra fint dukat idag, med både duk och värmeljus. En färgrik måltid pryder bordet, morötter, här finns både finrivna och kokta tillsammans med broccoli och örter. Allt har lagts i olika skålar och även potatisen och köttbullarna har dukats upp i särskilda karotter. I köket bredvid sitter två pojkar och äter. Här finns varken duk, ljus eller grönsaker. En kastrull med potatis och en stekpanna med köttbullar står framdukat på deras bord. (Fältstudien)

Exempel 2

En grupp med fyra flickor har arbetat tillsammans och det som återstår nu är efterarbetet. Den smutsiga disken har prydligt ställts upp i olika högar med glas, tallrikar och kastruller för sig. Allt sköljs noga innan det hamnar i diskbaljan och flickorna ser ut att ha en systematisk ordning i sitt diskande. En jämförande blick på de övriga köken avslöjar en oreda med disk som finns utspridd över hela diskbänken och övriga arbetsytor. (Fältstudien)

Båda textutdragen illustrerar hur flickor intar roller som innebär att leva upp till en norm om att vara ordentliga och ordningsamma. Handlar det om att flickor försöker leva upp till förväntningar, eller är det deras egna föreställningar som styr? Ett sätt att tolka det är att flickor och pojkar har olika uppfattningar om sammanhanget. Genom att lära sig vilka normer som gäller i ämnet kommer elever att uppträda enligt vissa mönster och inta olika positioner. En del flickor agerar utifrån föreställningar enligt en rollkostym som innebär att vara en ”duktig” flicka och de är förmodligen medvetna om att dessa ansträngningar leder till bra betyg. Pojkarnas agerande, som i exempel 1, visar att de inte lagt ner möda på att duka extra fint vid detta tillfälle, kan förklaras med att de ikläder sig en rollkostym som innebär att *inte* leva upp till förväntningar om att vara en ”duktig” pojke, eller en rädsla att klassas som ”feminin”. Denna tolkning är en möjlig förklaring på varför somliga pojkar inte gör sig besväret att duka extra fint. Men episoden kan också tolkas könsneutralt vilket innebär att en grupp elever dukar extra fint för att de tycker det är trevligare att äta i en mysig måltidsmiljö och att de gillar grönsaker. En annan grupp lägger inte ner extra energi på dukningen eftersom de uppfattar det som onödigt.

När det gäller scenen som uppvisades i pojkarnas kök, d.v.s. att inte anstränga sig extra vid dukningen, framkommer att den inte är könsspecifik i den meningen att pojkar aldrig lägger ner extra möda på denna aktivitet. Vid ett

annat tillfälle och sammanhang var det en enda grupp av fyra som dukat med omsorg och denna grupp bestod av två pojkar. De hade till skillnad från resten av klassen dukat med servetter och hade tända ljus på bordet. Att ”duka fint” kan därför snarare ses som en norm som elever lär sig i hem- och konsumentkunskap eller fått med sig hemifrån. Det handlar också om vilket klimat som råder i den specifika klassen och vad eleverna vill ”visa upp” inför sina kamrater och läraren. Men framförallt är det upp till eleverna själva, hur mycket tid och ansträngning de vill lägga ner på att göra det extra mysigt. I de kunskapsområdet som innebär social gemenskap kan ”duka fint” ingå som ett estetiskt moment i undervisningen och som betyder att både flickor och pojkar därför lägger ner möda på det. Dessa exempel visar den dynamik av könsmonster som framträdde i vissa sammanhang. Men trots detta verkar ibland en strukturerande övergripande ordning genomsyra elevernas beteende som faktiskt är beroende av kön. För att komma ett steg vidare i diskussionen kommer olika arbetsuppgifters genusifiering att problematiseras längre fram i resultatet. Men först skall en närmare granskning göras av det skeende som utspelade sig med de tre flickornas efterarbete som innebar en strukturerad diskning.

Några flickor placerade smutsigt porslin och bestick systematiskt i en strukturerad ordning innan diskning skulle utföras. Detta kan vara ett rationellt sätt för dem att diska på snabbast möjliga sätt eller också följer de rådande norm utifrån vad som förväntas av dem. Tillvägagångssätt de agerar enligt blir då så som de lärt sig i skolan eller har med sig hemifrån. Övriga elever ser inte ut att ha någon planerad strategi när de skall diska eftersom disk ligger utspridd över hela arbetsbänken. Man kan därför fråga sig vilken roll gruppsammansättningen spelar i detta fall. Är det för att det enbart är flickor som deras ordning gäller?

För kön spelar trots allt roll enligt eleverna själva, det framkom bland annat i episoden som berättade om den könsenhetliga placeringen och att både flickor och pojkar föredrar att arbeta i grupper med samma kön. I ett samtal med några flickor och pojkar under fältstudien diskuterades hur man ska vara för att få bra betyg i hem- och konsumentkunskap. Två flickor svarar så här:

Sara: Engagera sig.

Josefine: Ja, engagera sig, anstränga sig.

Sara: Ta sitt ansvar, laga mat och diska.

Josefine: Inte slarva.

Sara: Man tar liksom ansvar för det man ska göra i gruppen och så.

Josefine: Just det.

Sara: Så att alla ska göra lika mycket.

Josefine: Ja, att det inte är en person som gör allting.

Två pojkar som fick samma fråga ger följande svar:

Kalle: Laga god mat, nej men, man ska ta fram tallrikar och sånt, duka. Inte äta ur stekpannorna ... man ska vara lite skötsam också, man kan ju inte springa runt och vela.
Sebastian: Ja.

En jämförelse mellan de svar som flickorna respektive pojkarna ger, visar att de delvis har olika föreställningar om vad som bidrar till ett bra betyg. Flickorna för fram aspekter som handlar om arbetsuppgifterna, d.v.s. tillagning av mat och efterarbetet. De påpekar även vikten av att vara intresserad och ta sitt ansvar och för även in en demokratisk aspekt som innebär att arbetet skall fördelas rättvist mellan alla i gruppen. I diskussionen med pojkarna tas också utgångspunkten i det praktiska genomförandet. Maten som lagas skall smaka gott, det gäller att ställa i ordning matbordet samt ha bordsskick. De menar också att man bör uppföra sig på ett städat sätt. Att ”inte slarva” kan ur flickornas synsätt tolkas som att vara en solidarisk gruppmedlem. Ordet får i pojkarnas mun en helt annan innebörd som uttrycker att man ska uppföra sig ordentligt och menar att man ”inte ska äta ur stekpannorna” och ”inte springa runt och vela”. Är det så att de förväntningar och roller som flickor och pojkar söker leva upp till följer deras föreställningar och ger upphov till orsak – verkan, vilken bidrar till att de uppfyller och iscensätter detta i det faktiska agerandet? Utifrån denna synvinkel handlar det för flickor om en förväntan att engagera sig och ta ansvar medan pojkar inte förmodas vara ordentliga och skötsamma. Det är därför intressant att ta reda på hur dessa förväntningar och föreställningar utfaller när flickor och pojkar ska arbeta tillsammans i en grupp. I ett samtal med några flickor framkommer följande åsikter om att arbeta i en flick- respektive pojkgrupp.

Graciela: Arbetar man bara med tjejer är det lugnt och skönt. Du hör ju där borta, säger hon och pekar mot en grupp högljudda killar tvärsöver rummet.

Fredrika: Det är mer organiserat i en tjejgrupp. Om en ensam tjej är i en killgrupp är det hon som får göra allting.

Graciela: Killar kan inte hålla ordning och dessutom får tjejen alltid diska.

Monica: Gäller detta alla killar?

Graciela: Nej, vissa är helt okey att arbeta med.

När samma ämne diskuteras med två pojkar låter det så här:

Per: Arbetar man med tjejer går det snabbare, pojkar arbetar långsammare.

Monica: Varför är det så?

Sean: Jag vet inte.

Per: Killar får alltid diska när de är i en tjejgrupp.

Flickorna menar att de helst inte vill arbeta med ”stökiga” pojkar. Arbetar de med flickor är det en lugnare stämning och arbetet utförs på ett mer organiserat sätt. I en flickgrupp slipper de att ta huvudansvaret och behöver inte alltid diska. Detta hävdar flickorna att de måste göra när de arbetar i en pojkggrupp. Pojkarna svarar att flickor arbetar snabbare än pojkar, men att det alltid är pojkar som får diska om de arbetar tillsammans med flickor.

Eftersom en grupp arbetar tillsammans har alla ansvar för att efterarbetet blir utfört ordentligt. Disken verkar vara en omtvistad arbetsuppgift i hem- och konsumentkunskap. Man kan fråga sig om uppgiften ”att diska” innebär en könskamp? Ovanstående samtal med eleverna kan tolkas som att flickor och pojkar uppfattar ”att diska” på olika sätt, eftersom alla tillfrågade upplever det som att de alltid får utföra denna specifika arbetsuppgift. Men vem är det egentligen som diskar? Enligt flickornas utsagor är ansvar något som prioriteras och det är därför troligt att de, i sin position som ansvariga, känner sig tvingade eller förväntas att ta på sig uppgiften att diska och därför gör det. Pojkarna menar också att de alltid får diska om de arbetar i en flickgrupp. Detta kan bero på att en del flickors större erfarenhet och förkunskap inom ämnesområdet gör att de tar ansvar för och genomför mer avancerade uppgifter. De oerfarna pojkarna som arbetar i samma grupp som dem, hamnar därmed i en underordnad position som innebär att de utför lättare arbetsuppgifter t.ex. att diska.

Får en pojke vara duktig?

De arbetsuppgifter som ingår i görandet av hem- och konsumentkunskap kan på ett ytligt plan uppfattas som könsneutrala. Resultat i NU-03, som redan påpekats, visar att alla göromål utförs av både flickor och pojkar och det finns inga könsmärkta uppgifter (Skolverket, 2005). Men frågan är om det verkligen inte existerar någon slags genusifiering av olika arbetsuppgifter? Tidigare diskuterades det utrymme flickor respektive pojkar tog vid introduktionerna av lektioner. Det mest påfallande var pojkars dominans och deras skämtsamma attityd. Vad denna lekfulla ton egentligen står för kan ha flera orsaker. Det kan t.ex. vara ett sätt att söka uppmärksamhet, skyla över okunskap eller att visa på ett ointresse eller opposition mot ämnet. Under observationerna synliggjordes särskilda normer som enbart verkade gälla för pojkar. Dessa gick ut på att som pojke var det inte alltid tillåtet att visa sig alltför duktig. Kanske är det snarare attityder kring arbetsuppgiften som ska fokuseras för att identifiera genusordningar? Detta kommer att undersökas i nästa avsnitt som handlar om hur duktiga pojkar får lov att vara utifrån de normativa ordningar som råder i klassrummet.

Exempel 1

Tre pojkar arbetar tillsammans i en grupp. Två av dem hackar lök och paprika och en tredje överlägger hur mycket pasta de ska koka. Han säger: "Vi gör mycket pasta, jag är hungrig." De diskuterar också fördelningen av efterarbetet och en av dem säger: "Idag torkar jag disken." Han får ett nej till svar och svarar: "Okey, jag torkar av ytorna." En stund senare står pastan på spisen och kokar. En av pojkarna kommenterar att det börjar bubbla och alla tre samlas kring spisen. En annan säger: "Du får röra om ordentligt!" Han får då kommentaren: "Du får inte dukta dig!" (Fältstudien)

Exempel 2

En pojke har fått i läxa att genomföra en hemuppgift om tvätt och i sin redovisning inför klassen berättar han att han tvättat och manglat fyra lakan. "Åh, respekt!" utropar en pojke i gruppen. "Jag ramla i trappan en gång" inflikar en pojke. "Vad har det med tvätt att göra?" frågar en flicka. Pojken svarar: "Jag ramlade på tvätten." (Fältstudien)

Exempel 3

En flicka och två pojkar arbetar tillsammans. Den ena pojken säger: "Jaha, vad gör vi nu då... jag har bara gjort snabbmakaroner." De pratar med flickan och frågar hur länge hon varit vegetarian. En av pojkarna skämtar och säger att han också är vegetarian. Den andra pojken börjar duka bordet och de andra börjar laga pastan med skinksås. Senare uppstår ett problem med såsen eftersom den blivit för tjock i konsistensen. Den ena pojken säger allvarligt: "Det är onödigt att slösa ingredienser om ni bara ska leka." Flickan svarar: "Lägg av." Den andra pojken säger: "Han har tränat för att veta vad man ska säga för att få MVG⁷⁴." (Fältstudien)

Tre olika incidenter som alla speglar hur pojkar förhandlar kön genom att förhålla sig till det traditionellt kvinnligt genusifierade ämnet hem- och konsumentkunskap, med föreställningar som tydligt visar att det finns gränser som de förväntas hålla sig inom. I det första exemplet får en pojke anmärkningen att han inte ska "dukta sig" vilket kan tolkas som att han ska

⁷⁴ Elevernans slutbetyg ges i en tregradig skala utifrån de mål som eleverna enligt kursplanerna ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret. Betygsstegen är Godkänd (G), Väl Godkänd (VG) och Mycket Vél godkänd (MVG) (Skolverket, 2006).

hållas ”på plats” och inte tro att han är något. Det finns alltså en gränslinje som innebär att det inte är fullt tillåtet att vara alltför duktig. En liknande företeelse framställs i exemplet där en pojke ironiskt utbrister ”respekt” när en pojke berättar att han manglat fyra lakan. Tvätt är enligt SCB (2006a) den minst jämställda arbetsuppgiften i hemmet och pojkens nedlåtande kommentar skulle kunna symbolisera en opposition gentemot det kvinnligt kodade i tvättuppgiften.

Det tredje textavsnittet utgör ytterligare ett exempel på att elever är medvetna om att det finns ett rättesnöre för vad som är ”rätt” beteende. Denna riktlinje innebär samtidigt en risk för överträdelse. De två första exemplen visar hur pojkar som bryter mot en speciell gräns råkar ut för sanktioner av olika slag. Men det finns också händelseförlopp som visar att utöver kön är kunskap och erfarenhet en viktig faktor som har betydelse för vad pojkar kan eller får utföra. Här ges exempel på hur en pojke förhandlar såväl arbetsuppgift som kön.

I klassrummet pågår olika slags aktiviteter i de olika köken. Läraren gör ett allmänt upprop och frågar om någon kan mangla en stund. Två pojkar erbjuder sig frivilligt och beger sig till tvättrummet för att ta sig an uppgiften. En av dem säger att han har stor erfarenhet av mangling eftersom han hjälpt sin mamma med det. De arbetar flitigt på och aktiviteten i tvättrummet lockar dit allt fler. Snart har ett tiotal elever samlats där och pojkarna avslutar därmed sitt arbete och istället är det några flickor som tar över. Pojken som tidigare tillstått sin expertis lämnar tvättrummet och säger att tjejerna tidigare aldrig har gjort det [manglat] och att han är bäst på det. (Fältstudien)

Pojkarnas aktiviteter i tvättrummet lockar in fler elever och det slutar med att några flickor tar över manglingen. Hur kommer det sig? Tröttnade pojkarna och lämnade uppgiften självmant eller var det självklart att flickorna skulle ta över arbetet när de kom in i tvättrummet? En förklaring till varför pojkarna avslutade sitt arbete när flickorna dök upp kan vara så som den ena pojken vinklade det, d.v.s. de behövde träna på det, medan han själv var erfaren eftersom han hjälpt sin mamma. Episoden väcker också andra frågor. Hur vanligt är det egentligen att man manglar idag? En lärare berättar att det ganska ofta förekommer att elever hjälper sina mammor att mangla. Men här spelar även en annan faktor in, nämligen var man bor. Om eleven bor i hyreshus finns det oftast en mangel i den allmänna tvättstugan, medan de som bor i villa eller radhus oftast inte har tillgång till en mangel.

Ytterligare en fråga handlar om uppgiftens genusifiering. Att tvätta är ju, som tidigare nämnts, den minst jämställda uppgiften i ett hushåll. Är mangling ”manligt”? Det skulle kunna tolkas som en manlig uppgift eftersom mangeln är en teknisk apparat, men egentligen är det i detta specifika fall mer intressant att fråga sig om det har någon betydelse huruvida en arbetsuppgift genusifieras som kvinnlig respektive manlig. Låt oss i stället fokusera på kunskapen inom området. Pojkarna som frivilligt erbjöd sig är duktiga på att mangla och har erfarenhet av det. Det framkommer i händelsen att det inte är arbetsuppgiftens genusifiering i sig som spelar roll eller om mangling uppfattas som en kvinnligt eller manligt kodad uppgift. Det som tycks ha betydelse är snarare hur bra man är på att utföra aktiviteten. En pojke framträder med sin erfarenhet och på ett självklart sätt träder han in i tvättrummet och positionerar sig tydligt som expert på mangling. Han kan därför kringgå den kvinnliga kodningen inom området tvätt (trots manglingens mer ambivalenta attribuering) eftersom det triumfkort han spelar med innebär proffsets kunskap. Min tolkning är att en mindre duktig eller oerfaren pojke skulle uppfattas som ”tafflig” och göras till åtlöje eller kanske råka ut för sanktioner, eftersom rummet där uppgiften sker är kvinnligt laddat. Kontentan är att i detta fall spelar det ingen roll vilken genusifiering arbetsuppgiften har. Att vara ”bäst” på något tycks vara överordnat könsladdningen. I pojkens föreställningsvärld tog säkert flickorna över manglingen för att de behövde ”träna”, men det skulle också kunna vara så att han faktiskt upplevde en viss osäkerhet i den position han befann sig i eftersom det inför en publik alltid finns en risk att få en nedlåtande kommentar. Och för att slippa uppleva faran att utsättas för en sanktion, lämnades därför manglingen över frivilligt till flickorna. Hans kommentar att han är ”bäst” på att mangla säger också någonting om att han känner sig manad att återupprätta den position han eventuellt kan ha förlorat inför sina klasskamrater.

Händelseförloppet visar på ett vågspel som har flera mottagare och trots att det är pojkar som utdelar repressalier till pojkar måste motivering av arbetsuppgiften också hävdas inför det andra könet. Komplexiteten är utmärkande och det som kan tyckas vara en genusifiering kring en särskild arbetsuppgift är i själva verket den värdering eller omdöme som eleven själv lägger på utförandet. Utdraget visar också på en annan aspekt som handlar om *vem* det är som utför uppgifter, utöver det som ska göras i arbetsgruppen. Liksom i exemplet ovan var det oftast pojkar överlag i studien som frivilligt anmälde sitt intresse för detta. Vilken innebörd har denna strategi egentligen? Två olika incidenter vid skilda tillfällen speglar hur det kan gå till.

Exempel 1

En gemensam buffé har dukats upp, men grupperna sitter i respektive kök och äter. Stämningen i klassrummet är lugn och lite småprat hörs från matplatserna. Mitt i måltiden knackar det på dörren och det är skolsköterskan som kommer för att fråga om någon kan tänka sig att följa med henne på en undersökning. Flera av pojkarna är pigga på detta och erbjuder sig frivilligt. En kort diskussion uppstår om vem som ska gå med och det slutar med att en pojke, som hunnit äta klart lämnar lektionen tillsammans med skolsköterskan. Måltiden avslutas och det är dags att utföra efterarbete. En pojke som diskar börja sjunga och frågar om han får ha på radio. Det får han och läraren frågar vilken kanal han vill ha men får inget svar, så hon ställer in en musikkanal. Popmusik fyller salen och eleverna arbetar på med disk och övriga uppgifter. Detta arbete pågår utan några större problem och i ett högt tempo. Några pojkar som blir klara först sätter sig vid bordsplatserna och frågar om de får gå. Det får de och snabbt försvinner de ut genom dörren. Sist kvar blir två pojkar och två flickor från två olika grupper. Flickan säger att de är kvar sist för att de är duktiga. (Fältstudien)

Exempel 2

Läraren frågar under pågående arbete om någon är övertalig eller sysslolös. En pojke som arbetar med tre flickor anmäler sig frivilligt. När han får reda på att han ska hänga upp tvätt ångrar han sig. En annan pojke som arbetar med två flickor säger: "Jag gör det" och lämnar det bord han håller på att duka. (Fältstudien)

Båda händelserna visar att det återigen är pojkar som anmäler sitt intresse att lämna den uppgift de håller på med för att göra något annat. I det första exemplet sitter eleverna vid sina matplatser i respektive kök och äter. När skolsköterskan överraskande kommer till lektionen för att hämta en elev, flicka eller pojke, är det enbart pojkar som är angelägna och frivilligt erbjuder sig att lämna lektionen mitt i måltiden för att följa med henne. Hur kommer det sig? Det är egentligen inte mycket av lektionen som är kvar mer än efterarbetet, d.v.s. diska, torka, städa och plocka undan och pojkarnas angelägenhet att lämna lektionen skulle kunna innebära en strategi för att slippa dessa uppgifter. Om skolsköterskan kommit i ett tidigare skede t.ex. under själva matlagningen är frågan om de ändå skulle ha erbjudit sig frivilligt. Deras iver att lämna lektionen kan också tolkas som ett uttryck för att ämnet inte är så "viktigt" för dem. De verkar inte heller ta hänsyn till att de lämnar sin grupp med en person mindre i

efterarbetet. Ingen av flickorna uttrycker samma intresse att lämna lektionen och det skulle kunna handla om en gruppsolidaritet från flickornas sida. Detta betyder att om en person överger gruppen får resten av gruppmedlemmarna merarbete och detta är något flickorna tänker på. En annan tänkbar möjlighet innebär en strategi som handlar om prestation från flickors sida. Utifrån deras synvinkel uppfattas lektionen i hem- och konsumentkunskap som viktigare än att avbryta för en undersökning som kan göras vid ett annat tillfälle. Min slutsats är att flickor är tränade i att agera solidariskt mot sina kamrater, de tänker i högre grad på det kollektiva medan pojkar sätter sig själva, d.v.s. det individuella intresset i första hand. Detta antagande stöds av annan forskning som visar att flickors sociala ansvar är högre än pojkars (Tirri & Kansanen, 2003).

Samma textutdrag visar också på en återkommande företeelse som innebär att elever blir färdiga vid olika tidpunkter. Beroende på hur lång tid det är kvar på lektionen får elever ibland gå iväg i samma takt som de har fullgjort sina uppgifter och återställt köket i dess ursprungliga skick. Vid vissa tillfällen behövs extra insatser t.ex. att plocka ur diskmaskinen och andra gånger får de en läsuppgift fram tills lektionen är slut. Denna dag var det tre pojkar som blev tidigt klara med sina uppgifter och de var angelägna att få gå, vilket de också fick tillåtelse att göra. Vid flera tillfällen framträdde framförallt pojkars effektivitet när det gällde att bli klar med efterarbetet och man kan fråga sig om det är en strategi för att kanske få sluta lite tidigare. Det skulle kunna vara så, men samtidigt är det alltid ett risktagande eftersom det kan innebära merarbete. Ytterligare ett exempel återges nedan som visar på den effektivitet som en del pojkar uppvisade.

Idag har eleverna en vikarie, en ung tjej i 20-årsåldern. Introduktionen av lektionen innebär att eleverna själva ska läsa i boken om gryn och mjölsorter. De får också ett blad med frågor som de ska svara på. Innan de hunnit göra klart detta är det dags att börja laga maten. Arbetet skrider framåt i grupperna och efterhand som de blir klara slår de sig ner i sina kök och äter. Sedan är det dags för efterarbetet. Några elever sätter genast igång att plocka undan och förbereda för diskning, medan andra slår sig ner vid bordsplatserna för att fortsätta att svara på frågorna. I en grupp med tre pojkar sitter t.ex. två av dem och svarar på frågor. Kvar i köket står den tredje pojken ensam med ett enormt diskberg. En flicka i en annan grupp sitter också och svarar på frågor medan hennes kamrater, en flicka och en pojke gemensamt tar hand om disken. Grupperna blir färdiga olika snabbt med efterarbetet. Allra snabbast klara med både efterarbete och

frågor blir en grupp med tre pojkar, som frågar vikarien vad de ska göra. De blir anvisade några sidor att läsa i boken. Pojkarna slår sig ner men följer inte instruktionen. Två av dem börjar ägna sig åt lek, medan den tredje pratar med bordsgrannarna. Efter en stund släpper vikarien iväg de otåliga pojkarna och några andra elever som också hunnit bli klara. Kvar sitter fyra flickor och två pojkar som under tystnad svarar på frågorna de tidigare inte hunnit med. (Fältstudien)

Även i detta exempel visar en pojkgrupp upp en effektivitet och samverkan som resulterar i att de blir klara med efterarbete och frågeformulär en lång stund innan lektionen är slut. Övriga elever visade också stort engagemang att bli klara med frågorna. Kanske är det med hopp om att slippa läxa eller chansen att få sluta lite tidigare som motiverar denna iver. Men ingen anvisning om eventuell hemuppgift gavs av läraren. Det intressanta är att frågeformuläret var något som prioriteras av en del elever och kompisarna i köket protesterade inte när de ensamma fick ta ansvar för efterarbetet. Detta väcker frågan vilket ansvar man har som medverkande i en grupp.

Några grupper är klara med sitt efterarbete och efter en viss väntan säger läraren att de får gå. Snabbt packar de ihop sina saker och försvinner ut genom dörren. Kvar i köket är en grupp på tre flickor och en pojke som inte hunnit bli färdiga. Pojken som är ivrig att gå frågar resten av gruppen: "Är ni klara?" Läraren påpekar att han också ingår i gruppen. Han säger: "Tjejerna diskar ju" och förklarar att han redan gjort klart sin arbetsuppgift. (Fältstudien)

I ämnet hem- och konsumentkunskap sätts elevernas förmåga till samarbete och gruppsolidaritet ofta på prov. En omständighet som inverkar på detta utgörs av den arbetsordning som arbetsschemat uttrycker. Utifrån detta roterande schema har eleverna sina givna arbetsuppgifter och i exemplet ovan menar pojken att han utfört "sin uppgift" och därför borde få gå. När jag samtalar med eleverna i köket om hur de planerar arbetet svarar de att de tillsammans beslutar vem som ska göra vad och att de följer "göromålslistan". Men, som påpekats tidigare, menar somliga elever att ordningen på denna lista är förhandlingsbar. En flicka säger till exempel att är det någon som absolut inte vill diska så slipper hon det. Samma förhållningssätt märktes bland pojkar som inte strängt höll sig till arbetsschemats ordning när de skulle planera dagens arbete. Göromålslistan kan därför, i vissa fall, ses som en anvisning för vilka uppgifter som ingår i

efterarbetet, men hur noga eleverna följer denna ordning skiljer sig åt beror på olika faktorer t.ex. vem som ingår i gruppen, lärarens norm eller lektionsinnehållet. Men vad hade hänt om de inte haft detta strukturerande arbetsschema? Skulle det bli fullständigt kaos i klassrummet eller skulle eleverna på eget bevåg klara att fördela arbetet i den egna gruppen? Olika följder kan förutspås, t.ex. att efterarbetet inte blir utfört enligt de rådande principer som ”göromålslistan” utgörs av d.v.s. att lärarens krav på ordning och reda inte skulle uppfyllas. Eller också skulle arbetsfördelningen bli orättvis och någon eller några skulle få göra det mesta och t.ex. vara tvungen att diska varje gång, medan andra skulle passa på att smita undan vissa arbetsuppgifter. Det skulle också kunna fungera bra eller kanske till och med bättre eftersom eleverna ges utrymme att själva ta ett större ansvar.

Genusifierade arbetsuppgifter?

En strävan som funnits inskriven sedan Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962) är att både flickor och pojkar ska lära sig kunskaper som hör till hemmet.⁷⁵ Genus tidsbundenhet innebär att olika uppgifter vid skilda tidpunkter uppfattats som mer eller mindre ”lämpliga” eller förknippade med respektive kön (jfr Niemi, 2000). Jämfört med tidigare utför män idag i princip alla arbetsuppgifter som tillhör hemmet. Tidigare i avhandlingen redovisades resultat från NU-03, som visar att det inte finns några könsmärkta arbetsuppgifter. Men hur ser det ut om detta granskas närmare? Ämnet har tidigare berörts i samband med diskussionen om mangling och strävan i följande beskrivningar är att undersöka om det går att urskilja några situationer som är specifika för flickor respektive pojkar. Finns det några föreställningar eller strategier om vem som skall utföra olika göromål?

En pojke har varit inne i det andra klassrummet och sett att den andra gruppen har dukat långbord. Han vill också göra det och frågar läraren om lov och får ett ja som svar. Ytterligare en pojke ansluter sig och tillsammans påbörjar de projektet ”duka långbord”. Borden flyttas ihop, de hämtar rödvitrutiga dukar i linneförrådet, ställer en vas med blommor på bordet och frågar om de får ha tända ljus också. Det får de och några ljuslyktor ställs fram. Sedan går pojkarna tillbaka till respektive kök och fortsätter med annat. Måltiden närmar sig och det finns fortfarande inget

⁷⁵ I läroplanen, Lgr 62 uttrycks det: ”Familjen är den första gruppbildning, i vilken barnet ingår. Det är därför naturligt, att skolan tar familjen till utgångspunkt i sin sociala fostran av eleverna. Denna skall förbereda dem för deras liv som framtida familjebildare ... naturlig anknytning till frågor berörande hem och familj” (Skolöverstyrelsen, 1962, s 18).

porslin framdukat på bordet. Några flickor upptäcker detta och skyndar att duka fram tallrikar och bestick till alla. Eftersom eleverna som varit i lektionssalen innan inte har ställt in dricksglasen i diskmaskinen finns det inga rena glas. En flicka tar tag i detta och börjar diska dem för hand. En annan flicka tänder ljusen på långbordet. (Fältstudien)

Eleverna rör sig relativt fritt mellan de två klassrummen. Ibland har de ett "giltigt" skäl att besöka de andra kompisarna, t.ex. hämta eller fråga efter någon ingrediens som saknas och kanske tagit slut i den egna undervisningssalen eller också hälsar de på av ren nyfikenhet. Diskussioner uppstår ibland om gruppen som undervisas parallellt i motsvarande klassrum får laga någon särskild maträtt eller använder någon speciell ingrediens. Detsamma gäller om någon av grupperna får besök utifrån, vilket gör att eleverna i det andra klassrummet uttrycker en känsla av att vara åsidosatta. Eleverna har också uppsikt över om den andra halvan av klassen dukar långbord eller använder någon speciell dekoration. De uttrycker högt sitt missnöje över att, "dom får men inte vi", "den andra gruppen har prydnadspumpor på bordet, det vill vi också ha". Att arrangera bordet för en måltid förefaller vara ett uttryck för status och prestige och det är viktigt att överträffa den andra gruppen. Ungefär så gick det till denna dag när en pojke upptäckte att den andra gruppen hade dukat långbord och därför frågade om lov att göra likadant i det egna klassrummet. På de två pojkarnas initiativ möbleras borden till ett långbord. En duk, blommor samt ljus ställs på bordet och därefter återgår pojkarna till sina arbetsuppgifter. Det är några flickor som slutför dukningen, diskar upp de smutsiga glasen och ställer fram porslin till alla.

Hur kommer det sig att pojkarna slutade duka innan hela "projektet" var slutfört? En orsak kan vara att de utgick från att respektive grupp själva skulle duka fram sina tallrikar. Så skedde ibland om det var läraren som föreslagit att måltiden skulle ätas vid ett gemensamt bord. Ur en synvinkel kan pojkarnas handlingssätt därför tolkas som att de, i egenskap av att ta initiativ till detta uppslag, ansåg att det är varje enskild grupps skyldighet att duka fram sitt eget porslin. Men hur kommer det sig i så fall att flickorna slutförde den kollektiva dukningen? För dem verkade det "självklart" att duka fram porslin till alla, inklusive att diska de smutsiga glasen.

Ur en aspekt skulle pojkarnas agerande kunna tolkas som att de valde att fortsätta så länge projektet var "roligt". Att välja duk, dekorera bordet och ställa fram ljuslyktor var skapande och kreativt, men när det kom till det kollektiva triviala att sätta fram porslin till alla fick initiativtagandet ett abrupt slut. Duka

fram tallrikar på bordet ingår inte i det estetiska i projektet, för de ska ju ändå fram. De flickor som upptäckte att det inte fanns något att äta på tvekade inte att duka fram till alla, eller att diska glasen till resten av gruppen. Här framträder återigen flickors ansvarstagande som en insats för den kollektiva gruppen, medan pojkarna visserligen tog initiativ till långbord, men inte slutförde uppgiften.

Detta lyfter en annan fråga som handlar om vilka elever det är som sätter igång och som fullföljer en önskan att duka långbord. Vid ett annat tillfälle frågar en flicka läraren om de får duka långbord. Läraren svarar att de får göra som de själva vill. Men denna dag blev det inget långbord. Detta för oss in på nästa avsnitt som handlar om hur olika arbetsuppgifter utförs av elever i skilda situationer.

Måltiden är avslutad och eleverna återgår till sina respektive kök för att utföra efterarbetet. Men även långbordet behöver dukas av och läraren ber en pojke att vika ihop dukarna. Först står han kvar som förstenad, för på bordet står två tomma tallrikar. Hans tvekan ser ut att bero på om han verkligen ska plocka bort någon annans tallrik, men efter ett kort ögonblick bestämmer han sig för att göra det. Därefter viker han med stor precision och noggrannhet ihop dukarna och lägger tillbaka dem i skåpet. En annan pojke frågar läraren om borden skall ställas tillbaka. Hon svarar ja och pojken hugger självmant i och ställer tillbaka borden på sina ursprungliga platser. (Fältstudien)

Den första pojken uttryckte först en tvekan, som skulle kunna vara ett snabbt konfererande för att bestämma om det verkligen var hans uppgift att plocka bort någon annans tallrik. Men efter ett kort övervägande gör han det. Frågan är om en flicka i samma situation skulle ha tvekat? Den andra pojken som flyttar borden tar självmant tag i uppgiften och frågar läraren om hans insats behövs. Att pojken erbjuder sig att flytta borden kan bero på att det handlar om den fysiska insats som krävs för denna uppgift och tillika den manliga kodningen som finns kring utförandet. Det är därför en ”tillåten” uppgift för en pojke. Skulle det lika gärna kunna ha varit en flicka som erbjöd sin hjälp i denna situation?

Om hem- och konsumentkunskap sätts in i ett samhälleligt perspektiv skulle den manliga överordning som råder kunna tolkas på olika sätt relaterat till undervisning i ämnet. Det framgick i ett tidigare exempel med pojken som hade

erfarenhet av mangling, att en experts kunskap innebar en mer ”säker” position och därmed mindre risk att råka ut för sanktioner. Vi ska titta närmare på en del pojkars agerande i olika sammanhang, både de som tar ut svängarna och de som kan antas ha mindre erfarenhet eller kunskap kring ämnesområdet. Är det mer accepterat att vara oerfaren i köket än att ”dukta” sig om man är pojke? Tre olika episoder visar exempel på detta.

Exempel 1

Tre pojkar arbetar tillsammans. Från deras kök hörs skämt och skratt om vart annat och en lättsam stämning utstrålar från denna del av klassrummet. De tillagar rotsaker i ugnen med rostade sojaböner och en kall yoghurt dressing med lime. Två av pojkarna skär rotfrukter samtidigt som de utväxlar kvickheter med varandra. Den tredje pojken som sitter uppe på bänken vid sidan om spisen och rostar sojaböner i en stekpanna, stämmer in i skrattet med de andra pojkarna. (Fältstudien)

Exempel 2

Läraren har haft en kort genomgång och eleverna sätter igång att arbeta i köket. Två pojkar som inte varit med vid det förra planeringstillfället sitter överksamma kvar vid platserna och efter en stund går läraren fram till dem och frågar vad de tänker göra. De pratar lite med läraren och går sedan och hämtar varsin kokbok som de börjar bläddra i. Tiden går och efter en halvtimme har de fortfarande inte bestämt sig. Det framkommer så småningom att de inte kan komma överens om vad de vill laga. Den ena pojken säger: ”Ja det är ju en halvkräsen här och en helkräsen.” Till slut kommer de överens om att laga en pastarätt. Den ena pojken fyller upp kallt vatten i en kastrull och häller i salt och sätter den på spisen. Den andra pojken står bredvid och tittar på. Under tiden som vattnet håller på att koka upp står båda kvar och tittar på kastrullen. Vattnet kokar så småningom upp och en av dem lägger pastan i kastrullen. Läraren går förbi och frågar hur de vet när pastan är klar. Den ena pojken svarar: ”Man smakar.” (Processtudien)

Exempel 3

En flicka och två pojkar ska tillaga köttfärsfyllda paprikor och baka Pain Riche. De har gjort en arbetsplanering som innebär att flickan gör köttfärsfyllningen, den ena pojken kokar riset och den andra skall kärna ur paprikorna och baka bröd. Alla ska hjälpas åt med dukning och diskning. Flickan börjar med köttfärsen. Hon läser högt i en gammal kokbok: "50 g svinflott smältes i panna" och ställer frågan "Ska det verkligen vara så mycket?" Ingen av pojkarna svarar och hon börjar mäta upp 50 g margarin som hon smälter. Pojkarna kärnar tillsammans ur paprikorna och lägger dem i en kastrull för ett lätt uppkok. Sen är det dags för pojken att koka riset och han frågar flickan hur man gör. Hon svarar: "Läs på paketet." Men det finns inget paket för riset ligger i plastburk och han säger: "Det är så jobbigt att läsa på paketet." Men efter en stund har pojken hittat en förpackning. Ris och vatten mäts upp, han saltar och ställer kastrullen på spisen. Pojken tar sedan en stol och placerar den framför spisen och slår sig ner för att invänta riset. Med huvan på munkjackan uppdragen över huvudet vilar han huvudet i sina händer. Den andra pojken gör honom sällskap och sätter sig på en stol bredvid honom. Under tiden står flickan vid den andra spisen och steker köttfärs. (Processtudien)

I det första utdraget arbetar tre pojkar tillsammans. En av pojkarna sitter bredvid spisen när han rostar bönor. Den lediga sittställningen skulle kunna uttrycka en opposition eftersom pojken markerar sin placering genom att utföra arbetet på "sitt" sätt och ett uttryck för ett "avstånd" till spisen. Både den skämtsamma jargongen och pojkens placering iscensattes av pojkar och liknande beteenden kunde inte iakttas hos några flickor överhuvudtaget i studien. Är det i flickornas föreställningsvärld inte en acceptabel handling, eller beror det på att de i sin position som flickor inte behöver markera ett eventuellt avståndstagande till ämnet hem- och konsumentkunskap eftersom det är traditionellt kvinnligt kodat?

I det andra exemplet är det två pojkar som passivt sitter kvar när de andra i gruppen påbörjar aktiviteter i köket. Ingen av dessa pojkar gör någon ansats att själva ta initiativ och diskutera vad de vill tillaga eller att fråga läraren om råd. Det är först när läraren kommer fram till dem och frågar vad de tänker göra, som de till slut reser sig för att hämta kokböcker. Denna oföretagsamhet skulle kunna innebära att de inte kan, inte vill eller egentligen inte är intresserade. Det framkommer sedan att den långa tid det tog att bestämma sig berodde på att de inte kunde komma överens. Hur skulle det ha varit om en flicka varit en del av gruppen? Skulle hon ha tagit det övergripande ansvaret och pojkarna hade hängt

på? Pojkars strategier när det gäller att agera i hem- och konsumentkunskap varierar, något det sista exemplet visade.

Den pojke som skall koka ris vänder sig till flickan för att få råd, men han får inte någon hjälp av henne. Han gör det då på egen hand och efter att ha fullgjort sin uppgift placerar han sig framför spisen för att invänta att riset skall koka klart. Efter ett ögonblick får han sällskap av sin kompis. Den attityd som anspelas skulle kunna kallas "likgiltig". Han har gjort det som var hans uppgift och sen är det bra med det och han kan ta det lugnt. Pojkarnas placering skulle också kunna vara ett sätt att visa att de inte är alltför engagerade eller intresserade av uppgiften, med andra ord en strategi som upprätthåller rollen som "riktig" pojke och att inte framstå som "omanlig" inför de andra pojkarna.

Det tycks finnas vissa oskrivna regler för hur pojkar förväntas agera och vissa beteenden är mer eller mindre tillåtna. Sättet detta markeras på är genom repressalier från andra pojkar. Ur denna aspekt skulle skämten som de sprider kring sig vara ett sätt som används för att visa att det inte är på "allvar". Detta gör att de kan upprätthålla sin position som "riktiga" pojkar inför övriga pojkar. Skämten skulle också kunna vara ett gemensamhetsuttryck, d.v.s. pojkarna är införstådda med jargongen och genom denna gemensamma kärna uttrycker de sina positioner. Min tolkning är att det rum där hem- och konsumentkunskap sker har olika innebörder för alla elever som deltar i undervisning men att könstillhörighet trots allt spelar roll. Detta framträder när det granskas ur en närmare synvinkel.

Rubriken för denna första del av resultatet är *Att skapa och navigera genus för att förhandla kön i praktiken* och syftet har varit att undersöka hur genusordningar (åter)skapas i några olika sammanhang som utgörs av hem- och konsumentkunskap. Områden som berörts har handlat om utrymme och dominans i klassrummet, interaktioner mellan elever samt förhållningssätt till arbetsuppgifter och ämnet. Några olika karaktärer har urskiljts i detta rum. För en del elever betyder detta en karaktär som innebär att leva upp till en image av att vara "duktig" och skötsam, andra ikläder sig en rollkostym som innebär att spela ut en skämtsamt attityd. Andra karaktärer som synliggjorts är elever som befinner sig i bakgrunden eller de som spelar rollen av rådvillhet för att ge några exempel. Det har nu blivit dags att titta närmare på dessa karaktärer. För att strukturera upp den mångfald av olika ageranden och sätta in dem i ett sammanhang, kommer hjälp att tas av det tidigare beskrivna analysverktyget hyperkaraktär som presenterades i slutet av kapitel tre.

Vilka hyperkaraktärer framträder i hem- och konsumentkunskap?

I teorikapitlet presenterades fyra hyperkaraktärer som är tänkta att användas för att kategorisera eleverna i undersökningen. Dessa är *Clown*, *Duktordentlig*, *Marionett* och *Tapetblomma*. Karaktärerna representerar rollkostymer, eller olika slags agerande som identifierats hos elever under ett antal observations-tillfällen i undervisning av hem- och konsumentkunskap. Nu kommer en närmare granskning av hyperkaraktärerna att göras och syftet är att tolka deras beteende ur olika synvinklar.

Att se bakom "masken" på hyperkaraktärerna

Genom att inta en viss position eller agera på ett visst sätt i klassrummet uttrycker hyperkaraktärerna olika mening med sitt agerande. Femininitet(er) och maskulinitet(er) är i sin sociala konstruktion föränderliga och skapas som tidigare nämnts på en individnivå. Tidigare genusforskning om flickor/unga kvinnor i olika sammanhang visar att en del av detta innebär en norm, där det gäller att agera enligt en "traditionell" kvinnlig roll som går ut på att vara lagom, skötsam och respektabel för att kunna positionera sig som en "riktig" flicka. Att vara en ordentlig och "fin flicka" innebär en strategi för att *inte* hamna i kategorin icke-respektabel. Det avvikande eller stereotypt manligt kodade blir något som undviks eftersom det kan bidra till att man hamnar längre ner i den hierarkiska ordningen, riskerar sitt rykte eller utestängas från den lokala gemenskapen med sina nära väninnor. Formerna för olika slags femininiteter är flytande och något som hela tiden måste förändras och anpassas för att upprätthållas.⁷⁶ Det intressanta är att samtidigt som en hyperkaraktär uppvisas i en viss form, som t.ex. Clown, kan samma beteende också tolkas som det karaktären inte vill vara eller sammankopplas med. Forskning visar att pojkar har olika strategier som går ut på att förhålla sig till den manliga normen. Det betyder bland annat att leva upp till en norm som innebär att visa att man *inte* är kvinna eller homosexuell. Likaså handlar det om deras rädsla för att andra skall kontrollera dem och mindre om att dominera. Inom ramen för detta finns också ett motstånd mot sådant som förknippas med det motsatta könet (Kimmel, 1998; Mac an Ghaill, 1994; Willis, 1981).

Fundbergs (2003) doktorsavhandling *Kom igen gubbar!* har fokus på hur unga fotbollsgrabbar konstruerar maskuliniteter. Resultat visar att pojkarna strävar efter att hålla jämvikt på ett balanshjul som kräver kännedom om de rätta avvägningarna i avsikten att inte hamna i facket bög, kärring eller invandrare. Det som jag valt att definiera som *Genusprocessen* förklarades i kapitel tre

⁷⁶ Se t.ex. Ambjörnsson, 2004; Berggren, 2001; Forsberg, 2005; Skeggs, 2000.

enligt en princip som innebär ”att skapa och navigera genus för att förhandla kön”. Denna logik spelar en stor roll när det handlar om att diskutera hur olika slags femininiteter respektive maskuliniteter konstrueras. Att vara flicka eller pojke innebär att förhålla sig till rådande normer för respektive kön. Flickor navigerar sina föreställningar och positionerar sig i enlighet med normer som den egna könskategoriens grupp erkänner som godkända eller inte (jfr Butler, 1990). På samma sätt är det för pojkar som skapar och navigerar genus för att leva upp till vissa ideal som t.ex. innebär föreställningar att manlighet måste bevisas och presteras (jfr Kimmel, 1998). Uttryckt på ett annat sätt innebär detta att flickor och pojkar förhandlar kön genom att agera inom vissa ”givna” ramar.

Många genusforskare menar att kategorin kön inte kan förstås enskilt utan relaterar till andra sociala kategorier som t.ex. klass, etnicitet eller sexualitet (Connell, 1995). Angreppssättet i denna avhandling lägger fokus på kön. Utgångspunkten tas i Genushanteringsmodellen som innebär att genus avskiljs och uttrycks på olika sätt i skilda situationer och sammanhang för individer. Det sammanhang som undersöks i denna avhandling utspelar sig på en traditionellt kvinnligt kodad arena, något som har betydelse för vilka slags föreställningar om genus som elever kommer att gestalta. Kontentan av detta innebär att individer skapar och navigerar genus för att förhandla kön utifrån sina föreställningar vad det innebär att agera i en kontext som utgörs av hem- och konsumentkunskap. D.v.s. de antar olika karaktärer som stämmer överens med individuella erfarenheter och kollektiva föreställningar utifrån. Tillämpningen av hyperkaraktärer går ut på att synliggöra olika slags ageranden och renodla dem i en och samma hyperkaraktär för att identifiera genusordningar. Grundtanken är att det finns ett samband mellan föreställningar och handlingar som bygger på orsak – verkan. Detta betyder att agerandet föregås av en föreställning och dessa kan vara medvetna eller omedvetna d.v.s. uppstå som reaktion på en händelse eller innebära ett medvetet val. Varje karaktär har sina skäl/motiv för att uppträda enligt ett visst mönster. Denna dolda agenda är påverkad såväl utifrån som inifrån och har internaliserats genom skola, samhälle, familj, föräldrar, vänner men också genom egna minnen, erfarenheter och upplevelser. Avsikten med föreliggande analys är att komma åt det som finns bakom ”masken” för att använda Goffmans (2000/1959) uttryck. En framträdande karaktär som en del pojkar intog var Clown. Detta utgör den karaktär som först kommer att granskas närmare.

Clown

Clown har en utåtriktad karaktär som identifierades hos pojkar, men nästan aldrig hos flickor. Oftast rör det sig om ett fåtal pojkar i en och samma klass, men de tar så pass mycket utrymme både synligt och hörbart att det lätt kan uppfattas som att de är många fler än vad de egentligen är. Tidigare forskning visar att pojkar identifierar sig själva som humoristiska (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002). Exempel från undersökningen är att en del pojkar söker uppmärksamhet genom att spexa och uttala olika slags skämt. De skojar och säger att de är vegetarianer eller glutenallergiker eller också lägger de en humoristisk aspekt på något som händer runtomkring som att t.ex. vilja göra ischoklad när det snöar ute eller att snubbla på tvätten.

Men vad står egentligen pojkarnas clownmask för? Deras utspel går ibland över till en nivå av att vara dagisbarnsliga och de fiskar efter publikens uppmärksamhet och har ett extremt behov av att synas och höras överallt. Agerandet kan också vara ett sätt att markera självständighet eftersom det är mer socialt accepterat att agera clown än rebell. Skämtrollen kan också användas för att täcka över en bristande förmåga eller okunskap. Att hitta på den fyndigaste repliken eller skojigaste kopplingen till något är också ett effektivt sätt att fly från en osäker könsidentitet i den kvinnligt genusifierade kontexten. Därför handlar rollen Clown även om att förhandla kön (jfr Fundberg, 2003). Det visar sig dock i analysen att det ibland är svårt att bibehålla balansen, eftersom gränserna växlar och är flytande. Vad som kan bli upphov till en gliring, eller vad pojkar i olika sammanhang "får" eller förväntas göra har inga fasta regler. Vissa pojkar kan överträda gränser mer än andra och exakt var och när det blir till en försyndelse är hårfint. Ett sätt att undkomma detta vågspel är att medvetet inta en position. Clownmasken blir ur denna synpunkt ett effektivt sätt att undvika kränkande behandling eftersom man inte kan förödmjuka någon som själv spelar rollen att vara pajas. Det är stor skillnad om man själv sätter på sig "skämtmasken" och blir i centrum för andras blickar, än om man blir förlöjligad eller tillplattad av en kompis. Detta kallar Ziehe (1992) för desymbolisering och som exempel beskriver han att det har olika innebörd om en hippie bär trasiga jeans, än om en människa som har råd att köpa nya går omkring med utslitna byxor.

Strategin bakom pojkars clownagerande skulle alltså kunna tolkas som ett agerande för att undvika att uppleva åtlöje och därför väljer de att medvetet (eller omedvetet) inta den skämtsamma attityden. Men ibland råkar pojkar ändå ut för kommentarer som förlöjligar eller trycker ner dem. Några exempel visar detta, t.ex. pojkar som utropar "åh respekt" eller poängterar att någon "duktar" sig. Detta är ett effektivt sätt att markera för någon att personen inte skall tro att

han är något och därmed kan han sätta sig själv i en förhöjd position. Osbeck (2006) menar att kränkning är ett verktyg för inläring av det gällande, en slags livsförståelse⁷⁷. Innebörden av detta är att fokus läggs på handlingens funktion. Orsaken att pojkar i hem- och konsumentkunskap ger varandra gliringar är utifrån detta perspektiv ett sätt att få kompisarna att förstå att de agerat utöver vad som egentligen är tillåtet. Clownrollen är upptagen av pojkar, flickor återfinns inom andra kategorier. Ett sätt att tolka detta på är att flickor inte strävar att hävda sig inom ämnet, eftersom att vara flicka i en kvinnligt kodad kontext inte kräver positionering på samma sätt. De riskerar inte att bli utskrattade eller kränkta på grund av att de utför någonting som går över gränsen för deras könstillhörighet. För flickor är det i högre grad tillåtet att vara ”duktig”. Det är t.ex. två helt skilda företeelser om en flicka respektive pojke kallas för ”plughäst”. För flickans del kan detta innebära en position som värderas högre, medan det för vissa pojkar kan innebära att klassas som en ”tönt” (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002).

Duktordentlig

I ovanstående beskrivningar av Clown diskuteras pojkars agerande. Där skildras bland annat undersökningar som visar att pojkar lär sig strategier för att upprätthålla ett manlighetsideal. När fokus nu riktas mot hyperkaraktären Duktordentlig är det flickor som hamnar i fokus, eftersom denna kategori till största del identifierades hos flickor. Tidigare forskning har bland annat inriktat sig på flickors ”underordnade” situation och resultat visar att flickor tar mindre utrymme i den offentliga diskussionen, de har en tendens att hamna i den s.k. omsorgsfällan samt agera ”hjälpfröken”, vilket innebär att de tar på sig rollen att hålla ordning på oordentliga pojkar under lektioner. Forskning visar också att flickor möter överseende utifrån förväntningar att de skall uppföra sig som den ”goda eleven”.⁷⁸ Men det finns också studier som inriktar sig på hur flickor går tillväga för att inte hamna i ofördelaktiga positioner. Skeggs (2000) använder respektabilitet som ett klassrelaterat begrepp i syfte att förstå hur engelska unga kvinnor lever och re(konstruerar) kön och klass genom sociala och kulturella relationer. I sin strävan att vara respektabla upprätthåller de en omvårdande, restriktiv och konventionell norm och omarbetar värderingar så att de ska passa dem själva. Det finns också svensk forskning som visar att flickor väljer ett visst beteende för att undslippa att hamna i en roll som en ”dålig flicka.”⁷⁹ Hur stämmer denna bild in på flickor i hem- och konsumentkunskap?

⁷⁷ Osbeck (2006) beskriver livsförståelse som ”en levd förståelse av hur livet fungerar, vilka värden som äger giltighet och vad som konstituerar mening” (s 68).

⁷⁸ Se t.ex. Berge, 1992; Noddings, 1992; Staberg, 1992; Öhrn, 1990.

⁷⁹ Se t.ex. Ambjörnsson, 2004; Andersson, 2003; Berggren, 2001; Forsberg, 2005.

Det finns flera olika slags agerande som kan karaktärisera den duktordentlighet som en del flickor i undersökningen uppvisade. Exempel på detta innebar bland annat att säga ifrån till pojkar som störde under läsning av anvisad text. Det fanns också flickor som utmärkte sig genom att lägga ner omsorg på att duka extra fint eller strukturerade disken på ett ordnat sätt. Några flickor tog ansvar för hela klassen och diskade glas och dukade fram tallrikar till alla och någon poängterade att de var sist kvar med efterarbetet för att de var ”duktiga”. Hyperkaraktären Duktordentlig kan sägas exemplifiera ett ideal som uppfyller de kriterier som finns i kursplanen för hem- och konsumentkunskap. Rollkaraktären har en initiativförmåga och tar ansvar för det gemensamma välbefinnandet i gruppen samt ställer upp för kamrater som är mindre duktiga som en slags ”barmhärtig samarit”. Flit och ansträngning är ett kvinnligt genusmärkt förhållningssätt och det är på grund av den relativa underordningen som flickor får högre betyg, eftersom det gör att de anstränger sig mer, menar Jakobsson (2000). Flickor får i tidig ålder lära sig att ta ansvar för andra, i högre grad, än att ta hänsyn till sina egna behov (Berge, 1997; Noddings, 1992).

Osbeck (2006) lyfter fram anpassning *och* konkurrens som två motstridiga krav flickor upplever att de behöver ta ställning till i grundskolan, men att anpassningen också kan tolkas som konkurrensens *förutsättning*. Detta stämmer in på den bild som gestaltas av duktordentliga flickor i hem- och konsumentkunskap. Men trots den s.k. omsorgsfällan som bland annat innebär att en del flickor tar huvudansvar och finns till hands för mindre rutinerade pojkar, är det möjligt att det finns andra upphävande positiva faktorer som gör att flickorna faktiskt inte är villiga att ge upp rollen, eftersom det ger vissa privilegier i form av lärarens uppskattning, sina väninnors accepterande samt föräldrarnas gillande. Den mest konkreta utdelningen är i form av höga betyg. Men det finns också en annan aspekt som innebär att det totala ansvaret utgör en strävan att ha kontroll över andra. Genom att hjälpa andra och försätta dem i en beroendesituation kan Duktordentlig ta kommandot och styra som hon vill. Man skulle kunna tänka sig en växelverkan mellan dessa flickors agerande som en slags ”revansch” på en del pojkars dominans när det gäller att ta utrymme i klassrummet, t.ex. de utåtagerande Clownerna. Flickornas duktighetsimage kan också uppfattas som ett ansträngt sätt att till varje pris undvika misslyckande och en rädsla för att vara dålig.

Marionett

Det som präglar Marionett är att karaktären inte är särskilt framträdande vare sig vid lektionernas introduktion eller under aktiviteter i köket. Kategorin utgörs övervägande av pojkar och skulle kunna vara den grupp av pojkar som identifierats i NU-03 vilka inte har någon större erfarenhet eller förkunskap inom ämnesområdet (jfr Skolverket, 2005⁸⁰). Några exempel finns i denna undersökning som visar att både flickor och pojkar frågar sig fram genom arbetsprocessen. Frågor som ställs har ibland inga egentliga svar. T.ex. ”Hur mycket är en bit gurka?”, ”Är denna lök finhackad?” Ur en synvinkel kan Marionetts position uppfattas som både delaktig och underordnad eftersom karaktären formar sitt agerande och samspelar med andra genom att anpassa sig till övriga klasskamrater (jfr Connell, 1995). I sin osäkerhet blir de klängigt beroende och utelämnade till sina kompisar. Orsaken till att de inte vågar ta några egna initiativ skulle kunna vara att de jämför sig med andra och därför nedvärderar sina egna insatser, vilket kan bli till en ond cirkel.

Men att agera Marionett som pojke kan också vara en strategi som innebär att eventuella felsteg förbises och de går därmed säkra för andra pojkars eventuella kränkningar och nedlåtande kommentarer. Marionett uppfyller ur denna synvinkel föreställningen om hem- och konsumentkunskap som en kvinnligt laddad kontext och det faktum att de inte ”kan”, utgör en mindre riskabel position i det traditionellt kvinnliga rummet än att riskera övertramp om man ”duktar sig” eller inger ”respekt”. Samtidigt kan det innebära en risk av ett annat slag, d.v.s. att vara alltför tafatt och fumlig är ovisst i bemärkelsen att man gör sig själv till åtlöje över att inte ”kunna” någonting tillräckligt bra (jfr Fundberg, 2003). Ur denna aspekt är det endast att ”vara bäst” på något som gör risken mindre för kränkningar. Marionett har inga behov av att stå i rampljuset och att ha en låg profil kan faktiskt innebära vissa fördelar. Det skulle kunna tolkas som en slags egenrättfärdighet med dolda avsikter, som bland annat innebär att ingen förväntar sig att dessa pojkar ska ha kompetenser inom kunskapsområdet. De kan beskrivas som oskrivna blad när de kommer till hem- och konsumentkunskapen och har aldrig lärt, behövt eller blivit sporrade till att delta i t.ex. hushållsarbete hemma. Detta resulterar i ett passivt förhållningssätt och okunnigheten rättfärdigas som orsak för att slippa ha krav på sig och ta ansvar. Troligtvis skulle de agera annorlunda om de bara fick större handlingsutrymme, kunskaper och självtillit inom ämnesområdet. Som Marionett kan man därför säga att delaktigheten sker enligt egna villkor samtidigt som ett stort mått av ofrihet finns eftersom stöd från kompisar och läraren är nödvändigt för att klara sig genom arbetspasset.

⁸⁰ Fler pojkar tycker att ämnet är svårt och en större andel pojkar menar att de lärt sig allt eller det mesta genom skolarbetet i hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2005).

Tapetblomma

Berggrens (2001) doktorsavhandling *Identitet, kön och klass* handlar om flickor och unga kvinnor från arbetarklassbakgrund i grund- och gymnasieskola. Författaren menar att deras agerande präglas av en strävan att vara lagom duktiga och inte ”sticka ut”. Detta påminner om den ansträngning efter normalitet och följa normen som gymnasietjejerna i Ambjörnssons (2004) studie gav uttryck för. Att ”vara som alla andra” tycks utgöra en ram som flickor i grundskola och gymnasium inrättar sig efter (jfr Andersson, 2003; Forsberg, 2005). I denna studie riktas inte fokus mot undersökningsgruppens sociala bakgrund, men det finns ändå kopplingar som kan göras utifrån vad ovan nämnd forskning pekar på. Tapetblommans positionering under observationerna präglades av en lågmäld och undanskymd position och karaktären utgjordes främst av flickor. Det är en karaktär som försvinner in bland mönstret på tapeten och varken hörs eller syns i de flesta sammanhang. Utåt sett visar de på goda förkunskaper och erfarenheter av ämnesområdet, men gör trots det inte självmant några insatser för att t.ex. delta i det offentliga samtalet. Det tillbakadragna beteendet skulle kunna bero på att dessa flickor inte vet hur man ”tar plats” eftersom de aldrig fått träna på att ta utrymme. För att våga synas eller höras måste de bjudas in av läraren genom en fråga. Karaktären präglas också av att inte våga gå utanför ramarna eller pröva någonting nytt. Det finns alltid en risk att göra fel och det kan tolkas som att de helst vill undvika att stå öga mot öga med sin egen otillräcklighet.

Tapetblommans agerande kan också tolkas som ett sätt att bli accepterade. Genom att inte visa ställningstagande i diskussioner undviker de kritik. De finns alltid till hands, ställer upp och hjälper sina kompisar, de är tillmötesgående och andras behov sätts före de egna behoven. Det finns också en annan sida av Tapetblomma som, trots anpassningen till andra, innebär fördelar för karaktären själv. Att ta ansvar undviks genom att inte ta egna initiativ och att bara göra som man blir tillsagd. En strategi kan t.ex. innebära att frivilligt diska för att kunna hålla fast vid sin undanskymda position. Ser man på Tapetblomman som en mask en flicka sätter på sig, kan man fråga sig vad det är hon vill undvika? Är det så att hennes snällhet egentligen är ett sätt att manipulera andra? En Tapetblomma ”köper” sina kompisars gillande, accepterande och godkännande genom att inte ta ställning och kan därmed undvika att hamna i fokus. Som Tapetblomma finns alltid risken att bli utnyttjad, och att tvångsmässigt sköta om andra är en variant på detta. Detta är alltså det pris karaktären får betala för att slippa ”synas” eller utmärka sig.

Det finns som ovanstående beskrivningar visar, många aspekter som kan ligga till grund för elevers agerande i hem- och konsumentkunskap. Denna första

analys har i huvudsak tolkat hyperkaraktärerna som separata kategorier. I den sammanfattande diskussionen av hela undersökningens resultat kommer en återkoppling att göras till hyperkaraktärerna genom att de relateras till varandra. Där kommer även några subkaraktärer att lyftas fram. Men innan detta redovisas kommer ytterligare datamaterial att analyseras. I fokus är processuppgiften, d.v.s. genomförandet av processtudien.

Processtudien

Tidigare i kapitlet har interaktioner mellan elever under pågående lektioner i hem- och konsumentkunskap lyfts fram ur olika aspekter. I föreliggande del kommer tre lektionstillfällen från processtudien, som ingick i NU-03, att undersökas närmare med fokus på förutsättningar för lektionens utformning och vilken innebörd detta kan ha för en ”jämställd” genusordning.

Underlaget som analyseras utgörs av tre utvalda tillfällen vid genomförandet av processuppgiften. Av de 11 observationstillfällen på de åtta skolor som ingår i processtudien har dessa tre valts ut med motivet att de har olika upptagningsområde och ligger i såväl storstad som landsbygd. Ramar för den kontext undervisningen bedrivs i varierar också, t.ex. lokalens utformning och möblering. Tre olika lärare undervisar eleverna och gruppernas sammansättningar är också olika. Gemensamt för de tre utvalda lektionstillfallen är att de har samma förutsättningar när det gäller processuppgiftens utformning och ekonomiska villkor. Processtudien består av två lektionstillfällen. Det första innebar val och planering, vid det andra skedde genomförande och utvärdering. Syftet med lektionen var att eleverna tillsammans i grupper skulle välja och planera en vardagsmåltid, tillaga och servera den. Målet för uppgiften var att eleverna gruppvis skulle arbeta skapande och kreativt med hänsyn till hälsa, resurshushållning, jämställdhet och kultur.

Tre skolor i processtudien presenteras

Skola A

Denna skola ligger i en kranskommun cirka 25 minuters bussresa från en större stad. Dess upptagningsområde är mest villor, men också en del flervåningshus. Placeringen av hem- och konsumentkunskapssalen är mitt i skolans hjärta och matsalen där eleverna sitter och äter används också till skollunch samt utnyttjas av fritidsklubben på eftermiddagen. Dagens lektion har förberetts genom att alla de råvaror och ingredienser som eleverna beställt ligger uppradade på brickor till varje grupp. Läraren har kopierat upp de recept eleverna valt från kokböcker och boken i hem- och konsumentkunskap. Hon förklarar att köket är så litet att eleverna själva inte kan gå och plocka i kyl och skafferi. Detta stämmer, köket är verkligen trångt och eleverna måste i princip stå vid sina arbetsplatser hela tiden. Det finns inga ytor att lägga fram råvaror eller kokböcker på, förutom ett rullbord framför dörren. I tvättstugan som också fungerar som förråd kan bara en person åt gången arbeta. Elva elever deltar i processuppgiften. De arbetar i grupper om två personer som de själva valt. Flickor arbetar med flickor och pojkar med pojkar, förutom i en grupp där en flicka och pojke arbetar tillsammans. Gruppvis tar de sin bricka och plockar fram köksredskap de behöver för att börja laga maten. De läser recept, vispar, mäter, kokar, steker, river, hackar. Två pojkar som arbetar tillsammans säger inte så mycket till varandra, varken om det de håller på med eller annat. Likadant är det med flickan och pojken, som knappast konverserar alls. Eleverna ställer några frågor till varandra och läraren, men i detta klassrum är interaktionen betydligt mindre än vad som upplevts under tidigare observationer av processtudien. Efterhand som de är klara, äter de gruppvis sin mat och när de gjort efterarbetet och utvärderingen får de gå.

I denna skola begränsar undervisningslokalen elevernas rörelseutrymme. Detta påverkar arbetssättet och man rör sig inte alls lika mycket som många av de andra elever som har observerats i studien. De blir tilldelade iordningställda brickor med redan uppmätta ingredienser och kopierade recept av läraren och blir i princip kvar vid sitt eget köksutrymme under större delen av lektionen. Denna lektion skiljer sig också åt från övriga, genom att eleverna inte

kommunicerar med varandra i lika hög grad. Detta kan bero på olika saker, t.ex. lokalens utformning eller att eleverna är vana att arbeta självständigt. Eleverna har vid detta tillfälle själva fått välja arbetspartner, något som resulterar i att de flesta grupper är könsenhetliga.

Skola B

Skolan ligger strax utanför ett storstadsområde i Västsverige. Upptagningsområdet är främst villor och radhus. Hem- och konsumentkunskapslokalerna är stora och rymliga men slitna. Före utsatt lektionstid knackar det på dörren och läraren säger: "Detta är den enda lektionen när eleverna vill komma in före utsatt klockslag." Klassrummet fylls snabbt av högljutt prat och skratt och eleverna slår sig ner fyra och fyra vid borden. Klassen består av sju flickor och nio pojkar. Inför detta tillfälle har eleverna dragit lott om vem de ska jobba med och det finns både blandade och enkönade grupper. Läraren har en kort genomgång och sedan sätter de igång att arbeta. En del livsmedel finns upplagt på rullvagn, resten får de själva hämta i kyl och skafferier. Alla grupper har valt något med köttfärs och en stor bit ligger bredvid en våg där eleverna själv tar sin andel. I hela salen råder en hög ljudnivå. Undervisningslokalen har en öppen planläggning och det är full insyn till de andra köken. Detta gör att man pratar rätt ut med kompisar tvärsöver salen samt busar med kompiserna i närliggande kök.

Två pojkar och två flickor arbetar tillsammans. De har hämtat recept på Tacos från boken i hem- och konsumentkunskap. Till detta bakar de pitabröd och gör en sallad. Som efterrätt bakar de en sockerkaka. Arbetsplaneringen är uppdelad utifrån de olika delarna i måltiden d.v.s. en gör köttfärsfyllningen, en bakar bröd etc. En pojke går iväg för att hämta och väga upp köttfärs. Den ena flickan som inte varit med vid planeringstillfället blir tillsagd att skära sallad, en pojke börjar förbereda för att baka en citronkaka, medan den andra flickan bakar pitabröd. Pojken frågar vad de skulle ha citron till och får som svar av den andra pojken: "Det är c-vitamin i citron." Han frågar därefter en av flickorna om hon är bra på att hacka lök, eftersom han kommer att börja gråta när han gör det. Men hon är upptagen med att göra sallad så han får skära löken själv. När detta är klart ber han henne om råd: "Lök eller köttfärs först?" Hon svarar: "Lök först!" Han lägger i lök, steker den och tillsätter därefter köttfärs och använder flera kryddor som hämtas i kryddskåpet. Sedan smakar han av. Flickan som bakar pitabröd jobbar självständigt under tystnad. En pojke vispar ägg och socker för hand. Jag frågar varför

de inte använder elvisp. "Nej, det får vi inte" svarar han. "Vi ska träna på att vispa för hand." Sedan är det dags att smaksätta sockerkakan med citron. Pojken som ska göra detta säger: "Nej, jag skiter i citronen, jag orkar inte riva. Man kan ha vaniljsocker också, det är lättast." Arbetet flyter på, var och en sköter sitt men de diskuterar också sinsemellan. Matlagningen skrider mot sitt slut och det är bara en person kvar i köket, flickan som bakade pitabröd. De övriga i gruppen sitter vid det dukade bordet och väntar. Idag har de lagt ner extra omsorg på dukningen med både duk och blomma som pryder bordet. Sen slår sig även flickan ner och de äter en gemensam måltid. De ger sig själva beröm. Särskilt sockerkakan får goda omdömen, men hela gruppen menar att: "Allt smakade gott".

I denna lokal befinner sig 16 elever som skall delta i processuppgiften. De har slumpvis delats in i grupper om fyra genom lottdragning vilket resulterat i både enkönade och mixade grupper. Undervisningslokalen är stor och rymlig med öppna ytor vilket gör man har en överblick av hela salen, var man än befinner sig i rummet. Utformningen av lokalen gör att eleverna kommunicerar med varandra, både inom den egna gruppen och med köket tvärs över klassrummet. Det faktum att eleverna själva får hämta en del råvaror och ingredienser i kyl, skafferier och rullvagn bidrar till en dynamik med mycket rörelse i rummet. En del elever stannar också till vid grannköket för att byta några ord eller bråka på skoj och detta bidrar också till den höga ljudnivån.

Skola C

Denna skola ligger i en mellanstor stad och är belägen en bit utanför centrum. Upptagningsområdet är stadsområde och landsbygd. Stora öppna ytor och ljus präglar miljön. Köken är byggda för att eleverna skall arbeta två och två och lokalerna är fräscha och funktionella. Processuppgiften är uppdelad på två klasser varav en består av elva pojkar och den andra gruppen av nio flickor och tre pojkar. Läraren förklarar att det blir lugnare med den här uppdelningen och att det är klassläraren som gjort delningen. Hon berättar att pojkgruppen, som hon undervisar, av flera orsaker varit mycket negativt inställda till processuppgiften redan innan de kom till lektionen där de skulle planera. Eleverna kände sig överhopade av nationella prov och enkäter, samtidigt som de var emot att Skolverket skulle bestämma hur lektionen skulle utformas.

Lektionen börjar och läraren har en kort genomgång och frågar om de kommer ihåg förra tillfället och hur det känns nu. Eleverna sitter lugnt och

stilla, stämningen är god och den negativa attityd som fanns vid förra tillfället märks inte av idag. Det har blivit dags att sätta igång. Några av grupperna börjar med att kolla av inköpslistan och plocka ihop varorna de beställt. Dessa hittar de i kyl och skafferi och väger eller mäter av så mycket de behöver. De har många frågor. "Har vi olivolja?", "Får vi använda rödlök?" och "Kan vi spela musik?"

Två pojkar arbetar tillsammans. Den ena pojken läser receptet i boken och de diskuterar hur mycket som behövs och hämtar sedan ingredienser från kyl och skafferi. En av dem väger och gör följande bedömning: "Det här ser inte ut att vara potatis till två personer, är det verkligen 600 g?" Han fortsätter: "Det här ska bli bra, vi ska göra så det blir som ett matlagningsprogram." Sedan checkar han av med kompisen: "Ska vi börja med potatisgratängen nu eller?" De samtalar samtidigt som de läser i kokboken. Den andra pojken svarar: "Vad är klockan?" Han läser högt ur kokboken: "Tid 40 minuter i ugnen, ja vi gör den nu." Fortsätter med att väga paprika, funderar, en fjärdedel blir väl bra, men den är grön. "Ska jag ta bort det gröna?" Han får ett nej som svar. En kompis kommer förbi och frågar efter vitlök. "Ja, " säger den ena pojken "vi har tagit vitlök, vi tog lite mer än vad vi skulle ha." Han slår upp kokboken och läser igen. "Har vi allting nu då? Vi gör väl någon fyllning?" Den andra pojken inflikar: " ... och så peppar och salt innan sista lagret av potatis." (Här talar de om två saker samtidigt, både potatisgratängen och den fyllda kycklingen). En av dem häller kaffebrädd och mjölk på potatisgratängen medan den andra hämtar rödlök i skafferiet. "Den här rödlöken ser inte bra ut, den är svart." Han lägger tillbaka den och tar en annan. "Den här ser bra ut" fortsätter han och börjar skala och hacka mycket noggrant. Därefter tar han plastfolie och lägger över grönsakerna. Klappar till dem lite. "Kolla vad snyggt" och vänder sig sen till kompisen: "Kan du woka?" Arbetet flyter på och slutligen lägger de upp wokade grönsaker, en kall sås och fylld kycklingfilé på tallriken. Potatisgratängen ställs fram på bordet i formen.

I denna klass hade klassföreståndaren delat in grupperna och i den ena gruppen var det bara pojkar. Skälet var att det blev lugnare så. Frågan är för vem det blev lugnare? Gjordes indelningen utifrån ett lärarperspektiv eller för att eleverna själva uppdelat på en grupp med flickor i majoritet och en grupp med enbart pojkar, själva skulle få mer ro i arbetet?

Förutsättningar och processuppgiftens utformning

De observationer som genomfördes vid processuppgiften ägde rum på åtta olika skolor mitt i terminen. Den undervisning som sedan tidigare var planerad, fick skjutas upp och istället blev de uttagna skolorna beordrade att följa Skolverkets anvisningar att delta i en processtudie. Detta faktum gör att tillfället blir avvikande och negativa reaktioner väcktes bland annat av pojkgruppen som deltog i studien eftersom de kände sig överkörda av alltför många prov och utvärderingar.⁸¹ Dessutom fick eleverna vid tillfället för genomförande besök av tre personer från projektgruppen som observerade dem. Detta är exempel på faktorer som kan ha påverkat eleverna i processuppgiften. Men jag väljer ändå att lyfta in den som en del i avhandlingen för att belysa aspekter som bland annat handlar om undervisningssalens utformning och lektionens uppläggning. Dessutom kommer genusordningen ”jämställdhet” att diskuteras.

Tre skolor med olika upptagningsområde, klassammansättning samt undervisningslokal har presenterats. Det gemensamma är processtudiens utformning som innebär samma mål och syfte för de deltagande klasserna, men uppläggningsen kom ändå att se olika ut bland annat beroende på ovan nämnda faktorer, men också det faktum att det var tre olika lärare som undervisade eleverna. I den första skolan, skola A begränsades elevernas rörelsefrihet av de trånga utrymmena. Detta gjorde att de ”serverades” färdiga brickor med redan uppvägda ingredienser. Denna klass skilde sig från de övriga som observerats genom att de konverserade mindre. Vad kan det bero på? Ett skäl skulle kunna vara det avgränsade utrymmet, eftersom eleverna på grund av lokalens utformning inte kunde röra sig fritt i rummet och därmed gick också mycket av diskussionerna med de övriga i klassen förlorad. Motsatt förhållande rådde i skola B där klassrummet var öppet med full insyn över alla arbetsköken. Här konverserades det vitt och brett med elever i andra kök, men samtidigt gav det upphov till en högljudd atmosfär med inslag av bus mellan de olika grupperna. I skola B fanns en dynamik och rörelse som saknades i skola A. När det gäller kökens utformning i Skola C var de halvt öppna för insyn. Det fanns uppsatta skåp mittemellan köken och denna avgränsning försvårade konversationer tvärs över klassrummet. Skola C hamnar därför någonstans mitt emellan skola A och B när det gäller konversation, rörelse och dynamik.

Eleverna i skola A fick själva välja vem de skulle arbeta med, vilket resulterade i könsenhetliga grupper. I skola B avgjordes gruppkonstellationen genom lottdragning och i skola C var det klassläraren som delat in grupperna i hem- och konsumentkunskap utifrån kön. Frågan har tidigare berörts men lyfts även i detta

⁸¹ De nationella proven utfördes i samband med den nationella utvärderingen.

sammanhang. Vad är det egentligen som styr elevernas val när de själva får välja samarbetspartner? Detta verkar vara ett komplext fenomen med flera olika förklaringsmodeller. Enligt en flicka i fältstudien var det kompisarna som avgjorde hur de placerade sig och samma resonemang skulle kunna användas när det gäller indelning av grupper.

”Jämställdhet” som genusordning i processuppgiften

Den genusordning som skall belysas här berör ”jämställdhet”. Vad är då jämställdhet i hem- och konsumentkunskap? Av kursplanen framgår i mål att sträva mot att eleven skall ”praktisera ett demokratiskt och jämställt förhållningssätt”. I mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret står det skrivet att eleven skall kunna samarbeta med andra oavsett skillnader i fråga om kön och ha insikt i hushållsarbetets koppling till jämställdhet (Skolverket, 2000a). Att jämställdhet är ett krångligt begrepp för eleverna att uttrycka innebörden av, framkommer i de skriftliga utvärderingarna som eleverna genomförde i NU-03. Kopplingar som eleverna gör till begreppet, relaterat till processuppgiftens genomförande, handlar främst om att arbeta i mixade grupper samt att fördela arbetet rättvist. I Skolverkets (2005) ämnesrapport om hem- och konsumentkunskap redovisas alla deltagande elevers utvärderingar av det perspektiv som handlar om jämställdhet i processuppgiften. Eleverna fick först svara på en standardiserad fråga där de skulle kryssa för, i vilken utsträckning de tagit hänsyn till jämställdhet, graderad från ”inte alls” till ”i mycket stor utsträckning”. De skulle också med egna ord beskriva hur de genomfört uppgiften med hänsyn till jämställdhet.

Drygt hälften av pojkarna och nästan tre fjärdedelar av flickorna svarar att de tagit hänsyn till jämställdhet ”i mycket stor utsträckning”.⁸² Nästan en fjärdedel av pojkarna menar att de ”inte alls” beaktat detta perspektiv och här finns inga flickor representerade. Det eleverna har skrivit med egna ord har kategoriserats i sex grupper 1) jämställdhet är att alla gör lika mycket, 2) jämställdhet handlar om arbetsfördelning mellan flickor och pojkar, 3) jämställdhet innebär olika aspekter på solidaritet, 4) jämställdhet har ingen mening, 5) jämställdhet innebär frihet att göra det man vill eller kan och 6) jämställdhet är att ”hjälpa till” (Skolverket, 2005 s 76). Genomgående för hela utvärderingen av hem- och konsumentkunskap är att en hög andel pojkar inte svarar alls på frågorna eller ger nonsenssvar. Resultat visar också att eleverna har lättare att t.ex. uttrycka hur de tagit hänsyn till hälsa eller resurshushållning jämfört med perspektivet jämställdhet (Skolverket, 2005). Ett annat resultat i NU-03, som tidigare nämnts,

⁸² Totalt antal elever som deltog i någon del av processuppgiften är 103.

är att utvärderingen visar på en mycket hög grad av måluppfyllelse gällande samarbete, när elever själva fick bedöma detta. Hem- och konsumentkunskap nämns också som ett av de få ämnen man samarbetar i (Skolverket, 2005). Men hur kan detta kopplas till jämställdhet? Ur en synvinkel kan jämställdhet anses råda eftersom elever arbetar tillsammans i både enkönade och mixade grupper. Både flickor och pojkar utför samma arbetsuppgifter och fördelar ansvaret i grupperna på ett demokratiskt sätt. Men det finns trots allt motsättningar i detta och den norm som gäller genusordningen ”jämställdhet” kan beskrivas som det Jalmert (1984) benämner ”i princip”, d.v.s. retoriskt sett är elever ”för” jämställdhet men i praktiken fungerar det annorlunda om en närmare granskning görs.⁸³ Exempel på detta är, att när eleverna själva får välja samarbetspartner arbetar de helst med en kamrat av samma kön och att inga invändningar görs när elever önskar byta grupp till könsenhetliga grupper.

Problematisering av processtudien

Det visar sig som nämndes i början av kapitlet, att genusordningar inte är något som på ett tydligt sätt framträder i undervisning av hem- och konsumentkunskap. Det jag upplevde som svårast med att genomföra observationer vid processuppgiften, var att det endast rörde sig om en enstaka observation vid ett tillfälle, där en specifik grupp skulle studeras. Varje tillfälle innebar helt nya intryck, där såväl undervisningslokal som elever var okända för mig. Det är också viktigt att se till processtudiens för- och nackdelar. En fördel med uppläggningsen var att eleverna fick delta i hela processen från planering till utvärdering. Uppgiften var styrd på så sätt att det fanns ett givet mål, men den kan ändå sägas innebära en flexibel struktur och inom ramen för arbetsprocessen kunde eleverna själva välja och påverka såväl innehåll som arbetssätt. En nackdel, eller snarare svaghet är att processuppgiften kom och bröt sig in mitt under pågående termin och det som tidigare var planerat fick stå åt sidan. Ytterligare en faktor var att eleverna vid denna tidpunkt hade prov och utvärdering i nästan alla skolämnen.

En annan diskussion jag vill lyfta fram utifrån processuppgiftens specifika karaktär, är vilken betydelse en lektions utformning har för jämställdhet. Vilken roll spelar lektionens struktur för att eleverna ska kunna praktisera ett demokratiskt och jämställt förhållningssätt? Är en ”styrd” lektion till godo eller inte för jämställdhetsarbetet i skolan? Cullbrand (1998) har undersökt hur lärare i hemkunskap tänker och agerar i olika undervisningssituationer för att nå mål i styrdokumentet. Lärarna är någorlunda eniga om målet med undervisningen,

⁸³ Data från SO-enkät till elever visar att två tredjedelar av flickorna och en tredjedel av pojkarna anser att det är ”mycket viktigt” att arbeta för jämställdhet (Skolverket, 2005 s 70).

men vägen mot mål varierar. Bland de elva lärare som intervjuades i undersökningen identifierades tre olika strategier för handling. Dessa är 1) fasta ramar, 2) mot en flexibel struktur och 3) med eleverna som utgångspunkt. Jag gör ett försök att tolka ”fasta ramar” och ”med eleverna som utgångspunkt” med hänsyn till jämställdhetsmål och menar att båda bör problematiseras. På ett ytligt plan skulle man kunna säga att ”fasta ramar” som utgår från en av läraren helt fastställd struktur, främjar jämställdhet ur en synvinkel, eftersom arbetet fördelas och utförs rättvist ur en könsaspekt. Men samtidigt kan en fråga ställas om de ”fasta ramarna” innebär att undervisningen verkligen kan anpassas till varje elevs förutsättningar och behov som det står skrivet i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006).

”Med eleverna som utgångspunkt” kan också tolkas ur två olika aspekter dels att den främjar jämställdhet, dels att den faktiskt också innebär att eventuella stereotypa könsmonster råder. Ett fördelaktigt skäl för jämställdhet är att undervisning ur ett elevperspektiv ger större utrymme för att flickor och pojkar utmanas utifrån sin egen förförståelse eller kunskap i ämnet. En nackdel är att rådande könsstrukturer i klassrummet fortlever eftersom eleverna agerar utifrån genusordningar som redan existerar. I en antologi som handlar om hem- och konsumentkunskaps potential för morgondagens skola anges att jämställdhet behöver problematiseras och att det är en utmaning för lärare att förmedla ett reflekterat förhållningssätt som relaterar till jämställdhet i hem- och konsumentkunskap. Samtidigt inrymmer ämnet en potential då skolämnet utgör en arena för samarbete och interaktion (Cullbrand & Petersson, 2005).

Processuppgiften har bland annat lyft fram betydelsen av undervisningslokalens och lektionens utformning. Även nästa textavsnitt innebär ett särskilt lektionsupplägg som präglas av ett tävlingsmoment. Men nu kommer en aspekt att fokuseras, nämligen det genusifierade rummets betydelse.

Kockduellen

En specifik lektionsuppläggning, Kockduellen, som tidigare berörts, i det teoretiska kapitlet och i samband med hyperkaraktärer utgör grunden i följande kapiteldel. De två undervisningstillfällena som iscensattes, skiljer sig åt från övriga lektioner som observerats eftersom innebörden av lektionen handlar om att klassrummet omvandlas och blir till en tävlingsarena. I grupper om tre till fyra personer tävlar eleverna mot varandra och bedöms utifrån vissa fastställda kriterier. Det finns ett uttalat syfte med lektionen Kockduellen som innebär att

eleverna tillsammans ska skapa en måltid på ett kreativt sätt, utifrån de resurser som finns tillgängliga. Avsnittet inleds med en teoretisk bakgrund om genus och rummets betydelse och Kockduellen presenteras därefter enligt Goffmans (2000/1959) teatermetafor. I analys är fokus på kontextens innebörd och aktörernas roller.

Rummets innebörd och genusifieringen

Kockduellen är tänkt att användas som utgångspunkt för ett iscensättande av ett genusprojekt i en annan kontext än den som ordinarie lektioner utförs i. De begrepp som hör till Goffmans (2000/1959) teatermetafor har tidigare använts i avhandlingen på ett sporadiskt sätt, t.ex. när det handlade om att se bakom ”masken” på hyperkaraktärer. Nu kommer hans modell att användas pragmatiskt för att synliggöra rollkostymer och sättas in i ett sammanhang som innebär att problematisera rummet som manligt könskodat.

Ett manligt kodat rum

Syftet att redovisa och analysera Kockduellen separat är att utforska hur olika omständigheter, i detta fall rummets kodning, spelar in i undervisning i hem- och konsumentkunskap. Strävan är att identifiera genusordningar som iscensätts i den manligt kodade kontexten i jämförelse med den ordinarie kontexten. På ett ”ytligt” plan kan lektionen Kockduellen synas vara likartad jämfört med de förhållanden som råder under ordinarie lektioner d.v.s. fältstudiens övriga observerade lektioner. Fasaden eller scenen, d.v.s. inredning, utrustning och köksredskap är samma som brukas vid andra tillfällen. Den aktivitet som sker är också jämförbar med övriga lektioner i studien, eftersom eleverna även vid detta tillfälle lagar mat tillsammans. För att uttrycka det utifrån en teatermetafor är såväl pjäsens rekvisita som aktörer samma, men manus i pjäsen har förändrats i och med ett litet ord: T-ä-v-l-i-n-g! En tävling är ju egentligen en abstrakt tankeskapelse, men vid detta lektionstillfälle visade det sig att aktörer kom att agera på sätt som de tidigare inte uppvisat inom ramen för de ordinarie lektionerna.

Goffman diskuterar idealisering som en process vilken innebär det sätt som ett framträdande socialiseras, formas och omformas för att passa in i förutsättningar och förväntningar som finns i det samhälle där den genomförs. Individens kommer därför att införliva och exemplifiera samhällets officiellt sanktionerade värden i högre grad än hans/hennes agerande i sin helhet. Fokus riktas i följande analys mot de karaktärer aktörerna intar i det specifika sammanhang som

Kockduellen utgörs av. Individer gör olika ställningstaganden som kan resultera i olika gestaltningar dels att som individ eller person agera i en viss roll, dels för att skapa en gestalt i interaktion och samvaro med andra (jfr Worchel, 1998). Detta är en ständig balansgång som beror på de normer och regler som gäller i sammanhanget. Strävan är att synliggöra och analysera olika "identitetsutprovningar", för att använda Ziehes (1992) uttryck.

Kockduellens uppläggning

Kockduellens empiriska material utgörs av två lektioner i hem- och konsumentkunskap à 120 minuter, i en mellanstor skola som ligger utanför ett storstadsområde. Underlaget består av två olika grupper som observerats vid skilda tillfällen och totalt ingår 28 elever, 11 flickor och 17 pojkar. Händelseförlopp från båda grupperna kommer att blandas i redovisningen av materialet samt i analysen.

De ramar som finns kring tävlingen är följande. Grupperna lottas slumpvist inför detta specifika tillfälle, vilket resulterar i både enkönade och mixade grupper. Syftet med lektionen är att skapa en måltid på ett kreativt sätt utifrån de resurser man har. I varje kök ligger en "hemlig" påse som innehåller några olika matvaror. Övriga ingredienser som kryddor, smör och mejeriprodukter etc. får också användas, men varje grupp utgår från samma basvaror. Utav dessa livsmedel skall gruppen tillsammans tillaga en måltid som kommer att bedömas med poäng. Eleverna får använda kokbok eller boken i hem- och konsumentkunskap för att hämta inspiration eller läsa om metoder de kan behöva använda. Förutom att skapa en smaklig måltid läggs vid poängbedömningen vikt vid hygien, samarbete, ordning, matlagningsmetoder, dukning, kreativitet, utseende och servering. Omdömet av uppräknade kriterier sker efter en skala mellan 1 - 5 och det är den grupp med högst slutsumma som blir vinnare av Kockduellen. På white-board tavlan framme vid katedern har läraren skrivit upp tidsangivelser som eleverna kan ta hjälp av. Där finns tid för planering och genomförande, det klockslag då måltiden skall serveras och ätas samt tidsangivelse för efterarbete.⁸⁴

I Kockduellen ses hem- och konsumentkunskapssalen som en scen där olika scenarier och händelser utspelar sig. Eleverna är aktörer på en scen, en plats där eleverna kan se andra och själva synas. I texten som följer finns utdrag från två lektioner och nedslag görs från båda dessa tillfällen.

⁸⁴ De tidsangivelser som anges är: Genomgång 10 minuter, matlagning 60 minuter, måltid 20 minuter, disk och städning 20 minuter och prisutdelning 10 minuter.

Introduktion i grupp ett

Några högröstade pojkar hörs från korridoren och de kommer med full fart in i undervisningssalen. En pojke slänger en blick på tavlan och upptäcker att det står skrivet "Kockduell" varpå han utropar: "Det är kockduell, det är asroligt!" En pojke säger: "Nu vill inte jag bara vara med tjejer." En annan inflikar: "Du är ju lite feminin." Men pojken får sin önskan uppfylld för det är dags att dra ett färgkort och göra nya gruppkonstellationer. Eleverna skiftar sedan platser och placerar sig enligt de nya grupperna. Det är en upprymd stämning i klassrummet och inför dagens lektion har eleverna ovanligt många frågor som de högt utropar. Läraren stoppar dem och säger: "Ska vi ta genomgången först så ser vi om ni har ytterligare frågor sedan?" Eleverna godtar detta och läraren går igenom förutsättningar, regler och den information som står uppskriven på tavlan. Sedan frågar hon vad kreativ betyder och får olika svar. En flicka säger: "Hur bra man jobbar." En pojke svarar: "Hur bra fantasi man har." När läraren förklarar poängbedömningen börjar några pojkar kommentera detta och frågar om man får "överklaga vinsten" och "hur mycket kostar en vinst?" Strax därefter är det dags att sätta igång och det blir snabbt fart och rörelse i rummet.

Introduktion i grupp två

Några flickor och pojkar kommer in i salen och slår sig ner vid bordsplatserna. En flicka ser att det står skrivet "Kockduell" på tavlan. Hon utropar: "Vi vinner!" Detta plötsliga tillrop gör att flera andra klasskamrater också upptäcker att det är tävlingsdags och en förväntansfull stämning sprider sig i klassrummet. Läraren börjar med att berätta syftet med dagens lektion. Det handlar om att kunna laga en måltid på ett kreativt sätt utifrån de ingredienser som finns "hemma" i kylskåpet. Förutsättningarna, fortsätter hon, är att varje grupp har fått en påse med ett antal hemliga råvaror som de ska använda för att skapa en måltid av. En flicka frågar om de får använda kokbok, varvid en pojke säger högt: "Det gör inte vi, nej det gör inte vi." [använder kokbok]. Läraren fortsätter sin genomgång och säger att på de blå sidorna i boken för hem- och konsumentkunskap finns olika metoder beskrivna, som man kan ta hjälp av om man vill friska upp minnet hur man kokar ris och pasta etc. En pojke frågar: "Får man komma på någon ny metod, får man flambera?" En diskussion om att äta direkt ur kastrullen kommer upp. En pojke säger: "Ja, som vikingarna." Läraren frågar sedan eleverna vad kreativitet är. En pojke slänger genast ur sig ett svar: "Hur snabbt man jobbar." En flicka säger: "Påhittig, fantasi." Läraren instruerar vidare och säger att varje

grupp ska göra en liten smaktallrik till henne så hon kan bedöma smaken på maten. Denna förmaning ger upphov till olika kommentarer från pojkarna. En säger: "Det gäller att ge läraren mycket mat." En annan menar: "Vi lägger en hundralapp under tallriken." Läraren gör tydligt att idag är det viktigt att eleverna arbetar självständigt och själva försöker lösa problem. Det är inte förbjudet att fråga henne, men det ska vara i nödfall.

Förutsättningar och villkor för tävlingen är klargjorda. En laddad men samtidigt förväntansfull och allvarsam stämning känns av i klassrummet. Tävlingsnerver skall sättas på prov och det gäller att prestera så bra som möjligt, för att bli det vinnande laget i denna termins upplaga av Kockduellen. Blickar dras mot de "hemliga" påsarna med ingredienser som ligger vid respektive kök och spekulationer görs om vad de kan tänkas innehålla. Stolsben skrapas mot golvet hårda yta, någon gungar och balanserar vådligt bakåt på stolen. Förnimmelser av nervositet och förväntningar uttrycks om vartannat, spänningen stegras, är det inte dags att sätta igång snart? Läraren ger till slut klartecken och skämtar till det lite: "På era plattor, färdiga... gå!" Äntligen, nu är väntan slut och klarsignalen har gått. Spelet kan börja och det har blivit dags att skrida till handling. Hur igångsättningen går till tar sig olika uttryck i grupperna.

Rivstart eller en planmässig igångsättning?

Exempel 1

En grupp med två pojkar och en flicka är mycket angelägna om att sätta igång. Vid klarsignal rusar de direkt fram till påsen och tömmer snabbt ut innehållet på bänken. De gör en snabb koll av innehållet och därefter följer en kort diskussion om vad de ska göra. Proceduren tar högst en minut. En pojke skyndar till skåpet med kastruller och slänger snabbt upp en wokpanna på spisen. Flickan börjar skala moroten och de två pojkarna fortsätter att resonera om vad de ska göra med falukorven.

Exempel 2

Tre pojkar som utgör ett lag är väldigt ivriga och entusiastiska inför tävlingen. Vid startsignal kastar de sig på påsen för att tömma ur innehållet på bänken. Där ligger de olika ingredienserna utspridda framför dem. De ser en halvvissen purjolök som de skrattar lite åt. I en gemensam diskussion resonerar de sedan vilken maträtt som skall tillagas av falukorven och riset. En av dem kommer med ett förslag och de andra

pojkarna nickar jakande. Diskussionen har gått mycket snabbt och snart är de i full fart med att plocka fram redskap och hämta ytterligare råvaror och kryddor.

Exempel 3

En grupp på tre flickor arbetar tillsammans. När läraren gett klartecken att starta reser de sig upp, går till tvättrummet för att sätta på sig förkläde och tvättar därefter händerna. Sedan samlas de kring bänken med påsen och börjar plocka fram en ingrediens i taget. På bänken framför dem ligger nu en bit falukorv, en påse med ris, en purjolök, ett äpple och en morot. De börjar diskutera vad de skall laga och hur tillagningen skall genomföras. Idéer bollas sinsemellan och olika frågor uppkommer som de gemensamt försöker hitta svar på. Vilken maträtt kan man tänka sig att laga av falukorv? Skall de hacka eller skära i tärningar? Vad är äpplet bäst att användas till? Diskussionen sker i lugn takt och tar cirka fem minuter. Sedan sätter de igång att arbeta med olika uppgifter.

Exempel 4

Två pojkar och en flicka inleder också arbetspasset i en lugn och mer återhållsam takt. De sätter på sig förkläde och lägger sedan uppmärksamheten på innehållet i påsen som plockas upp i strukturerad ordning. När en överblick gjorts över råvarorna börjar de slå i kokböcker och leta i hem- och konsumentkunskapsboken för att hitta ett lämpligt recept. De kommer gemensamt överens om att gratinera falukorven i ugnen. En pojke tar fram en gratängform och de två andra diskuterar tidsplaneringen. Sen börjar de att skala moroten och skära falukorven.

Att ordna kaos

Arbetet är i full gång och eleverna har fördelat uppgifterna. Ibland löper arbetet på utan större problem. Men det händer också att smärre besvärligheter uppstår. Då gäller det att ha lämpliga lösningar till hands. En grupp där en flicka och två pojkar arbetar tillsammans får erfara den påfrestning som tävlingsmomentet kan föra med sig. Igångsättningen för denna grupp präglades av iver och nyfikenhet. De var mycket snabbt framme vid påsen med råvarorna och kom nästan genast överens om att laga Korv Stroganoff.

Den ena pojken säger: "Kom igen, vi kör!" Och plötsligt är det full aktion i köket. En gratängform plockas fram eftersom de tänker gratinera korven i ugnen. Kort därefter ångrar de sig och beslutar att steka den i stekpanna istället. I det första skedet är det ingen särskild i gruppen som har det övergripande ansvaret och arbetet flyter på. Men plötsligt uppstår ett problem. Såsen som en pojke gjort är alldeles för tunn. Han tillkallar flickan som rycker in och tar över projektet. Flickan vet inte vad hon ska göra med den mindre lyckade såsen så hon i sin tur frågar läraren och får rådet att göra en redning av mjöl. Flickan slår upp blå sidorna i boken och läser om redning. Sen hämtar hon mjöl som hälls i en skål och tillsätter lite vatten och rör om i blandningen en rätt så lång stund med en sked. Då och då slänger hon ett öga i boken, tillsätter lite mer mjöl och fortsätter att röra. Sedan är det dags att tillsätta redningen i såsen. Det fungerar, såsen tjocknar alltmedan hon rör och en lättades suck avspeglas i ansiktet. Läraren går förbi deras kök och den ena pojken säger: "Kolla vårt fina samarbete."

Flickan börjar mer och mer ta över kommandot i gruppen. Med stressad röst säger hon: "Andreas, skär korven! Du håller den upp och ner!" Pojken frågar henne hur han ska skära. Hon svarar: "Korv stroganoff, du vet väl hur det ska se ut?" När skivorna är skurna tar den andra pojken över för att börja steka. Andreas som skurit korven säger högt att han dukar. Efter en stund börjar det ryka och osa från stekpannan. Flickan säger irriterat: "Men sänk då!" Därefter tar hon tag i att bryta servetter till dukningen. Det är viktigt att servetterna matchar kökets färg därför har hon valt gröna servetter. Hon ger en nedlåtande kommenterar till flickan i grannköket eftersom de inte matchat servetter med färgen i sitt kök. Själv skapar hon näckrosor av sina servetter. I varje näckros placerar hon sedan glaset de skall dricka ur. Plötsligt säger pojken som steker: "Det bränner!" "Men ta bort det då" utropar flickan. "Häll i grädde eller vatten" inflikar Andreas. Flickan ger order: "Ta en matsked! Är det en deciliter?" och fortsätter "Men kom, ta dom nu och häll korven i såsen". Efter dessa utmaningar blir det lugnare i köket och med viss möda har de slutligen nått målet. Måltiden är komplett och de sitter vid ett fint dukat bord redo att äta. När läraren går förbi och frågar hur det smakar ber flickan henne att titta extra noga på deras servetter.

Att ordna allt

Även denna grupp består av en flicka och två pojkar. Det är en grupp som inlett arbetspasset i en lugnare takt än flertalet andra grupper. De började med att sätta på förkläde, för att sedan tvätta händerna och därefter närmade de sig påsen för att plocka upp råvarorna, en efter en. En kort diskussion görs, men rätt så snart kommer de överens om att laga den gryta som flickan föreslog. Det har blivit dags att börja arbeta i köket.

Flickan börjar med några förmaningar till de båda pojkarna: "Vi måste ha hygien. Och snälla ... var ordentliga!" En pojke tar äpplet och tänker göra något med det. "Vänta, säger flickan, gör inget med äpplet än." Hon fortsätter: "Samir, du får göra falukorven." Den andra pojken vet inte hur man kokar ris och flickan säger: "Vänta så ska jag visa hur man gör." Sen visar det sig att hon inte heller vet och får därför själv fråga en flicka i grannköket om hjälp. Samir visar flickan några centimetertjocka skivor han skurit och frågar: "Ska jag skära så här?" Hon svarar: "Lite smalare kanske" och börjar assistera pojken som ska koka ris. Arbetet fortskrider. Flickan är ansvarig för grytan och häller i tomatpuré och lök samt smaksätter den med olika kryddor. En stund senare är Samir sysslös, så han slår sig ner vid matplatsen och tittar på när de andra arbetar. När grytan inte längre kräver full uppmärksamhet tar flickan sig an dukningen. Därefter plockar hon fram kniv och skärbräda för att skära äpplet. På ett mycket utstuderat sätt skapar flickan tunna dekorativa stjärnor av äpplet. Vid denna tidpunkt sitter nu båda pojkarna överksamma vid matplatsen. Flickan fortsätter att arbeta, häller riset i en skål och vänder sig sedan mot pojkarna och säger: "Kan inte någon fixa vatten?" Därefter gör hon en tallriksuppläggning. Försiktigt läggs först riset i en prydlig hög, för att sedan förgyllas av grytans färg och doft. Stjärndekorationen gjord av äpplet, ställs på kant för att fullborda kreationen. När hon sedan beskriver maträtten för läraren som tilldelats en smakportion med samma upplägg fast på mindre tallrik säger hon: "Det är lite italienskt, starkt."

Att vinna är allt

Pojkgruppen består av tre entusiastiska och tävlingsinriktade pojkar. Vid klartecken för igångsättning, är de snabbt på plats vid bänken för att ta reda på vad som döljer sig i påsen. Innehållet hålls ut på bänken. En kort överläggning görs och en pojke ger förslag på en maträtt som accepteras av de andra och det är dags att börja laga maten. Deras arbetstempo är högt och de startar med att plocka fram redskap och hämta olika ingredienser. De samarbetar genom att be varandra hämta livsmedel och

kryddor. Pojken som har ansvar för grytan är den som verkar vara mest drivande och kunnig. Han berättar att han i sitt framtida yrke tänker bli kock. Att det är tävling gör sig påmint genom olika uttryckssätt och han kommenterar t.ex. villkoren och menar att: "Det är skitkul med tävling, fast påsarna skulle ha innehållit olika ingredienser eftersom det skulle ha varit mer match då." Samma pojke framför också en önskan om att läraren skall motivera den vinnande gruppen. Det har blivit dags att duka och en av pojkarna ber läraren om en duk att lägga på bordet. Han påpekar sedan till läraren att hon gett dem en skrynklig duk. Samma pojke upptäcker en fläck på lampan över matbordet och hämtar en trasa och torkar noggrant av den. Arbetet flyter på bra och tack vare det snabba tempot blir denna grupp färdig i god tid före utsatt tidpunkt för måltid. Den blivande kocken tar hand om upplägget av maten. Både maten på deras egna tallrikar och lärarens smaktallrik läggs omsorgsfullt upp. Riset formas med hjälp av en rund skål, grytan och övriga tillbehör läggs på plats och han presenterar stolt maten: "En kryddig korvgryta med curryris, äpplesingor, en kall youghurtsås, morötter och majs." När de sitter till bords och skall äta söker de lärarens uppmärksamhet för att hon skall se deras uppläggning på tallrikarna. Den pojke, som tidigare putsat på lampan, reser sig upp mitt under måltiden för att utbringa en skål. Med glaset i handen säger han högtidligt: "Jag önskar alla en trevlig måltid." De två andra pojkarna halvligger vid bordet och skrattar. Det högtidliga skålandet kommenteras av en flicka i ett annat kök som utbrister: "Lägg av!"

Stundens allvar

I klassen märks en otålighet och förväntan. Det har blivit dags att summera dagens lektion genom att utse vinnare i Kockduellen. Stundens allvar närmar sig i form av prisutdelning. Det går till på ungefär samma sätt i de två olika klasserna. Efterarbetet är avklarat och köken är så gott som återställda i samma skick som innan tävlingens början. Förutom för en grupp med två pojkar och en flicka som får bakläxa. De har lämnat kvar lite disk och inte torkat av bänken. En av pojkarna i gruppen menar att han har diskat över halva disken och därför inte vill göra något mer. De andra i gruppen verkar inte heller alltför entusiastiska inför uppgiften, men alla går motvilligt iväg för att städa upp det sista. Läraren reflekterar över elevernas arbetsinsats och menar att det var ju lite si och så med kunskaperna att koka ris. En pojke replikerar: "Det blev ju gott till slut ändå." En flicka utropar: "Nu vill vi veta vem som har vunnit." En pojke säger: "Jag vet vem som har vunnit." En annan pojke frågar om det inte är möjligt att få reda på alla gruppers poäng. Denna fråga replikeras av en

flicka som säger: "Okey, lila köket 0 poäng, hygien 0 poäng, smak 0 poäng, det blir ju inte så roligt." Läraren påpekar att de olika gruppernas poäng är ointressant, men några pojkar vill prompt ha reda på tvåan och det får de. Det är också viktigt att andraplatsen läses upp först.

Prisceremonin går till på liknande sätt i den andra klassen. Läraren introducerar med att säga att grupperna borde ha haft lite bättre koll på tiden. En pojke menar att: "Vi hade i varje fall bra timing." Ordningen" fortsätter läraren "var lite blandad men dukningen var enkel och snygg precis som den skulle". En flicka menar att pojkgruppen flörtade och fjäskade. Pojken som utbringat skålen svarar henne då: "Det är ju tävling."

Tävlingen har nått sitt slut och det har blivit dags att och analysera aktörerna och deras agerande. Vad skedde egentligen i det tillfälligt manligt kodade rummet? De hyperkaraktärer som tidigare introducerats kommer att utgöra en del av resonemanget men först kommer scenen och kontextens innebörd att diskuteras.

Varför blev Kockduellen som den blev?

Terminens lektion där Kockduellen går av stapeln har nått sin avslutning. Eleverna har lämnat salen, några glatt överraskade efter att ha kammat hem förstavinsten, andra mindre belåtna att inte ha nått ända fram. Lektionens uppläggning innebär att den, i vissa avseenden, är mindre styrd än vanliga lektioner. Grupperna får varsin påse med ingredienser och kan sedan fritt välja recept och metod. De skall också försöka arbeta så självständigt som möjligt utan att fråga läraren om råd. Under Kockduellen finns utrymme för egna initiativ och tillfället innebär samma utgångspunkter och ram för alla elever. Men vad var det egentligen som hände? När kontexten förändrades och rummet blev till en tävlingsarena agerade eleverna på sätt som de tidigare inte uppvisat under övriga lektioner som observerats. Det har därför blivit dags att titta närmare på aktörernas framträdande och interaktioner.

Man kan säga att individer agerar utifrån den karta de själv skapat om världen. Normen för hur flickor och pojkar handlar under olika förhållanden, beror på samverkan av ett flertal faktorer som inte kan särskiljas på ett enkelt sätt, utan spelar mindre eller större roll i olika sammanhang. Det handlar om såväl egna föreställningar som påverkan utifrån, t.ex. sociala och kulturella skillnader, klassklimat, lärare och kompisar. Avgörande är också hur eleverna uppfattar

klassrummet. Flickors uppfattning är att klassrummet i högre grad är en plats för gemenskap och arbete, samtidigt som de konkurrerar om betyg (Osbeck, 2006; Wernersson, 1988). Att uppfatta klassrummet som en tävlingsarena, sig själv som konkurrensinriktad samt söka status i den offentliga klassrumshierarkin är något som i högre grad stämmer in på pojkar (Jakobsson, 2000; Staberg, 1992, Öhrn, 1990). Kockduellen utspelas på samma scen som de ordinarie lektionerna och ingen annan rekvisita än den vanliga användes. Aktörerna var också de som brukade agera tillsammans och vederbörlig ”regissör” utgjordes av ordinarie lärare. Den stora skillnaden var manus, som denna dag innehöll en tävlingsaspekt. Goffman (2000/1959) menar att en generell målsättning för varje team är att upprätthålla den definition av situationen, som dess framträdande väcker. Han beskriver bland annat *team-maskopi* och *rollomkastningar* som exempel på kommunikation och detta är något som fokuseras i denna analys. Hur detta går till och vilka karaktärer som identifierats, kommer också att undersökas närmare. Kockduellen delas upp i sekvenser och analyseras i kronologisk ordning utifrån presentationen som gjordes. Frågor som söks svar på är bland annat: Vilka strategier fanns kring tävlingsmomentet? Vilken roll spelade de olika gruppkonstellationerna? Hur ställde sig aktörerna till ansvar och samarbete?

Tävling, lek eller ”på riktigt”?

Kockduellen är exempel på en specifik lektion där det gäller att anpassa sig till de normer och regler som gäller för ifråga. Den som på bästa sätt ”visar upp” och tillrättalägger sitt beteende och följer tävlingens ramar och regler vinner. I den föreställningsvärld vi lever i, kan leken sägas stå som motsats till allvaret. Men antitesen lek – allvar är varken entydig och fast bestämd och ett bättre sätt att uttrycka det är därför att se det som att lek är icke-allvar. Samtidigt som allvaret vill utesluta leken, kan leken mycket väl innesluta allvaret i sig. Det som händer när leken blir till ”allvar” eller tävling är då dess uppförande bedöms av en prisdömstol (Huizinga, 2004/1938). Att tävla mot andra innebär en möjlighet att skilja sig från de övriga och därmed skapa en känsla av överlägsenhet om detta leder till vinst. Vad menas då med att vinna? Kockduellen är ett populärt inslag och upprätthålls som diskussionsämne hos eleverna en lång tid efter tillfället för genomförande, ibland hela terminen ut, berättar läraren som undervisade eleverna. Det tycks finnas något mer än bara prestige i sammanhanget, en innebörd som visar att något mer än själva tävlingen har vunnits. Kan det vara så att den som vinner blir ansedd som någon man ser upp till, något som ger en överordnad position som faktiskt håller i sig en längre tid?

De reaktioner som eleverna uttryckte när det var dags för tävling kan sammanfattas i entusiasm och kämparanda. Uttryckssätt som hördes om det specifika lektionstemat var: "det är asroligt" och "vi vinner". Detta märktes också på det livliga intresset som kom till uttryck i den ström av frågor som formulerades av eleverna vid genomgången; "Får man hitta på någon ny metod?", "Kan vi använda kokbok?" En skillnad vid detta tillfälle var att eleverna själva ställde fler frågor än de vanligtvis gjorde vid andra lektioner. Inte vid något av de övriga observationstillfällena fanns samma glöd från elevernas sida. Detta kan bero på den tävlingsaspekt som Kockduellen innebär och att eleverna var måna om att få så mycket information som möjligt om regler etc. Man skulle kunna se det som att eleverna vid de andra lektionerna är mottagare och därför väcks inte deras intresse på samma sätt. Här kände sig eleverna delaktiga och att det var tävling gjorde det extra spännande och intressant.

Både flickor och pojkar tycktes uppskatta tävlingsmomentet i Kockduellen, något som bland annat visade sig genom att de ställde frågor och uppvisade en målmedvetenhet att försöka kamma hem den eftertraktade förstaplatsen. Tidigare forskning visar att det är pojkar som har mest intresse för tävling medan flickor är mindre roade av det (jfr Staberg, 1992). Jakobssons (2000) studie visar att de duktigaste flickorna tycker om att tävla, men flickor till skillnad från pojkar tycker att det är påfrestande att tävla. Undersökningar visar också att det är skillnad mellan hur flickor och pojkar skaffar sig status i klassrummet. För flickor är det vänskap med populära flickor och för pojkar idrottsliga färdigheter och fysisk styrka som ger status (Berggren, 2001; Staberg, 1992). En parallell kan dras till hur det skiljer sig åt mellan hur flickor och pojkar leker eller tävlar. Flickor är mer benägna att samarbeta ofta i små, förtroliga grupper och deras lekar kräver mindre ofta något speciellt resultat, medan pojkar oftast tävlar i stora rangordnade grupper och deras lekar har vinnare och förlorare. Flickor tävlar också mer för sig själva och försöker om möjligt undvika att "trampa" på någon inom den egna gruppen av väninnor (Jakobsson, 2000; Staberg, 1992). Ett motiv att både flickor och pojkar uppskattade tävlingsmomentet kan vara att offentlig matlagning genom media är en socialt uppgraderad del av ämnet. Flickornas engagemang i tävlingen kan också motiveras av deras förförståelse inom ämnesområdet som generellt innebär större erfarenhet av kunskapsområdet och bättre betyg jämfört med pojkar, som i sin tur är mindre förtrogna med kunskapsområdet och har lärt sig det mesta under lektionerna (jfr Skolverket, 2005).

Olika introduktioner

Tidigare forskning visar att pojkars förhållningssätt till tävling handlar om först, störst och mest, medan flickor i högre grad samarbetar, går mer metodiskt tillväga och gör en sak i taget (Jakobsson, 2000; Johansson, 2000). Är detta något som kan kännas igen i Kockduellen? Grupperna har olika tillvägagångssätt när det gäller igångsättningskedet av tävlingen och två strategier kunde urskiljas. Den ena var de som gjorde en rivstart, d.v.s. de sprang till påsen med ilfart och kom snabbt överens om vad som skulle tillagas. Andra grupper tog det lite lugnare och förberedde sig med förkläde och handtvätt. Därefter letade de i kokböcker eller diskuterade metod och vilken maträtt som skulle tillagas. Det är svårt att dra några slutsatser utifrån kön, eftersom både den mixade gruppen och pojkgruppen började med en snabb ingång i tävlingen. De konstellationer som tog det lite lugnare var en flickgrupp och två grupper som båda bestod av en flicka och två pojkar. Det avgörande är snarare vem som befinner sig i gruppen och ett sätt att analysera detta på, är att titta närmare på respektive grupp och göra en tolkning utifrån de Hyperkaraktärer som ingår i en konstellation. Kanske är det snarare egenskapen hos karaktären som är en avgörande faktor?

Två av grupperna som båda består av en flicka och två pojkar använde sig av en lugnare igångsättning. En närmare titt på den ena gruppen utifrån hyperkaraktärer visar på en konstellation som består av en Duktordentlig flicka och två Hypernormala pojkar. Flickan är den som styr verksamheten från början till slut och en tolkning skulle kunna vara att genomslaget av hennes medverkan i gruppen gör att pojkarna ”infogar” sig efter hennes normer vilket innebär en långsam start. Den andra gruppen, en flicka och två pojkar, tog det också relativt lugnt i början och här finns tre Hypernormala elever d.v.s. karaktärerna sticker varken ut eller är tillbakadragna. De genomförde ungefär samma procedur som gruppen ovan, d.v.s. de tog på sig förkläde, tvättade händerna och ägnade därefter uppmärksamhet åt påsen, för att sedan leta recept i kokböcker. Det tycks alltså inte finnas någon resonans i att kön har någon inverkan på igångsättningen. Min slutsats är att det i högre grad beror på den gruppkonstellation som satts samman. Den erfarenhet och kunskap som respektive individ har, tycks påverka hur igångsättning och händelseförlopp framskrider i Kockduellen. Men vad var det egentligen som hände eftersom vissa aktörer intog andra karaktärer än vad de vanligtvis brukade vid de ordinarie lektionerna? Detta kommer att undersökas närmare i följande textavsnitt.

Förändrade rollkaraktärer

När de ordinarie lektionerna ändrade skepnad och blev till ett tävlingstillfälle förändrade en del elever sitt ”vanliga” manus eller uppträdande och agerade enligt nya föreställningar. Detta speglar genus föränderlighet och hur det kommer att iscensättas beror bland annat på interaktioner och kontextens innebörd. Det är viktigt att aktörerna är medvetna om vilka normativa ramar och regler som gäller för respektive kön (jfr Ambjörnsson, 2004; West & Zimmerman, 1987). Men detta kan förändras och genus icke-statiska form innebär en dynamik som inte kan förutsägas. Förändrade rollkaraktärer har identifierats i mer eller mindre grad hos olika elever under Kockduellen. Dessa kommer nu att granskas mer ingående.

Från Hypernormal till Duktordentlig

En grupp som bestod av en flicka och två pojkar var mycket ivriga att sätta igång och kom snabbt överens. Gruppen präglades av att alla tre var ungefär lika kunniga och de delade på ansvar och arbetsuppgifter i inledningsskedet. När ett missöde händer med såsen som råkat bli för tunn, vänder sig pojken till flickan som får ta över jobbet. Hon i sin tur frågar om hjälp och läser sig sedan till hur såsen kan göras fylligare. Denna incident skapar en stress i gruppen vilken stegras när pojken, som steker, har för hög värme på plattan. Flickan blir nu lätt irriterad och snäser till honom att han ska sänka och han får ta emot en syrlig kommentar. Hennes agerande förändras allteftersom och från att ha varit Hypernormal övergår hon till en position av Duktordentlig och börjar delegera arbetsuppgifter. När pojken gör ett misstag tar hon över och stressmomentet ökar förmodligen eftersom det är tävling och hon vill att de ska lyckas så bra som möjligt.

I Kockduellen framgick det tydligt att en del pojkar ville att läraren skulle lägga märke till hur duktiga och ordningsamma de var, medan en del flickor eftersträvade att uppmärksammas för det estetiska. Detta stämmer in på denna grupp. Pojken säger att läraren skall ”kolla in deras fina samarbete” och flickan som brutit servetter i form av näckrosor är mån om att läraren noterar detta. Denna grupp är relativt samstämmig från början medan flickan, ju längre tävlingen fortskrider, i allt högre grad börjar inta en position som en enväldig ledare, vilket kan uppfattas som en aspekt av Duktordentlig. Men vad händer om det redan från början är en Duktordentlig flicka som arbetar med två Hypernormala pojkar?

Från Hypernormal till Marionett

Den grupp som bestod av en Duktordentlig och två Hypernormala var den enda i sin klass som genomförde en långsam igångsättning. Förklaringen till detta kan vara att det är en Duktordentlig flicka som arbetar med två Hypernormala pojkar och att det från början finns en uttalad princip som innebär att arbetet skall utföras på hennes sätt. För så kommer det att bli, verksamheten i gruppen utmärks av att flickan styr allt. Hennes två medarbetare är "hantlangare" och tonen sätts redan i inledningsskedet när hon manar till korrekt uppträdande och ber att pojkarna ska "vara ordentliga och tänka på hygien". Men oron att de på något sätt skulle "busa" är obefogad eftersom hennes två medarbetare kommer att agera Marionetter och göra precis som hon vill. Hennes uttalande att pojkarna ska "sköta sig" kan ses som ett uttryck för att hon antar att pojkarna kommer att bete sig slarvigt och strunta i hygien. Kanske är det den föreställning eller erfarenhet hon har då hon tidigare arbetat med pojkar. Yttrandet kan också uppfattas som en strategi för att hon verkligen är angelägen att vinna tävlingen och ser till gruppens bästa. Det finns olika incidenter som stödjer detta och det uttrycks på flera sätt. Ett exempel är pojkens första initiativ att ta sig an äpplet, något som stoppas av flickan eftersom hon redan bestämt hur dekorationen skall se ut. Utan protest överlämnar pojken denna uppgift till flickan. Arbetsdelningen innebär att pojkarna kokar ris och skär falukorven. Båda dessa uppgifter utförs inte självständigt utan de rådfrågar henne om hur det skall göras. Själv tar hon ansvar för grytan, dukning och att göra upplägget på tallriken. När den mest hektiska fasen är avklarad i köket räcker inte arbetsuppgifterna till för alla. Detta resulterar i att en pojke sitter sysslolös vid matplatsen för att senare få sällskap av den andra pojken, alltmedan flickan fortsätter med slutfasen av arbetet i köket. De blir varken tillfrågade om att delta i detta arbete eller tar några egna initiativ att hjälpa henne. Det är flickan som till slut ber dem att ordna vatten till måltiden.

Det finns en riktning för arbetet som följs och inga diskussioner om alternativa vägar uppstår. Flickans strategier är överordnade. Hon arbetar efter ett ideal för att saker ska bli enligt hennes principer och detta görs genom att vara ordentlig, metodisk och välorganiserad, egenskaper som hon själv utmärks av. Detta innebär att hon styr över sina medarbetare och det tycks vara självklart att hon är den som leder arbetet i gruppen. Gruppens struktur och aktörernas positionering kan tolkas som att den karaktär som flickan speglar, leder till någonting hela gruppen strävar efter, d.v.s. vinst. Därför finner pojkarna sig i att inta "passiva" roller som Marionetter. Men hur fungerar det om gruppkonstellationen istället består av tre pojkar som arbetar tillsammans? Detta exemplifieras i nästa avsnitt.

Från Clown till Duktordentlig

De tre pojkarna vars rivstart, samarbete och ordentlighet präglade tävlingen utgjordes under övriga observerade lektioner av fältstudien, av en Clown, en Kock-aspirant och en Marionett. Hela gruppen, men framförallt Clown och Marionett förändrade sitt agerande markant under tävlingens inflytande och helt plötsligt utgjordes gruppen av tre Duktordentliga karaktärer. Deras brinnande tävlingslystenhet lyste starkt genom hela lektionen och förstärktes av både verbala och kroppsliga uttryck. Karaktären Kock-aspirant uttrycker t.ex. åsikten att grupperna borde ha fått olika ingredienser i påsen eftersom det skulle ha varit mer ”match” då. En annan pojke putsar och agerar enligt vett- och etikettbokens regler. Det märktes tydligt att gruppens gemensamma strävan och mål var att vinna. Allt annat hade varit en förlust av stora mått.

Från början till slut var gruppen var relativt samstämd med Kock-aspiranten som intog en något ledande position. Deras arbete präglades av att ta egna initiativ och framförallt att hjälpa varandra och de samarbetade genom att hämta ingredienser för kompisen och rycka in där det behövdes. Flera aktiva ansträngningar för att koppla på vinnarcharmen gjordes av alla tre. Den före detta Clownen utförde olika aktioner på ett mycket utstuderat sätt. Ett exempel är när han upptäcker en fläck på lampan ovanför matplatsen. Han hämtar en trasa, drar ner lampan och torkar mycket omsorgsfullt av den. Frågan är om han skulle ha brytt sig om detta om det var en vanlig lektion? Metaforiskt kan fläcken analyseras ur två synvinklar. Det kan innebära ett sätt att anpassa sig till normen, d.v.s. hålla det rent och snyggt i köksplatsen och eftersom det är tävling anstränger man sig extra mycket. Men det kan också uppfattas som ett sätt att ta bort det ”mörka” från det förflutna, d.v.s. rent symboliskt ”torka bort” det vanliga clowneriet. Andra utspel som sker är att pojkarna uppträder på ett närmast pedantiskt sätt t.ex. när de klagar på läraren eftersom hon gett dem en skrynklig duk.

Tävlingsmomentet gör eleverna målinriktade på ett sätt som innebär att de kliver ur sina ”vanliga” rollkostymer och istället ikläder sig en medveten (eller omedveten) vinnardräkt som uttrycks på olika sätt. Konkurrens är den katalysator som omskapar de sedvanliga normerna som annars gäller. Hur detta går till kommer att granskas närmare i nästa textdel.

Tävling – könskodningens urladdning

Att vara tävlingsmässigt engagerad innebär en strävan att höja sig över andra där jämförelser görs med övriga deltagare i jakt på framgång, status och prestige (Huizinga, 2004/1938). Tidigare beskrevs *team-maskopi* som ett system av hemliga signaler genom vilka de agerande kan ta emot eller överföra information som har betydelse för ett framgångsrikt framträdande (Goffman, 2000/1959). De tre pojkarnas agerande stämmer överens med denna strategi som innebär en social klättring och i denna jakt är alla medel tillåtna. Medlen kan vara både målinriktade och kalkylerande under ytan, men det viktigaste är ändå om de är effektiva. Det gäller att segra till vilket pris som helst och bevisa för andra att ens förmåga bör respekteras. Ett exempel på detta är när samma pojke som torkade bort fläcken under måltidens gång reser sig upp för att utbringa en skål. Med en allvarsam ton och uppriktig blick, reste han sig och ville önska sina övriga klasskamrater en trevlig måltid. Att detta var ett plötsligt infall kan de två andra pojkarnas reaktion belägga. De halvlåg över bordet och försökte på bästa sätt kväva det skratt som händelsen gav upphov till. Frågan är om det var av pinsamhet eller det komiska i situationen? Av incidenten följde en kommentar från en flicka som menade att det var nonsens och att han skulle ”lägga av”. Detta ignorerades totalt av pojken som lugnt satte sig ner för att fortsätta äta.

Tillfället för Kockduellen utgör exempel på ett symboliskt övertag som är värt att riskera allt för, eftersom vinst medför en gynnad och respekterad position en lång tid framöver. Vad som avslöjas vid analys av de tre ovan beskrivna händelserna är att rollkostymer inte är statiska. För vissa elever innebär detta också att den karaktär som antas i första skedet inte är säkert att de behåller under tävlingens gång. Det är alltså inte givet att en gruppkonstellation som ser ut på ett visst sätt från inledningsskedet, också kommer att prägla verksamheten lektionen igenom. Karaktärerna är i allra högsta grad obestämda och formbara, något som påminner om de gymnasietjejer som Ambjörnsson (2004) undersökt. Tjejerna i hennes doktorsavhandling upprätthåller och utmanar föreställningar om den ”normala” tjejen och deras identitet är flytande och måste hela tiden förhandlas. Rådande normer etableras genom stereotyper där det gäller att inte avvika från majoritetskulturen.

I Kockduellen fanns exempel på aktörer som ändrade gestaltning beroende på skeenden under tävlingens gång och kom att inta nya eller modifierade positioner. Det finns alltså inga fasta roller och mycket sker på improvisation. Hur detta sker varierar och i vissa fall beror det i högre grad på gruppkonstellationen i sig, men ibland är förändringen mer utstuderad, t.ex. i fallet med Clown som övergick till att vara Duktordentlig. I andra fall är det oväntade händelser som kräver särskilda insatser vilket gör att karaktären

förändras, t.ex. i det kök där såsen misslyckades och flickan alltmer tog över hela ansvaret och förändrades från Hypernormal till Duktordentlig. Detta omkullkastar tesen om att försöka förutsäga hur olika elever kan tänkas samarbeta eller inte eftersom lagarbetet kan förändras i samma stund som något oförutsett händer. Lundgren (2000) som undersökt hur kropp och kön tar sig uttryck hos elever i grundskolans årskurs nio menar att det sätt som handlingar uppfattas på och vilken reaktion de gav upphov till, beror på vilken plats och sammanhang man befinner sig i samt individens position i gruppen. Detta är något som i hög grad synliggjorts genom att perspektivisera lektionen Kockduellen med andra observerade lektioner i hem- och konsumentkunskap.

Men vem var det egentligen som vann Kockduellen? Hur gick det för de grupper som vi tittat närmare på? Räckte det till vinst för den grupp där flickan brutit näckrosor av servetterna och pojken framföll deras fina samarbete eller blev de malörer som hände dem också deras fall? Blev den andra gruppen med en flicka och två pojkar vars framtoning bestod av att ”ha hygien och ordning” som första prioritet samt presentera en dekorativ måltid med lite italiensk stark smak, något som gav extra höga poäng? Eller var pojkgruppens charmoffensiv tillsammans med Kock-aspirantens kreativa uppläggning något som hade inflytande på poängsättningen? Snart är sanningens minut här och det är hög tid att avslöja det vinnande laget.

Prisutdelningen

Dagens aktiviteter skall summeras i en ritual fylld av spänning och förväntan. Aktörerna är intresserade och nyfikna och vill få respons på om de genomfört akten efter konstens alla regler. Några anmärkningar utdelas av regissören, något som inte tas emot helt utan försvar från aktörernas håll. En grupp har slarvat med efterarbetet, tidsplaneringen och vissa metoder kunde också ha genomförts på ett bättre sätt. Positivt var gruppernas snygga, men enkla dukning. Men strunt i petitesserna, det är ju ändå poängen som räknas och vinst som är viktigast. Stundens allvar råder. Den grupp som råkade ut för missöden med såsen hamnade inte på någon prisplats alls. Gruppen med den ledande flickan och de två medföljande pojkarna lyckades kamma hem andra plats i sin klass och en viss besvikelse kunde märkas hos alla tre i gruppen. I stället erövrades förstaplatsen av en grupp med tre flickor och en pojke som blev glatt överraskade. Den resultatfokuserade pojkgruppen tog hem vinsten i sin klass med knapp marginal över en annan grupp som var mixad. När priset togs emot uppträdde pojken som utbringat skål lite förläget och menade att det inte var så mycket för tävlingsvinsten utan ”mest för äran”.

Men vad var det egentligen som gav pojkarna vinst? Pojkarnas utspel skulle kunna relateras till det Goffman (2000/1959) benämner förlöjligande maskopi. Detta innebär att kommunikationen som förs, huvudsakligen har som uppgift att tala om för övriga aktörer att den show som visas upp bara är en show. Ur denna synvinkel kan pojkarnas agerande tolkas som att deras handlingar är ett uttrycksmedel som visar att de ”spelar teater” och agerandet är medvetna ”roller”. Genom att aktörerna medvetet överdriver vissa handlingar urladdas den eventuella missaktning ett överdrivet ”flörtande och fjäskande” annars skulle kunna innebära. Det kan jämföras med den tolkning som tidigare gjordes om karaktären Clown, som iklädde sig clownens mask, för att undvika eventuellt förlöjligande. Men en sista fråga som ändå kan ställas är vilka faktorer som bidrog till att pojkarna faktiskt vann? Var det för att pojkarna, jämfört med tidigare lektionstillfällen arbetade mer målinriktat och ”skärpte” till sig och visade vad de egentligen gick för? Eller var det deras överdrivna stil i form av inställsamhet som gick hem?

Samma rum – olika villkor?

I detta kapitel har avhandlingens huvudsakliga resultat redovisats i tre olika delar. Den första delen handlade om att identifiera genusordningar utifrån de observationer som ingick i fält- och processtudien. Den andra delen fokuserade på tre utvalda observationstillfällen från processtudien där bland annat lektionens uppläggning relaterat till genusordningen ”jämslällldhet” analyserades. I den tredje och sista delen presenterades Kockduellen, som innebar två lektioner från fältstudien där ett tävlingsmoment ingick. Det har blivit dags att knyta samman dessa olika delar och syftet med denna diskussion är att lyfta fram de viktigaste resultaten samt att relatera delarna till varandra. För att ge en sammanfattande bild av resultatet kommer inledningsvis Goffmans (2000/1959) teatermetafor återigen att användas.

I den första delen av analysen, *Att skapa och navigera genus för att förhandla kön i praktiken*, gjordes en närmare granskning av skeenden i undervisnings-situationer under 19 olika observationstillfällen. 8 av dem utfördes inom ramen för fältstudien och kan beskrivas som olika pjäser med samma tema, men med varierande innehåll, d.v.s. ordinarie lektioner i hem- och konsumentkunskap. 11 av observationerna utgjordes av processuppgiften vilket innebar samma manus, eftersom den strukturerade uppläggnngen av processuppgiften var likadan för de skolor som deltog. I både fält- och processtudien innebar fasaden ett klassrum där praktisk matlagning var möjlig att utföra. Rekvisitan bestod av köksutrustning samt redskap för att tillaga olika slags maträtter. Rollbesättningen vid de 19

tillfällena varierade och deltagande aktörer fanns i olika gruppkonstellationer. Dessa ”leddes” av totalt 13 olika regissörer varav 12 var ordinarie lärare och en var vikarie.

Den andra delen, *Processtudien*, genomfördes i en likadan kontext som de ovan nämnda lektionerna. Samma slags aktivitet utfördes d.v.s. matlagning, men med skillnaden att aktörerna följde ett strukturerat upplägg (samma manus) vid de tre tillfällena. Tre ordinarie lärare var regissörer vid dessa tillfällen.

Den tredje och sista delen, *Kockduellen*, utspelade sig på samma scen som fältstudiens observationer. Rekvisita samt utrustning var också samma som vanligtvis användes under de ordinarie lektionerna och regissören utgjordes av ordinarie lärare. Skillnaden var manus, som under genomförandet av *Kockduellen* hade förändrades och innehöll ett tävlingsmoment. När de tre olika sammanhang som observerats i studien beskrivs utifrån en teatermetafor (se tabell 5) framträder att manus är den faktor som varierat mest.

Tabell 5. Sammanfattande tabell av det empiriska materialet som ingår i undersökningen.

| | Fält- och processtudien | Processtudien | Kockduellen |
|-----------|--|--|--|
| Scenen | Undervisningslokal för hem- och konsumentkunskap | Undervisningslokal för hem- och konsumentkunskap | Undervisningslokal för hem- och konsumentkunskap |
| Manus | Ordinarie lektioner och processtudie i tre delar | Processtudie i tre delar | Tävlingsmoment |
| Rekvisita | Köksredskap och utrustning | Köksredskap och utrustning | Köksredskap och utrustning |
| Aktörer | Elever årskurs 8 & 9 | Elever årskurs 9 | Elever årskurs 8 |
| Regissör | Ordinarie lärare och en vikarie | Ordinarie lärare | Ordinarie lärare |

Perspektiv på resultat

För att ytterligare problematisera de hyperkaraktärer som identifierats i undersökningen kommer dessa att speglas mot varandra. Syftet är att se karaktärerna som delar som tillsammans uppfyller en helhet och att synliggöra olika mönster när karaktärernas agerande sätts i relation till varandra. Dessutom kommer återigen kontextens betydelse att diskuteras.

Hyperkaraktärernas gemensamma uppträdande

Då de fyra hyperkaraktärerna ställs mot varandra utkristalliseras olika skillnader utifrån kön och karaktärsdrag. Beträffande kön utgjordes Clown och Marionett främst av pojkar medan Duktordentlig och Tapetblomma påträffades övervägande hos flickor. Clown och Duktordentlig uppvisar liknande karaktärsdrag t.ex. genom att båda intar rollkostymer som är utåtriktade. Karaktärerna söker uppmärksamhet genom skilda aktioner som innebär att Clownpojarna söker dra till sig intresse genom att skämta och locka till skratt jämfört med Duktordentliga flickor som blir belönade och bekräftade genom sina positiva handlingar. Karaktärerna Marionett och Tapetblomma präglas av undanskymda positioner som helst håller sig i bakgrunden. Det som främst skiljer deras karaktärsdrag åt är kunskaper inom ämnesområdet och erfarenhet. Tapetblommor, d.v.s. främst flickor, kan agera mer självständigt medan Marionetter som utgörs av pojkar, blir mer avhängiga sina kamrater och läraren.

Ett annat sätt att tolka karaktärerna är att se dem som varandras motpoler. I det ena ledet finns Clown och Tapetblomma vars karaktärer responderar mot varandra i två dikotomier som innebär att ta plats och dominera och att inte göra det. Den dominans och det utrymme som Clown erövrar görs ur en synvinkel på bekostnad av Tapetblomma, eller tvärtom, eftersom Tapetblomma inte tar någon plats gör Clown det. Karaktärerna agerar som gensvar på varandra och om någon karaktär tar upp all uppmärksamhet finns det inte plats för alla och resultatet blir att andra elever sköter sig själva och håller sig i bakgrunden. I det andra ledet finns Duktordentlig och Marionett som responderar mot varandra när det gäller ansvar om de arbetar i samma gruppkonstellation. Eftersom Duktordentlig tar på sig rollen att ansvara för hela gruppen finns inget utrymme för Marionett att agera självständigt eller att ta egna initiativ. Eller omvänt, eftersom Marionett till varje pris önskar undvika ansvar överlämnas detta till Duktordentlig.

I ovan nämnda konstellationer är alla parter delaktiga och det är varken Clown eller Duktordentlig som helt och hållet orsakar att övriga karaktärer inte ges

utrymme. Marionett och Tapetblomma spelar själva sina roller enligt en agenda som ger dem ett utbyte av agerandet. För Tapetblomma skulle deras anspråkslösa framtoning kunna innebära att de inte söker den uppmärksamhet som Clown sukter efter. När det gäller Marionett kan deras strategi innebära att det är bekvämt att överlåta ansvar till någon annan. Slutsatsen är att Hyperkaraktärer ska förstås som delar i en helhet och att olika beteenden hos eleverna vägs upp av varandra. Hyperkaraktärer fungerar som avledare vilka man kan spegla sig i och förhålla sig till som över- eller underordnad när det gäller positionering i klassrummet. Det ”avvikande” beteendets funktion är att stärka de normer och regler som finns, samtidigt som det fungerar som en måttstock för andras status. Hur man än vrider och vänder på karaktärerna så finns det någonting som uppväger och beroende på vilket perspektiv som väljs, finns alternativa tolkningsmöjligheter. Ett annat sätt att hitta mönster är att problematisera den kontext undervisning sker i.

Genuszappa mellan olika föreställningar

När de tre olika analyserna av hem- och konsumentkunskap perspektiviseras till varandra framträder ett mönster, som visar att somliga elever på ett tydligt sätt skiftar rollkostym beroende på kontext. Särskilt märkbart är detta när fältstudiens ordinarie lektioner speglas mot Kockduellen.

Det samtida samhället karaktäriseras av att individer inte har en fixerad identitet och det finns möjligheter att använda och pröva på flera olika sociala identiteter beroende på situation och tillfälle. Detta benämns ”identitetsutprovning” och olika miljöer kan ge upphov till olika gestaltningar (Ziehe, 1992).⁸⁵ Uttryckt på ett annat sätt skapas och återskapas genus genom performativitet vilket innebär att iscensätta något, d.v.s. ett utförande som kan vara både verbalt eller icke-verbalt, t.ex. handlingar, språk, kläder, gester etc. Det är uppreparandet av de performativa handlingarna som gör att de fungerar som en grund för en diskursiv (re)produktion (Butler, 1990, 2005). Dessa föreställningar formar oss, men egentligen är de bara ett *iscensättande* av en roll, en slags kostym.

Ovanstående resonemang är en del i beskrivningen av Genusprocessen, d.v.s. att skapa och navigera genus för att förhandla kön. Individer ändrar medvetet, omedvetet eller som reaktion på en händelse sitt förhållningssätt för att stämma in i det sammanhang som kommer ifråga. Jag har valt att kalla navigeringen av

⁸⁵ Givetvis utprovades även olika slags identiteter också för hundra år sedan, men det som hänsyftas här är de ”uppluckrade strukturer” som bidragit till att förändra en del traditionella könsbilder.

genus för att genuszappa⁸⁶ vilket symboliserar att individer förändrar sina föreställningar under varierade förhållanden och i olika kontext, något som ger upphov till förändrade rollkostymer. Detta zappande synliggjordes vid analysen av Kockduellen då framförallt en del pojkars karaktärer dramatiskt förändrades vid en jämförelse med övriga observerade lektioner. Deras manövrerande mellan olika föreställningar verkade triggas av det faktum att lektionen genomfördes som en tävling (jfr Ziehe, 1992). Exempel på förändrat agerande är att en del pojkar sökte lärarens uppmärksamhet för att hon skulle lägga märke till deras fina samarbete och hur ordentliga de var som ställde tillbaka kryddor och varor på sin rätta plats. För dessa pojkar handlade det om att överkompensera sitt beteende, d.v.s. de försökte upphäva en viss svaghet genom att kraftigt hävda sig på ett annat område. Det var också tydligt att deras vanliga skämtsamma jargong försvann när det var tävling. Det manus en del flickor iscensatte under fältstudiens ordinarie lektioner innebar en norm att samarbeta och vara ordentliga. Det fanns därför ingen mening för dem att poängtera detta för läraren trots att det var tävling, eftersom detta förväntades av dem (jfr Granström & Einarsson, 1995). En annan förklaring skulle kunna innebära att flickor och pojkar går in i tävlingen med helt olika förbehåll. För även om en del flickor i studien gav uttryck för lika mycket entusiasm och tävlingsanda som en del pojkar gjorde, visar annan forskning att flickor tävlar på ett annat sätt och fortsätter att vara ansvarstagande (jfr Staberg, 1992; Jakobsson, 2000). Tävlingsstillfället i hem- och konsumentkunskap för flickor kan därför tolkas som en balansakt som innebär att sträva mot vinst, men att inte göra det på sina kvinnliga klasskamraters bekostnad.

Flickors genuszappande i Kockduellen var inte lika tydligt eller påtagligt. Ett exempel på en flicka som genuszappar synliggörs när hon vid ett ordinarie lektionstillfälle arbetar med fyra flickor, för att vid Kockduellen tävla i en grupp med två pojkar. I flickgruppen var hon inte dominerande och arbetet organiserades demokratiskt vilket innebar att alla tog gemensamt ansvar. I Kockduellen förändrades hennes rollkostym och flickan hade från början ett övergripande ansvar och en ledande position i gruppen. Hennes inledande kommentar till pojkarna var en förmaning att ”vara ordentliga” och ”tänka på hygien”. Under arbetets gång var det flickan som styrde pojkarna och tog hand om det mesta och beteendet kan förklaras som en strävan att försöka vinna tävlingen. Detta tillvägagångssätt skulle kunna beskrivas som att hon

⁸⁶ Björk (1997) använder begreppet zappa när hon beskriver nutidsmänniskans tidsrumsliga projekt och menar att en modern strategi kan vara att zappa mellan olika kortvariga projekt som studier, lönearbete, vård av barn istället för att ta det ena först och det andra sen. Lindgren, Lüthi & Fürth (2005) menar att dagens samhälle gör att vi blir till ”homo zappiens”, d.v.s. individer som zappar mellan värderingar, identiteter och platser.

genuszappar inom samma karaktär d.v.s. Duktordentlig. Man kan tänka sig att en flicka som arbetar i en flickgrupp inte bekymrar sig så mycket om att inta en ledande position eller att ta det övergripande ansvaret, eftersom hon vet att de övriga i gruppen, d.v.s. flickor, också har inställningen att alla gör lika mycket och tar ett gemensamt ansvar för hela gruppen. När flickornas nya gruppmedlemmar utgörs av pojkar, zappar en del flickor över och blir till en ledande och dominerande gestalt, men som fortfarande befinner sig inom karaktären Duktordentlig.

Säker eller minerad mark – en fråga om kön?

En flicka i hem- och konsumentkunskap har inte samma förutsättningar som en pojke och vice versa. Trycket att införliva föreställningar om kön kommer från många olika håll, såväl från samhälle, media, kompisar, familj, lärare som egna erfarenheter. Skolan och läraren sätter upp regler vilket bidrar till att det finns förväntningar för hur flickor och pojkar skall vara och agera (Epstein, 1998). I studien har flickors respektive pojkars positioneringar visats i förhållande till ämnet i sig, men också i relation till varandra och olika arbetsuppgifter. Olika slags genusordningar, som uttrycks genom över- respektive underordning, har synliggjorts beroende på kontextens kodning. Jag använder beteckningarna *säker* eller *minerad* mark för att symbolisera flickors och pojkars olika villkor i undervisning av hem- och konsumentkunskap. Marken i rummet de trampar på har olika laddning utifrån såväl strukturella, symboliska eller individuella principer. West och Zimmerman (1987) uttrycker följande:

”Gender is a socially scripted dramatization of the culture’s idealization of feminine and masculine natures, played for an audience that is well schooled in the presentational idiom” (West & Zimmerman, 1987, s 130).

När det gäller ämnet hem- och konsumentkunskaps ordinarie lektioner har pojkar en viss repertoar som härrör från att navigerandet av genus och förhandlandet av kön sker på ett minerat område. Risken finns alltid att de kan klassas som genusavvikare (jfr Fundberg, 2003; Mac an Ghail, 1994). Ett exempel som visar hur en pojke förhandlar kön och position är han som framhäver sin excellens att mangla. Arbetsmomentet blir acceptabelt eftersom han har den ”rätta” kunskapen och glänsar med sin skicklighet inför de andra eleverna. Men, när han lämnar tvättrummet är han ändå tvungen att påpeka att flickorna inte är bra på mangling och att de aldrig tidigare har gjort det. Repressalier pojkar råkar ut för, tilldelas dem under de ordinarie lektionerna och under vissa omständigheter får pojkar inte visa sig alltför duktiga inom ett ”kvinnligt” område, t.ex. pojken som redovisade en hemuppgift om tvätt.

Hyperkaraktärerna *Likgiltig* och *Kräsen* kan tolkas som rollkostymer pojkar medvetet eller omedvetet intar för att slippa råka ut för eventuella tillmälen. Genom att visa sig ointresserad eller överdrivet kinkig, undviker de att ta några risker att stämplas som "feminina" eller omanliga. Exempel i undersökningen är t.ex. pojkarna som slog sig ner framför spisen för att invänta riset eller de passiva pojkarna som satt kvar vid bordsplatserna en lång stund efter det att övriga klasskamrater hade börjat arbeta i köket.

Flickor behöver inte vara oroliga för övertramp eller sanktioner i form av nedlåtande kommentarer eftersom de befinner sig på "säker" mark i form av den traditionellt kvinnligt kodade kontexten som ordinarie lektioner i hem- och konsumentkunskap utgör. De riskerar inte att bli genusavvikare eftersom de är normen (jfr Holland, 2004). I undersökningen finns inga exempel på sanktioner som utdelas till flickor. Snarare innebär det en fördel att som flicka profilera sig med "duktighetsimagen".

Omsorgsfällan och dominansfällan

Tidigare forskning visar att dominanta pojkar får uppmärksamhet för att inte dominera och därmed bli destruktiva för resten av klassen, medan flickor möter överseende för förseelser på grund av förväntningar om "ordentlighet" (Granström & Einarsson, 1995). Varför dominerar inte flickor klassrummet i lika hög grad som en del pojkar? En anledning skulle kunna vara att flickor inte anser att de behöver "hävda sig" genom att ta utrymme. De vet att deras strategier fungerar i längden t.ex. prestationsmässigt för att få bra betyg. Resultat från utvärderingen NU-03 i hem- och konsumentkunskap synliggör en "ny" grupp flickor som inte fanns representerade i den förra utvärderingen 1992 (Skolverket, 1993). Denna grupp flickor är kritiskt inställda till ämnet och har en ifrågasättande hållning till läraren och menar att de inte har tillräckligt med inflytande i undervisningen (Skolverket, 2005). Det är möjligt att detta är den "nya" grupp av medelklassflickor, som tar mer utrymme och tar för sig mer, något som synliggjorts i annan forskning (Öhrn, 2002). Exempel i denna undersökning, skulle kunna vara de fem flickor som arbetade tillsammans i ett kök och vid ett tillfälle inte hade någon direkt arbetsuppgift. Samtidigt som maten kokade klart umgicks de i köket och satt vid matplatsen och pratade. De fick två gånger en förfrågan om att utföra extra arbete, något som de ignorerade. En annan händelse är den flicka som påpekade att den vinnande pojkgruppen flörtat och fjäskat. För övrigt är materialet mycket sparsmakat när det gäller att identifiera denna "nya" flickgrupp.

Men man skulle också kunna ställa frågan om den ”nya” gruppen flickor som protesterar i hem- och konsumentkunskap, uppstått som svar på de allt mer intresserade pojkarna? NU-03 visar att både flickor och pojkar har ett stort intresse av hem- och konsumentkunskap. Nio av tio flickor och drygt tre fjärdedelar av pojkarna svarar att det är ett ämne som intresserar dem. Det skulle kunna vara så att pojkarnas ökade intresse orsakar att lektionerna utformas för att anpassas till en del pojkars mindre förkunskaper inom ämnesområdet. I NU-03 framkommer även att fler pojkar än flickor upplever att ämnet är svårt och fler pojkar än flickor har lärt sig det mesta inom kunskapsområdet i skolan (Skolverket, 2005).

I en svensk studie med 7-8 åringar har Fagrell (2000) undersökt hur barn konstruerar kön i relation till familj och arbete. Resultat visar att både flickor och pojkar iscensätter omsorg som en kvinnlig norm i sin föreställningsvärld. Att ägna sig åt sig själv iscensätts som en manlig norm. I denna undersökning synliggjordes att en del flickor i högre grad än pojkar utför det där lilla ”extra” som finns utöver arbetsuppgiften, t.ex. att diska glaset till hela gruppen, medan pojkar utför ”skoluppgifterna”. Karlson (2003) fann i sin undersökning att pojkar utträttade sådant som ingick i arbetsuppgifterna i den egna gruppen t.ex. torka av matbordet medan flickor i större utsträckning än pojkar tog initiativ till att lösa andra uppgifter än skoluppgifter. T.ex. om en blomvas ramlade ner på golvet var det en flicka som självmant gick och torkade upp. Även i denna studie av hem- och konsumentkunskap framstår det som om samhällets manliga norm och överordning har viss effekt på hur flickor och pojkar agerar i undervisningssituationer. Men detta är inte helt entydigt och den kollektiva omsorg som flickor uttryckte fanns också hos en del pojkar. Exempel på detta är t.ex. pojkar som tog initiativ och startade projektet ”duka långbord” eller att de erbjöd sin muskelstyrka att flytta tillbaka bord. Det som kännetecknar pojkars omsorg är att den uttrycks inom ramen för det som uppfattas som manligt eller vad som tillåts enligt det egna klassrummets normer.

Tidigare forskning visar att flickor har en tendens att hamna i ”omsorgsfällan”. Denna ”fälla” framskrivs oftast som en ”börda” som flickor tvingas stå ut med (Berge, 1992; Staberg, 1992). Frågan är varför omsorg lyfts fram i en negativ aspekt eftersom innebörden i omsorg faktiskt är någonting som är positivt förknippat (jfr Wærness, 1980). Om motsvarande resonemang kan användas utifrån pojkarnas synvinkel så skulle de kunna vara utsatta för något som kallas ”dominansfällan”. Detta innebär att de måste hävda sig och visa att de är ”riktiga” pojkar, risk finns annars att råka ut för sanktioner. Innebörden av detta är att deras agerande i klassrummet, där undervisning i hem- och konsumentkunskap sker, faktiskt begränsas. Den kvinnliga genusifiering som

finns kring ämnet innebär ett vågspel för pojkar eftersom de agerar på en minerad eller osäker mark. Pojkars avståndstagande från skolan kan ha att göra med ett led i utveckling av en manlig könsidentitet. Skolarbete avvisas och tillstås som ”något för tjejer” (Wernersson, 1995; Willis, 1981). Är de alltför duktiga finns risk att råka ut för en gliring eller kränkande kommentar. Visar de å andra sidan upp ett alltför stort motstånd mot ämnet kan detta påverka deras betyg i negativ bemärkelse. Jag tolkar det som att pojkar i hem- och konsumentkunskap inte förväntas ikläda sig rollkostymen Duktordentlig i lika hög grad som flickor. Pojkar har mindre stöd av vuxna i sin närhet för detta ämne. De har också tvånget att leva upp till föreställningar om förväntningar av en manlig norm i ett kvinnligt genusifierat rum.

Bra betyg eller tävlingsvinst som profit?

I diskussionen om betygskillnader mellan flickor och pojkar, är det lätt att få för sig att det är en ny företeelse att flickor presterar bättre än pojkar. Men detta är inget nytt, flickor har sedan länge haft en överordnad position betygsmässigt, jämfört med pojkar (Björnsson, 2005; Wernersson, 1977; 2006). Det som är ett samtida fenomen är att flickor nu även har bättre betyg i de ”traditionellt” manliga ämnesområdena. I flera ämnen är det små skillnader som t.ex. i engelska, matematik och teknik. Idrott och hälsa är numera skolans enda utpräglade ”pojkämne”, d.v.s. det enda ämne där fler pojkar än flickor når målen i ämnet samt att fler pojkar än flickor får de högsta betygen. Omvänt förhållande är det i hem- och konsumentkunskap där könsskillnaderna ökat de senaste åren. Betygsfördelningen för elever som avslutade årskurs nio läsåret 2003/2004 innebar att 30 % av flickorna och 9 % av pojkarna fick MVG, mycket väl godkänd (SCB, 2006b).⁸⁷

En aspekt som Skolverket (2004) poängterar i den nationella utvärderingen när skolprestationer i form av betyg diskuteras, är att det finns en negativ tendens att större tonvikt läggs på personliga kompetenser. Detta sammankopplas med social och ekonomisk bakgrund och elever med ett högre socialt eller kulturellt kapital har bättre förutsättningar för att lyckas i skolan. Större utdelning i form av betyg ges t.ex. till elever som på sin fritid har möjligheter och förutsättningar att idrotta eller spela ett musikinstrument (Skolverket, 2004). Jag menar att denna diskussion går att relatera till den stora betygsskillnaden i hem- och konsumentkunskap mellan flickor och pojkar.

⁸⁷ Betyget godkänd tilldelades 22 % flickor och 48 % pojkar. För väl godkänd var andelen flickor 44 % och pojkar 37 % (SCB, 2006b).

En aspekt som kan lyftas fram i detta sammanhang är erfarenhet och kunskap inom ämnesområdet. Som tidigare nämnts är flickor mer ”kunniga” redan innan de kommer till undervisning och flickor har också mer stöd hemifrån än pojkar för ämnet.⁸⁸

Undersökningar har gjorts som visar att flickor och pojkar tidsmässigt utför ungefär lika mycket hushållsarbete i hemmet, mellan 1-2 timmar/vecka⁸⁹, men flickor utför betydligt fler arbetsuppgifter än pojkar.⁹⁰ Ytterligare en skillnad är att pojkars arbete består av mer självservice, d.v.s. de plockar bort sin egen tallrik, bäddar sin säng och städar sitt rum medan flickor oftare utför familjeservice, vilket innebär att de lagar mat åt hela familjen, diskar och städar även på andra ställen än sitt eget rum (SOU 2001:55). Berggren (2001) menar att flickor/unga kvinnor får ta större ansvar för hushållsarbetet än sina bröder. När konflikter uppstår kring denna fråga är det enbart en diskussion mellan mamman och dottern som varken pappan eller bröderna blir inblandade i. Flickor binds till den reproduktiva sfären vilket innebär att de får mindre tid att förfoga över för sig själva eftersom deras egna val får ge vika för familjens krav (Andersson, 2003; Berggren, 2001). En förklaring till detta är att i det ”kvinnligt” kodade finns en föreställning som innebär att relationen till andra är överordnad den egna personen och egna intressen kommer i andra hand (Waldén, 1990). Forskning visar att flickor och pojkar som växer upp i familjer med två föräldrar, är mer benägna att engagera sig i motsatt könstraditionellt arbete om föräldern av samma kön utför de arbetsuppgifterna (Evertsson, 2004). Mot denna bakgrund synliggörs att olika förklaringsmodeller finns och betygsskillnader mellan flickor och pojkar i hem- och konsumentkunskap kan inte enbart förklaras utifrån olika kunskapsnivå eller tidigare erfarenhet. Det handlar också om normer och föreställningar som gäller för kvinnor respektive män.

⁸⁸ När det gäller stöd och uppmuntran hemifrån anger flickor bild, biologi, engelska, hem- och konsumentkunskap, musik och svenska. Motsvarande för pojkar är fysik, idrott och hälsa samt kemi (Skolverket 2004).

⁸⁹ I den nationella utvärderingen 2003 av hela grundskolan fanns i den generella elevenkäten en fråga där man bad eleverna svara på i vilken omfattning de ”hjälp till hemma” (”hjälpa till” avser städning, matlagning, tvätt, i trädgården etc.). Tre fjärdedelar av flickorna och drygt två tredjedelar av pojkarna svarar att det hjälper till hemma varje dag eller varje vecka. Av flickorna är det 6 % som nästan aldrig eller aldrig hjälper till hemma, motsvarande siffra för pojkarna är 13 %.

⁹⁰ I undersökningar delas ofta barns hushållsarbete in i familjeservice och självservice. I denna studie var den s.k. familjeservicen uppdelad i åtta sysslor 1) diskar 2) städar någon annanstans än i det egna rummet 3) lagar mat 4) dukar eller dukar av 5) tvättar, stryker, hänger eller viker kläder 6) vattnar blommor 7) tar hand om syskon och 8) handlar mat. 97 % har angett att de brukar utföra någon av de efterfrågade sysslorna och bara 1 % av flickorna och 4 % av pojkarna svarar att de inte brukar hjälpa till hemma (SOU 2001:55).

Att följa rådande normer

Skolan är uppbyggd enligt ett system som innebär att rätta sig efter normer och det finns ett begränsat utrymme av autonomi, frihet och ansvarstagande (Rappe, 1973). Forskning och nationella utvärderingar visar att flickors sätt att anpassa sig till rådande principer ger utdelning i form av högre betyg, jämfört med pojkars strategi som går ut på att göra motstånd och därmed tilldelas lägre betyg (Skolverket, 2004; Björnsson, 2005). En förklaring som tidigare använts är att pojkar hamnar på efterkälken i grundskolan eftersom flickor och pojkar mognar olika sent. Denna tolkning håller inte längre eftersom flickor nu gått om pojkar även på gymnasienivå. De presterar också där bättre än pojkar inom de s.k. traditionellt manligt genusifierade ämnena som naturvetenskap och matematik. Statistik från 2003-2004 visar att skillnader i slutbetyget är 20 poäng till flickors fördel (Björnsson, 2005).⁹¹

Andra undersökningar visar att undervisning är anpassad efter pojkars förutsättningar och att läromedel är ”pojkestyrda”. Pojkar dominerar, tar mer utrymme, styr och deltar i samtal samt får mer uppmärksamhet. Detta gynnar pojkar på sikt i utbildningssystemet (Carli, 2004; Jakobsson, 2000; Lundgren, 2000). Senare forskning visar att flickor tar mer plats jämfört med tidigare, men till slut, ändå mindre plats än pojkar (Öhrn, 2002). Björnsson (2005) som sammanställt en rapport om varför flickor dragit ifrån pojkar när det gäller utbildning har flera förklaringsfaktorer. Ett exempel är att flickor jämfört med pojkar har vidgat sina studieval och inte väljer lika könsbundet. Det jämställdhetsarbete där fokus varit på flickor, d.v.s. försöka få dem att välja traditionellt manliga områden är något som kanske gett resultat, menar Björnsson. Ytterligare en tolkning är att flickors och kvinnors identitet har breddats till att innefatta både familj och arbete i den offentliga sfären, medan den traditionella manliga rollen är oförändrad. Det mansideal som råder från arbetarkulturen innebär en antipluggkultur och den grabbkultur där maskulinitet tillstås genom social status och hur populär man är, går stick i stäv med att anses vara en plugghäst avslutar Björnsson (jfr Mac an Ghail, 1994; Willis, 1981). Annan forskning visar att flickors ansträngningar att vilja prestera bra, är det som ger utdelning i form av bra betyg (Jakobsson, 2000). Man skulle också kunna tolka det som att de har läst av koden för hur man ska få bra betyg d.v.s. att anpassa sig till rådande normer. En fråga som kan ställas är om normerande föreställningar spelar en större roll än att sträva efter bra betyg för en del pojkar.

⁹¹ Medelbetyget för flickor ligger på 14.7 och pojkar 13.4. Skillnaderna är ännu större i glesbygd (Björnsson, 2005).

Det är svårt att säga vad det finns för regler och normer om vad som är tillåtet eller inte tillåtet under en lektion i hem- och konsumentkunskap. Gränserna för ordningen är flytande och det tycks finnas olika normer som gäller för respektive kön i vissa avseenden. En del pojkar utmärker sig genom att ständigt ta på sig clownmasken. De har en positiv framtoning och skämtar och skojar om det mesta. För dem handlar det om att inte inordna sig i rådande normer, en opposition mot skolan och att vinna symboliskt och fysiskt utrymme från institutionen och dess regler och beseгра det (Frosh, Phoenix & Pattman, 2002; Willis, 1981). Så länge som hem- och konsumentkunskap klassas som ”kvinnligt” är det svårt för pojkar att faktiskt visa vad de kan, eftersom det som är ”för flickor” aldrig kan vara något för pojkar (Hjälmeskog & Pipping Ekström, 2006). Men pojkar kan också skärpa till sig när det gäller tävling. Det har uttryckligt visats i Kockduellen. En fråga som kan ställas är varför pojkar engagerar sig när det är tävling men att det inte verkar vara lika viktigt att anstränga under de ordinarie lektionerna. Pojkar visar tydligt i Kockduellen att de *kan* och det finns även exempel under de ordinarie lektionerna som visar att pojkar är effektiva och målinriktade, om de bara vill och framförallt om det är lönsamt.

Både flickors och pojkars positioneringar i hem- och konsumentkunskap är komplex på grund av de föreställningar som finns kring kvinnligt och manligt och att undervisningen sker på en traditionellt kvinnligt kodad mark. Under ordinarie lektioner kan de kollektiva värderingarna som inverkar på ämnets genusifiering, både utgöra hinder och vara till fördel för flickor. Eftersom flickor har socialiserats till att *lära sig* ta ansvar och visa omsorg för andra blir en följd av detta att de uttrycker strategier som t.ex. innefattar att känna ansvarighet för hela gruppen och utföra de arbetsuppgifter som pojkar undviker eller inte är villiga att genomföra. Dessutom innebär den styrande och ledande positionen en överordning genom att pojkarna kan ”kontrolleras” och styras. En parallell kan dras till Stabergs (1992) studie där pojkar genom sin erfarenhet av naturvetenskap och teknik kan ha större förkunskaper inom ämnesområdet än flickor och därför kan ta egna initiativ och maskulinisera innehållet. Men frågan är om detta gäller i hem- och konsumentkunskap för flickor? Som tidigare nämnts synliggjordes i NU-03 en kritisk grupp flickor som ansåg att ämnet är för lätt och att det inte utmanade dem (Skolverket, 2005).

5 Genus möter hem- och konsumentkunskap

Skolämnet hem- och konsumentkunskap präglas av en komplexitet som bland annat beror på att de tre dimensionerna strukturell, individuell och symbolisk (Harding, 1986; Scott 1999) utgör en sammanhängande helhet. Det är därför viktigt att också problematisera individuella föreställningar relaterat till de förutsättningar och handlingsutrymme som finns för respektive kön ur en kollektiv dimension. Detta för oss åter in på ett resonemang som utgår från kollektiva föreställningar vilka formar de normer som samhället vilar på och personliga föreställningar vilka skapas individuellt och innebär olika slags femininiteter eller maskuliniteter. Vad händer när genus möter hem- och konsumentkunskap? Detta är den fråga som avhandlingens sista kapitel kommer att handla om. Innan denna diskussion tar vid, följer en redogörelse som sammanfattar avhandlingens viktigaste bidrag och ger förslag till vidare forskning av problemområdet.

Vad har avhandlingen bidragit med?

Syftet med avhandlingen var att undersöka genusordningar i ett sammanhang som utgörs av hem- och konsumentkunskap, en kontext som har en traditionell stark kvinnlig genusifiering och där det *samtidigt* finns en uttalad strävan mot jämställdhet. De frågeställningar avhandlingen avsåg att ge svar på var att identifiera former för genusordningar i några utvalda sammanhang i undervisning samt undersöka hur genusordningen ”jämställdhet” framträder. Observationer är den metod som använts för att söka svar på dessa frågor och fokus i analysen har varit på elevernas interaktioner med varandra, relaterat till de aktiviteter som utförs samt den kontext detta äger rum i.

Dynamiska könsmönster

De könsmönster som framträder i undersökningen som helhet visar på en dynamik som varierar såväl utifrån kön som på individnivå. Olika handlingsutrymme finns för flickor respektive pojkar och beroende på rummets kodning, finns föreställningar som respektive kön bör, eller förväntas vara ”normala” inom. Detta är ett område som är svårt att resonera kring eftersom det finns en bredd i flickors och pojkars könsmönster som varierar vid olika tillfällen.

I den teoretiska genomgången belystes bland annat att kvinnors respektive mäns känslor/omsorg uttrycks på skilda sätt. För kvinnor handlar det i större utsträckning om den nära familjära kontakten, medan män fritt kan ge utlopp för känslor på en idrottsarena. Den könsskillnad, som trots allt framträder i vissa sammanhang i denna undersökning följer detta spår och innebär snarare att *utförandeformen*, som handlingar uttrycks enligt, skiljer sig åt mellan flickor och pojkar. De genusordningar, som synliggörs i en kontext som utgörs av lektioner i hem- och konsumentkunskap, innebär att både flickor och pojkar skapar genus som uttrycker den kvinnligt kodade omsorgen, bland annat genom att visa omtanke om andra och utföra oegennyttiga uppgifter. Men, när pojkar iscensätter detta ligger omsorgen på ett annat plan och är inte lika framträdande. Och framförallt är den inte helt tillåten. Handlingen tycks ha olika mening som uttrycks i skilda situationer. För flickor sker det i den ordinarie kontexten, medan det för pojkar krävs en konkurrenssituation. Dessutom finns färre pojkar än flickor i denna grupp. Studien visar vidare att en del pojkar tar stort utrymme verbalt t.ex. genom att skämta, vilket är ovanligt bland flickor. Fler pojkar skapar alltså genus, som relaterar till en traditionellt manlig norm som innebär att dominera rummet. Det finns också en grupp med både flickor och pojkar som mest håller sig i bakgrunden och inte tar så stor plats.

Tillämpningen av *Genusprocessen* som analysverktyg synliggjorde att genusordningar är föränderliga när Kockduellen perspektiviserades i förhållande till de ordinarie lektionerna. Kontentan är att flickor och pojkar har olika repertoarer, d.v.s. de befinner sig på säker respektive minerad mark och förhåller sig på olika sätt till den kontext som utgörs av undervisning i hem- och konsumentkunskap. Detta innebär att genus kan ges olika form d.v.s. elever skapar och navigerar genus, något jag valt att benämna genuszappa, för att förhandla kön. Här har *rummets kodning* betydelse för vilka rollkostymer som elever ikläder sig.

Sammanfattningsvis framträder en rad olika praktiker för genusordningar hos eleverna. Undersökningen visar hur de balanserar det individuella jaget utifrån de förutsättningar som finns dels i relation till huruvida kontexten är kvinnligt eller manligt kodad, dels i mötet med andra. Det går därför inte att entydigt knyta det ena eller andra könet till någon könsbestämd ordning eftersom de är föränderliga. Dock finns, som tidigare nämnts, en abstrakt genusordning som genomsyrar könsmonster på olika nivåer och som följer den samhälleliga könsmaktsordningen. För trots, att det utåt sett, inte finns några könsmärkta arbetsuppgifter inom ramen för undervisning (jfr Skolverket, 2005) är pojkar utsatta för en risk som innebär att råka ut för sanktioner om någon gräns för ”accepterat” beteende överskrids under ordinarie lektioner. Variationer finns

dock på individnivå och här spelar en expertkunskap eller pojkens sociala position roll. En stark social ställning innebär större "friheter" och utrymme. De pojkar som framförallt löper risk för "förolämpande" kommentarer är de som har svårt att leva upp till den manligt överordnade "rollen". Däremot får gruppen pojkar respit från eventuella sanktioner, när kontexten förändras och det rum, där hem- och konsumentkunskap utspelar sig i, blir till en tävlingsarena och därmed omvandlas till ett manligt kodat rum. Vid detta tillfälle omformas vissa genusordningar, så att det även blir möjligt för pojkar att inta rollkostymer som vanligtvis endast accepteras för flickor, t.ex. att agera duktordentlig. En del flickors agerande förskjuts i den manliga kodningen till en enväldig ledarroll, jämfört med det mer demokratiska ansvarstagande, som de tar under ordinarie lektioner, företrädesvis när det arbetar i en flickgrupp.

Genusordningen "jämställdhet"

Kursplanen i hem- och konsumentkunskap framhäver jämställdhet som ett av de perspektiv som skall genomsyra all undervisning (Skolverket, 2000a). Resultat i NU-03 lyfter fram ämnet hem- och konsumentkunskap som det skolämne där elever samarbetar mest, enligt deras egen uppgift (Skolverket, 2005). Det framkommer också i denna undersökning att en "jämställd" genusordning råder retoriskt, genom att elever samarbetar oavsett kön, när de placeras i blandade grupper genom lottdragning, eller av läraren. Men, om de själva får välja, arbetar de helst tillsammans med någon av samma kön. Samarbete över könsgränser framstår alltså som en ytföreteelse och kan beskrivas som ett homosocialt agerande, d.v.s. flickor respektive pojkar väljer i första hand gruppmedlemmar av det egna könet. Detta behöver dock inte betyda att det enbart är kön som avgör arbetspartner, utan även kompisval eller den kunskap och erfarenhet som en elev har kan också spela roll, likaså rådande normer i klassrummet.

Resultat pekar också på att lektionens utformning spelar roll när det gäller jämställdhet. En mer styrd och strukturerad lektion kan på ett "ytligt" plan uppvisa en högre grad av jämställdhet än en mindre styrd, men samtidigt finns risk att könsstereotypa genusordningar fortsätter att råda då eleverna har lite inflytande. Det framkommer att det behövs en närmare granskning av skeenden i klassrummet för att synliggöra genusordningar eftersom dessa inte alltid är enkla att identifiera. En slutsats jag drar är följaktligen att jämställdhet i hem- och konsumentkunskap behöver problematiseras, något som också konstaterades i NU-03 (Skolverket, 2005). Detta väcker en fråga som tidigare ställts i avhandlingen, nämligen: Vad är jämställdhet i hem- och konsumentkunskap?

Svaret är att det är ganska oklart och följdfrågan blir: Hur kan ämnesmålet jämställdhet utforskas vidare?

I kursplanen för hem- och konsumentkunskap finns olika utgångspunkter för begreppet jämställdhet, t.ex. att "ett demokratiskt och jämställt samhälle förutsätter att kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter" (Skolverket, 2000a, s 18) och det är upp till varje enskild lärare att tolka jämställdhet så att målen nås, samtidigt som undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar (jfr Utbildningsdepartementet, 2006). Detta är utmaningar som kräver genusmedvetenhet av alla lärare, oavsett vilket skolämne de undervisar i. Genom att fortsätta att undersöka kunskapsområdet hem- och konsumentkunskap utifrån ett könsperspektiv kan förhoppningsvis en större förståelse för individens agerande utvecklas. En tänkbar metodik är att använda sig av videoinspelningar. Detta tillvägagångssätt har tidigare genomförts i en doktorsavhandling om slöjd (Johansson, 2002). Att spela in elever och lärare ger ett rikt datamaterial där man i analyser skulle kunna följa samma elever genom ett helt arbetspass. Det inspelade materialet skulle också kunna användas som underlag för att samtala med deltagande elever och lärare för att få ta del av deras uppfattningar om skeenden. Ett annat förslag är att arbeta vidare med begreppet hyperkaraktär. Genom att följa en grupp elever i deras skolvardag i andra ämnen utöver hem- och konsumentkunskap, skulle man kunna identifiera vilka hyperkaraktärer de iscensätter. Att undersöka och synliggöra genusordningar relaterat till skolans hela verksamhet är viktigt för att uppfylla den demokratiska värdegrund som skolan vilar på.

En utveckling av teoretiska modeller och verktyg

Förutom de resultat, som avhandlingen har bidragit till, har undersökningen genererat utveckling av teoretiska modeller och verktyg, som kan tillämpas också på annan genusforskning. Modellerna har utvecklats eftersom datamaterialets mångtydighet krävde teoretiska modeller som kunde anpassas till ungdomars mer rörliga och ej ännu fastlåsta identifikationer.

En modell som bygger på ett dualistiskt synsätt och som jag benämner *Genushanteringsmodellen*, innebär att *genus är en föreställning* som teoretiskt avskiljs från *den fysiska kroppen*. Den fysiska kroppen är den beteckning som används för att definiera ett fast tillstånd av en materiell kropp, medan en föreställning, d.v.s. genus, representerar en icke-materiell struktur. "Kön" har i den teoretiska diskussionen problematiserats och motivet var tvåfaldigt. För det första handlade det om att begreppet kön förknippas med rangordning och en värdehierarki, där den manliga normen premieras och att "kvinnligt" och

”manligt” genomsyras av starka värderingar och normer. Det andra skälet som angavs var att kvinna och man faktiskt är ett kontinuum av en och samma kategori, men i två olika gestaltningar. Trots detta, har jag i många sammanhang inte haft något annat val än att använda termen ”kön”, eftersom det utgör den allmänt vedertagna benämningen av kategorierna flicka/kvinna och pojke/man. Hänsyn till att kroppen är genusifierad på olika sätt gjordes först i tolkning av analysen och avsikten var att undersöka genusföreställningar i relation till den kontext subjektet befinner sig i.

Genusprocessen utvecklades som analysmodell för att tolka elevers handlingar och undersöka interaktioner av olika slag för att synliggöra genusordningar. Modellen innebär en integration eller syntes av olika synvinklar för att skapa en helhet och eleverna beskrivs *skapa och navigera genus för att förhandla kön*.

I analysen av materialet har *hyperkaraktärer* använts för att kategorisera elever efter deras agerande. Modellen bygger på idealtyp och är särskilt passande för att analytiskt förstå hur olika kontexter inverkar på individers agerande och föreställningar. Hyperkaraktärer kan beskrivas som olika rollkostymer elever ikläder sig och principen kan också tillämpas i undersökningar inom andra skolämnen. De hyperkaraktärer som utkristalliserats i denna avhandling är specifika för ämnet hem- och konsumentkunskap och andra skolämnen skulle troligtvis generera andra karaktärer. Man skulle också kunna tänka sig att utforska människors agerande inom frågor som berör hushållsvetenskap t.ex. när det gäller hälsa och miljö. Det finns också möjlighet att använda dem på andra kategorier än kön t.ex. klass eller etnicitet.

De resultat som genererats genom undersökningen har till största del beskrivits i ett perspektiv inifrån, d.v.s. från det rum där undervisning av hem- och konsumentkunskap sker. Nu kommer perspektivet lyftas upp och breddas för att sättas in i ett större samhälleligt sammanhang. Ett försök att problematisera individuella handlingar relaterat till det kollektiva föreställningssystemet är syftet med den diskussion som nu följer.

Genusifierade kontexter och aktiviteter

I den sammanfattande rapporten av den nationella utvärderingen av grundskolan 2003, skriver Skolverket (2004) att könsskillnader i studieresultat kan förklaras av könsbundna värderingsmönster i samhället i stort. Gäller detta också hem- och konsumentkunskap?

Uppdelningen i det offentliga rummet

Tidigare beskrevs att en del elevers agerande förändras beroende på om rummet är kvinnligt eller manligt kodat. Jag vill återknyta till den tidigare diskussionen i kapitel två, *Genus i tid och rum*, som handlade om genusifieringens betydelse för det värde en arbetsuppgift eller aktivitet har. Återigen används exemplet matlagning. Arbetsuppgiften matlagning eller tillredning av matvaror är varken kvinnlig eller manlig. Den är vad den är, t.ex. att koka pasta eller att göra en sås, men platsen eller situationen där arbetet äger rum kan ha kvinnliga eller manliga attribut. Matlagning i det egna hemmet associeras i högre grad med kvinnor och har fler kvinnliga attribut, eller är möjligen ambivalent i samtiden, eftersom män börjat träda in i denna sfär allt mer. Däremot är de offentliga sammanhang eller ”rum”, där kvinnor respektive män professionellt ägnar sig åt matlagning, olika. Kvinnor finns i större utsträckning representerade inom områden med ”massutspisning” i offentlig sektor t.ex. inom äldreomsorg, barnomsorg eller skolbespisning. Män finns i högre grad inom restaurangnäringen och lagar den dyrare och mer exklusiva mat som äts vid speciella högtidliga tillfällen, på kvällar eller helger.⁹² Yrket kock har manliga attribut och även om allt fler kvinnor träder in på området, råder en manlig norm. Det finns tydliga tudelningar inom restaurang som innebär att kallköket är kvinnligt genusifierat och varmköket är manligt genusifierat (Lundqvist, 2006).

Främst manliga kockar är delaktiga i den mediala uppmärksamhet som riktas mot området. Detta hänger samman med att det var kockarna som på 1980-talet helt tog över själva ”hantverket” (flambering, tranchering m.m.) från servitörerna.⁹³ Ungefär vid samma tidpunkt blev kockarna också mer synliga för en publik och tillagningen som tidigare skett bakom svängdörrarna blev till ett skådespel som gästerna kunde beskåda (Lundqvist, 2006). Att kockyrkets status

⁹² Varje dag serveras 5.5 miljoner måltider utanför hemmet, uppdelade mellan offentlig och privat sektor, och endast en liten andel (runt 10 %) utgörs av den exklusiva restaurangmaten (Delfi Marknadspartner AB, 2002).

⁹³ Detta gällde på de s.k. förstaklasskrogarna och inte på andraklass- eller tredjeklasskrogar (Lundqvist, 2006).

under de senaste decennierna höjts, kan också bero på att en viss grupp män ägnar sig åt matlagning i en extrem form, nämligen som en tävlingsgren. Detta är ett tillfälle för män att visa upp sig inför andra män och för en offentlig publik. Tävlingsinslaget blir ett mått på deras status (jfr Kimmel, 1998). De föreställningar som generellt speglar ”manlig” matlagning är att det handlar om offentligt expertframförande med inslag av lyx, kostsamma råvaror och glamour. En form av exhibitionistisk matlagning som markant skiljer sig från det vardagligt vanliga och repetitiva, som oftast kvinnor utför (Pipping Ekström, 2004). Men det är fortfarande samma slags aktivitet som utförs och skillnaden är det rum eller sammanhang som detta utspelar sig i, vilket också fastställer det ”värde” aktiviteten får.

Flickor och pojkar i hem- och konsumentkunskap relateras till ett samhällsligt perspektiv

Kan ovanstående samhällsliga resonemang kopplas till det som sker i skolvärlden, eller närmare bestämt i ämnet hem- och konsumentkunskap? Jag vill här problematisera könsmaktsordningen för att hitta nya infallsvinklar. Att utgå från samhällets struktur och den manliga normen gör att vi fastnar i dualism och dikotomi vilket medför att flickor/kvinnor blir synliggjorda från en underordnad position, medan pojkar lyfts fram från en överordnad dito samt att båda kategorierna relateras till motsatt kön.

Könsmaktsordningen innebär att makt, nu och genom historien, förknippats med manligt kön. Om makt istället uppfattas som en ”roll”, vilken innebär att auktoriteten snarare finns i rollen än i den manliga genusifieringen, kan föreställningar om över- och underordning ifrågasättas och förändras. Ett försök att kringgå de värderingar som finns knutna till respektive kön har i denna avhandling gjorts genom att benämna kategorierna kvinna respektive man i den teoretiska basen som ”fysiska kroppar” och att genus ses som en föreställning. Därigenom separeras föreställningen genus från den gängse kategoriseringen som innebär två kön, d.v.s. flicka/kvinna eller pojke/man och genus kan uppfattas som en personlig föreställning som individen kan använda (eller tvingas använda) på olika sätt.

Genusforskning som fokuserat flickor/unga kvinnor har under senare år beskrivit olika slags femininiteter som flera av samtidens forskare menar konstrueras individuellt (se t.ex. Jones, 1994; Pendergast, 2001). Motsvarande forskning lyfter fram flera olika slags maskuliniteter vilka framträder inom en given kulturell avgränsning eller institution, något som är väl dokumenterat i skolstudier (Connell, 1999). Att det i många fall rör sig om individnivå har

bland annat inneburit att fler kategorier problematiseras tillsammans med kön, t.ex. klass, etnicitet, heterosexualitet etc. Men det är också möjligt att göra en intersektionell analys genom att anknyta olika analysnivåer till varandra (jfr de los Reyes & Mulinari, 2005).

Men det är fortfarande problematiskt att analysera flickors situation i hem- och konsumentkunskap relaterat till rådande könsmaktsordning eftersom den har en manlig överordning som utgångspunkt. Därför vill jag pröva en annan väg som innebär att flickor relateras till kvinnor d.v.s. den egna könstillhörigheten. Den generella bild av en grupp flickor som framträder i analys av materialet visar att de tar ansvar och känner engagemang för såväl den egna arbetsgruppen som hela klassen. De "överger" inte sin grupp för att hjälpa till med extrauppgifter eller avvika från lektionen av olika anledningar. En del flickor finns ständigt där för andra och de intar antingen ledande positioner eller tar ansvar för att alla arbetsuppgifter blir ordentligt genomförda. Det är också till flickor som pojkar vänder sig när de behöver hjälp med något. Men hur ser det ut om flickor befinner sig i ett manligt genusifierat ämne? Stabergs (1992) undersökning om flickor i de naturvetenskapliga ämnena visar på samma resultat, d.v.s. flickor hjälper och stöttar varandra i och mellan arbetsgrupperna. Det var i Stabergs studie också vanligt att de pojkar som behövde hjälp gärna vände sig till någon av flickgrupperna (Staberg, 1992).

Denna undersökning visar att pojkar lutar sig tillbaka i vissa situationer eftersom de "vet" att elever av motsatt kön tar huvudansvaret. Ur denna synvinkel kan pojkars "retoriska jämställdhet" tolkas som att den existerar för att den manliga överordningen tillåter det. En fråga kan ställas om flickors och pojkars agerande i undervisningssituationer i hem- och konsumentkunskap i förlängningen kan ha betydelse för framtida genusordningar mellan kvinnor och män. Kvinnomaktutredningen och annan forskning (SOU 1998:6; Pipping Ekström & Fürst L'Orange, 2001) menar att män i högre grad än kvinnor "väljer" i vilken utsträckning de vill delta i hushållsarbetet och vilka arbetsuppgifter de önskar ta del i. Kvinnan har det övergripande och tvingande ansvaret (Martinsson, 1997) och hon har som tidigare nämnts "skafferiet i huvudet" (Ekström, 1990). Kvinnor är också i majoritet när det gäller att tillaga vardagsmåltider, oavsett om hon är intresserad eller inte, medan män återigen kan "välja" att göra det utifrån intresse (Pipping Ekström, 2004; Pipping Ekström & Fürst L'Orange, 2001). Även om allt fler män klivit in i den privata sfären och tar ansvar för vardagens matlagning, är detta fortfarande ett kvinnodominerat område.

När pojkar ska diskuteras i ett samhälleligt perspektiv innebär deras position en överordnad ställning genom rådande könsmaktsordning. Men frågan är om

denna strukturerande ordning verkligen är till godo för alla pojkar? Connell (1995) menar att manlighet måste tänkas i mångfald, d.v.s. det finns många olika slags kategorier män och han har kategoriserat tre maskulinitetsdiskurser: den hegemoniska, den förhandlande och den underordnade.⁹⁴ Då ett försök att relatera dessa diskurser till pojkar i hem- och konsumentkunskap skall göras återfinns framförallt två kategorier, den hegemoniska och den förhandlande. En aspekt av pojkarnas agerande är att flertalet av dem gärna lämnade den uppgift de höll på med i gruppen för att utföra andra arbetsuppgifter och de tvekade inte heller att lämna lektionen om någonting annat dök upp. En del pojkgrupper i denna studie visade på ett mycket gott samarbete och effektivitet när det gällde att så snabbt som möjligt bli klar med efterarbetet. Några pojkar som arbetade i flickgrupper, framhöll att de borde få sluta lektionen eftersom de utfört "sin" specifika arbetsuppgift, något som inte märktes i könsenhetsliga pojkgrupper. Stabergs (1992) studie visar att pojkar tävlar även inom grupperna och hjälpsamhet mellan olika pojkgrupper syntes sällan. Detta var inte något som specifikt kunde urskiljas i denna studie.

Sammantaget tolkar jag pojkars agerande som att de till en viss gräns är delaktiga, d.v.s. de tar sin beskärda del av arbetet utifrån den ordning som bestäms av ett jämställdhetsideal, men därefter är det stopp och i praktiken är det varianter av de hegemoniska eller förhandlande manlighetsdiskurserna som efterlevs. Här spelar symboliska markeringar en betydande roll och för att agerandet ska klassas som godkänt eller utgöra "säker mark" för pojkar, bör de framträda som *experter* inom något smalt område. Kockyrket är, som ovan nämnts, manligt kodat och manliga förebilder för pojkar när det gäller ämnesområdet hem- och konsumentkunskap finns snarare inom restaurangnäringen än i den privata sfären eller offentliga sektorn där matlagning sker i storhushåll. Det är möjligt att den förebild som gestaltas i restaurangkontext skulle kunna legitimera att pojkar agerar "duktiga" under de ordinarie lektionerna. Hyperkaraktären *Kock-aspirant* utgörs i materialet främst av pojkar i en rollkostym fylld av självförtroende, individualism och tävlingsintresse.

⁹⁴ Maskulinitetsdiskurserna definieras enligt följande: den hegemoniska diskursen omfattar den dominerande bilden av manlighet och idealbild som t.ex. massmedia för fram. Positionen som följer och stöder det hegemoniska maskulinitetsmönstret kallas förhandlande och en underordnad maskulinitet innefattar män som betraktas som icke-manliga, t.ex. homosexuella män eller män som sysslar med någon form av "kvinnlig" aktivitet (Connell, 1995).

Ordningar som styr

Könsmaktsordningen ”styr” både flickor och pojkar lika mycket men ger samtidigt en delvis falsk bild, att det ena könet, d.v.s. pojkar har ett större handlingsutrymme i vissa avseenden. Jag tolkar det som att flickornas ”begränsningar” främst kan hänföras till skolämnets traditionella kvinnliga genusifiering som innebär att de förhåller sig till redan uppgjorda regler eller normer som beskriver hur de förväntas eller ”bör” agera. Den generella bild som framträder i undersökningen är att pojkar är friare på ett kollektivt plan och genom den överordnade positionen kan de träda in som de ”är”, d.v.s. de behöver inte underordna sig en given norm. Pojkar gör vad de ska, men inte mer. Innebörden i detta varierar dock på individnivå. Det framstår i analysen som om pojkars ”bör” ligger på en annan nivå som inte syns lika tydligt. Detta stämmer överens med annan genusforskning som visar att budskap som förmedlas bidrar till att upprätthålla en könsdikotomi hos ungdomar. En analys av en veckotidning som riktar sig till flickor/unga kvinnor utgör ett exempel på den kommersiella skönhetskulturen vars förändringsretorik upprätthåller kvinnlighet som en norm vilken innebär regler för hur unga kvinnor *bör* vara, medan manlighet i högre grad speglar en norm där unga män duger som de *är* [min kursivering] (Hirdman, 2001a). Men, samtidigt som pojkar i viss mån får vara som de *är* i hem- och konsumentkunskap, finns en gräns. De får inte vara ”omanliga” och de får absolut inte vara ”kvinnlige”. Medan könsmaktsordningen och klassrumsordningen för pojkar befinner sig i konflikt, verkar dessa för flickor i samma riktning. De regler och begränsningar som den kvinnliga underordningen innebär kan dock för flickor vara en form av stöd, som för vissa ger utdelning i form av högre betyg.

I ovanstående resonemang har en strävan varit att belysa hur kollektiva föreställningar påverkar våra individuella handlingar. För att förändringar skall ske måste tanke och handling förenas och en ansats är att ju fler män som aktivt deltar i hushållsarbete och barnomsorg och gör det synligt för andra män (och kvinnor) desto mindre ”knapsu” (Niemi, 2000) kommer dylika arbetsuppgifter att bli. Vägen är dock inte att uppvärdera eller jämföra de två könsens ”traditionella” verksamhetsområden. Vägen är att uppfatta *aktiviteter* som olika och inte som något som är kopplat till det ena eller det andra könet eller de värderingar som detta förknippas med enligt en könsmaktsordning. Problemområdet är komplext och det handlar inte bara om att kvinnor och män låser fast sig själva enligt förväntningar utifrån, de låser också fast andra kvinnor och män vid deras ”roller”.

Detta leder in på hur olika föreställningar varierar inom en och samma tidsperiod men också socialt och kulturellt. Trots att det blir komplext, vill jag försöka att sammanfatta och diskutera aspekter av de tre tidsnedslag som gjordes i kapitel två. Dessa utspelade sig kring 1900-talets början, 1950-70-talet samt 2000-talets första år. Syftet att relatera dem till varandra är bland annat att ge perspektiv och förståelse för en del av samtidens föreställningar.

Tre rekonstruerade berättelser – en återblick

Karaktäristiskt för samtiden är att hemmet idag är privat och inte längre utgör en arbetsplats som det gjorde då majoriteten av Sveriges befolkning försörjde sig på jordbruk. ”Yrket” hemmafru vilket bland annat lyftes fram i en funktionalistisk samhällssyn är också passerat. Den expertkunskap för arbete i hushållet, som en husmor vid denna tidpunkt behövde, har förskjutits och nu handlar det om en massmedial kunskapsbas som samtidsmänniskan har tillgång till och kan använda efter behag (Sandberg, 2004).

Men även om många av de arbetsuppgifter som i början av det förra seklet var nödvändiga för att fylla våra primära behov av mat och boende, t.ex. spänta stickor, göra upp eld i spisen och värma vatten inte längre behöver utföras, har vi nya uppgifter att ta hand om i samtiden. Och för detta krävs en annan kompetens än tidigare. Multimediasamhället har bidragit till att underlätta olika delar av livet, genom att vissa förpliktelser och mer nöjesbetonade aktiviteter såväl materiella som immateriella, kan utföras eller iscensättas från hemmet. Internet gör det t.ex. möjligt att handla konsumtionsvaror, boka och planera resor, utföra bankärenden och betala räkningar. Att vara uppkopplad innebär också möjligheter att söka kunskap och fakta, vara uppdaterad på de senaste världshändelserna eller chatta med människor globalt eller lokalt.

Den enda beständigheten är att allt förändras

Det förra århundradet innebar större materiella framsteg än under alla föregående årtusenden och detta har i hög grad kommit att präglade ”det goda livet”. Den kollektiva strävan efter folkhemmet har övergivits och i samtiden är principen om individualitet en dominerande ideologi. Vår samtid kännetecknas av den lätthet, med vilken vi överger såväl materiella ting som gamla idéer för nya. Förändring är 2000-talets mantra och utan närmare reflektion byter vi ut såväl heminredningen som tv-apparaten, trots att den fungerar, eftersom en platt tv-skärm symboliserar status. Att förändra sin livsstil, sitt utseende och sina relationer med hjälp av olika ”experter” via tidningar, böcker och TV är

fenomen som inte ifrågasätts eller problematiseras (se t.ex. Johansson, 2006). För att få förmedla kunskap om t.ex. barnuppfostran och olika slags livsstilar krävs i samtiden snarare att personen ifråga är ”känd”, än att han eller hon besitter specifika fackkunskaper.

Ett hushåll är en konsumtionsenhet och producerar inte längre det som ska förbrukas. Detta innebär att kunskapsbehovet, till stor del har förskjutits och som konsument i 2000-talets västerländska överflödssamhälle handlar det i stor utsträckning om val. Idag är matlagning någonting som kan bortrationaliseras genom att det finns ett utbud som täcker in behovet. En konsument i samtiden har därför nytta också av andra kunskaper utöver själva hantverket ”laga mat” och det finns många aspekter att ta hänsyn till. Å ena sidan finns ett ideal som bygger på att spara, begränsa och ta ett etiskt och miljömässigt ansvar och å andra sidan finns ett lustideal som manar oss till hedonism och till att uttrycka status genom att använda det överflöd som vi erbjuds. Det är inte helt enkelt att kombinera hänsynstagande till ekonomi, hälsa och miljö utan att ha vissa baskunskaper. Samtidens livsstil symboliseras av paradoxer och ett exempel är överflödet av matlagningsprogram och kokböcker samtidigt som vi köper färdiglagat på snabbköpet.

En annan aspekt innebär att det är familjen och dess behov som fått stå tillbaka och förlorat mark när industrialism och kapitalism tagit över marknaden. Individerna får anpassa sig efter arbetet och tillvaron skulle antagligen ha sett annorlunda ut om familjens intressen varit i centrum för utvecklingen. Som det är i dagens svenska samhälle är det kvinnor som i högre grad än män anpassar sina liv så att de blir en buffert mellan familjens och arbetets krav t.ex. att arbeta deltid när de fått barn (Martinsson, 1997). Jämställdheten är fortfarande, på ett sätt, villkorlig för kvinnor (jfr Moberg, 1962). Samhället skulle inte fungera om alla skulle leva efter det som förknippas med traditionellt ”manliga” ideal. I grunden handlar det om såväl en strukturell dimension som attityder och värderingar vilka kretsar kring föreställningar om kvinnligt och manligt. Sverige har, som tidigare nämnts, i vissa avseenden kommit långt när det gäller jämställdhet men vid en närmare granskning finns fortfarande en del gamla könsmonster kvar. En återkoppling till de tre rekonstruerade berättelserna om undervisning ger perspektiv på samtiden och kommer att diskuteras i nästa textdel.

Villkor för jämställdhet i ett tidsperspektiv

Avhandlingen inleddes med en fiktiv berättelse om hur undervisning skulle kunna gå till i en skola på 2000-talet. Eleverna i berättelsen arbetade tillsammans och leddes av två elever som fungerade som handledare för sina klasskamrater. Genusordningar ur synvinkeln att någon var över- respektive underordnad var inte framträdande eftersom flickor och pojkar samarbetade, tog ansvar och utförde samma slags arbetsuppgifter vilket kan tolkas som en jämställd arbetsordning.

Den andra rekonstruerade berättelsen som presenterades utspelade sig drygt 80 år tidigare och här var det endast flickor som undervisades. Att förhandla kön i denna kontext behövdes inte eftersom det fanns tydliga gränser och inget förhandlingsutrymme utifrån kategoriseringen av vad respektive kön skulle ägna sig åt. Även om det fanns undantag var hemmet och hushållsarbete generellt vid denna tidpunkt de flesta kvinnors heltidssyssla och innebar arbetsuppgifter som vanligtvis endast kvinnor förväntades utföra.

Villkoren förändras när båda könen är representerade och den jämställdhetssträvan som introducerades i slutet av 1960-talet har förmodligen påverkat detta. En återblick på den berättelse som exemplifierade 1970-talet speglade en begynnande strävan mot jämställdhet och innehållet beskrev bland annat att eleverna var gruppvis uppdelade i familjer med två elever av vardera könet. Det framhävdes i Lgr 69 att skolans uppgift var att motverka traditionella könsrollsattityder (Skolöverstyrelsen, 1969a) och åtgärderna innebar att undervisning av arbetsuppgifter som relaterar till hushållet var något även pojkar skulle få kunskap om.

Jämställdhet var troligtvis inte större som ”fenomen” under 1970-talet, jämfört med idag kring 2000-talets början, men kanske var jämställdhet mer ”levande”. En fördel i samtiden, är att det finns ett större utrymme och utökade möjligheter att utveckla en personlig könsidentitet. Men samtidigt som gränserna för könsmonster idag, jämfört med det förra seklet, är flytande finns i samtiden inga fastställda normer eller regler. ”Kön” i samtiden är inte lika framträdande, men samtidigt finns en paradox som innebär att barn/ungdomar på 2000-talets början också attribuerar sig och uttrycker femininitet respektive maskulinitet i högre grad (om än i varierande omfattning beroende på ålder) än under t.ex. 1970-talet. På samma gång, är det också relativt fritt att blanda det feminina och maskulina.

Ett antagande är att samtidens ”flytande struktur” återspeglar den mångfald som finns och att den också bidrar med en stark stereotypisering som skiljer sig mellan barn/ungdomar beroende på om de är flicka eller pojke. Samtidens klädmode för yngre barn uppvisar ett extremt feminint mode för flickor och ett maskulint för pojkar och klädavdelningarna är uppdelade med ljusa och rosa färger för flickor och mörkare färgtoner för pojkar. Men att dessa färger är könsspecifika är egentligen ett ganska tillfälligt uttryck för samtidens rådande norm. I början av det förra seklet ansågs rosa vara en mustig och aktiv färg för pojkar och den mer luftiga och fluffiga blå färgen var bäst lämpad för flickor (Tjeder, 2006). Ett annat exempel är leksaker, närmare bestämt Lego. Vid 1960-talets början var Legobitarna röda, blå, gula och vita och gav intrycket att vara en könsneutral leksak. Ett par decennier senare finns olika modeller som riktar sig antingen till flickor eller till pojkar (Falkström, 1999). Ett kommersiellt intresse styr indirekt individens förhandlande av kön och utsikten att sälja mer har bidragit till att det finns olika uppsättningar av kläder och leksaker för flickor och pojkar. Genom att producera leksaker som signalerar feminitet eller maskulinitet kan ett yngre syskon av motsatta könet inte ärva det äldre syskonets specifika flick- respektive pojkleksak.

Under samma tidsperiod har olika kulturer och generationer skilda uppfattningar och värderingar om kön, något som också varierar tidsmässigt. ”Könsuppluckringen” har bidragit till att det inte längre är lika självklart var gränserna går, något som kan orsaka en mer osäker könsidentitet. En fråga som jag avslutningsvis vill ställa är: Vad betyder de resultat som denna undersökning kommit fram till för undervisning i hem- och konsumentkunskap när det gäller jämställdhet? Det finns inget entydigt svar på denna fråga och det har konstaterats att beroende på hur rummet kodas t.ex. genom tävlingsaspekten, innebär det olika förutsättningar för flickor och pojkar. Det kvinnligt eller manligt kodade rummet stämmer till viss del överens med könsmaktsordningen. Men oavsett kodning av rummet, visar resultat att jämställdhet råder i en viss mening i det att flickor och pojkar samarbetar och utför likadana arbetsuppgifter. Komplexiteten finns snarare att hitta i de värderingar som knyts till kvinnligt eller manligt och att det är dessa som bör problematiseras.

Avslutande ord

Enligt Lpo 94 skall elever ges utrymme att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet och skolan har ett ansvar att motverka traditionella könsmonster (Utbildningsdepartementet, 2006). Människor socialiseras till att uppföra och uttrycka sig genom ”kön” och den fysiska identitet vi föds in i är för de flesta människor beständig. Däremot kan föreställningar eller uppfattningar om något förändras. Vår tid, 2000-talets millennium, kännetecknas av en snabbhet med vilken vi byter ut gamla idéer mot nya. Detta innebär en potential att omskapa och skapa nya föreställningar som bygger på ett fritt agerande och handlingsutrymme för flickor/kvinnor och pojkar/män. Dilemmat är att samtidens individualistiska fokusering låter förstå att det är tillåtet för alla att blomstra i vår egen trädgård, men det innebär samtidigt att tolerans för olikhet är bara tillåten så länge jag anpassar mig efter de etablerade reglerna (Minh-ha, 1999).

Summary

Introduction

This thesis presents a study of gender patterns in interactions between boys and girls taking part in home and consumer studies (hem- och konsumentkunskap) in a Swedish school context. The study is based on a gender perspective and was carried out early in 2000.

In recent decades, gender research related to the Swedish school context has attracted greater attention due to the political strive for gender equality⁹⁵. Investigations focusing home and consumer studies are scarce, but two dissertations have been written on the subject. In 1987, Johansson presented “*Schooling for the home*”, which deals with how *domestic science* (huslig ekonomi) was introduced and developed in a primary school. Hjalmeskog’s dissertation, “*Democracy begins at home*” (2000), is a study of official reports and documents produced in the 20th century. These studies share a historical and feministic perspective. A licentiate dissertation by Cullbrand (2003) has a critical – emancipatory focus and investigates how goals in official steering documents are achieved in education. Furthermore, only a few dissertations related to this field have been written in the Nordic countries⁹⁶. Research on what happens in the context of home and consumer studies has not been undertaken and this dissertation is an attempt to fill the gap.

Historical background

At the end of the 19th century, beliefs about gender derived from the “natural” biological differences between men and women (Lundbergh, 1986). Within agrarian society, where the majority of the Swedish population were employed, a traditional division of work existed for men and women. The main area of responsibility for men was outdoor work and they transferred this knowledge to their sons. Women were occupied with the household and this knowledge was

⁹⁵ Gender equality (jämställdhet) refers to equality between men and women. In Sweden, the term equality means parity in the relationships between all individuals and groups in society which implies that all human beings are of equal value, irrespective of sex, race, religion, ethnic origin or social class (SCB, 2006a, p 1).

⁹⁶ The Swedish school system differs from that of other countries and, as a result, international research within the field is not in focus in this study. However, the school subject investigated in this dissertation exists in similar form in the other Nordic countries. Some examples of dissertations are (Benn, 1996a, b; Kristiansen & Kristiansen, 1997; Palojoki, 1997; Seppänen, 2001).

passed on to their daughters. As a consequence of industrialisation, many people moved from the countryside to the cities to find employment and the fixed structures of agricultural society were thereby broken. New technology and urbanisation also implied that some traditional household tasks disappeared or changed as a result of modern technology (Johansson, 1987).

As a school subject, domestic science has a long history dating back to 1881 when it was introduced in a private school for girls (Lundh, 1945). Its development was class and gender oriented as well as influenced by different aims. Pedagogical and social motives implied that housewives in working-class homes needed knowledge to cope with the effects of extreme poverty. The philanthropic reasons included the responsibility of society to ameliorate the situation of those affected by poverty, and the “school kitchen” was established to feed poor children. In addition to the underprivileged, the daughters of the bourgeoisie were considered to require education in domestic science, either as a preparation for the teaching profession, which they could practise before getting married or to provide the necessary knowledge to organise their servants. At this time, only girls were educated in domestic science (Johansson, 1987, Hjalmskog, 2000).

By 1950, structural changes had taken place in Swedish society. Industrialisation and urbanisation contributed to new and partly changed beliefs and this era was influenced by structural functionalistic explanations, based on the difference between specific female and male qualities which each gender was assumed to possess. The gender division of labour was assumed to be optimal for a functional rational society and was built upon the concept of the man as the breadwinner and the woman as nurturing and caring for children and the household (Parsons & Bales, 1955). In this decade, the role of the housewife was in the process of modernization and technical development was supposed to rationalise the tasks (Berner, 1996).

In the 1960s, the debate on the gender division of labour intensified and the traditional roles became more widely questioned. Feminists argued that women should have the same rights as men to enjoy economic freedom and to be employed outside the home. Opinions also changed about the traditional male role and men were expected to take responsibility for household tasks as well as taking care of the children (Moberg, 1962). New beliefs about a softer variety of masculinity replaced the former stereotypical image, which was aggressive and competitive. The similarity between men and women was highlighted, and they were encouraged to enter each other’s traditional areas (Nordberg, 2005).

The subject *home economics and housecraft* (hemkunskap och hushållsgöromål) became obligatory in primary schools in 1955 but was still primarily intended for girls. Boys were only involved in the theoretical part (Hjälmeskog, 2000). Education was influenced by societal development and knowledge was built on a rational scientific foundation. An important task was to teach pupils how to develop an interest in household work, which would encourage them to help at home (Söderbaum, 1984).

The nine-year compulsory school was introduced in Sweden in 1962 and offered all children an education within the same school. Domestic science was now called *home economics* (hemkunskap) and was obligatory for both boys and girls. By this time, the strive for gender equality had gained official recognition, and the curriculum of 1969, section 69, states: “the school should promote gender equality between men and women – in the family, on the labour market and within society as well as in society in general” (Skolöverstyrelsen, 1969a, p 14).

A few decades later, at the beginning of 2000, gender equality had changed Swedish society and was firmly established. The political agenda involved equalizing differences on a structural societal level and contributed to changed gender patterns and individual beliefs. For men, this has meant sharing the care of home and children, while for women it has been a matter of improving their opportunities on the labour market (Nordberg, 2005). In spite of these improvements there are still structural inequalities and the *gender order control*⁹⁷ is considered the superior social power that men have over women, leading to a male norm on a societal level (SOU 2005:66).

At present, in 2006, education in home and consumer studies is distributed within the nine-year compulsory education, with a mere 118 hours, usually distributed between the fifth, eighth and ninth grade. The introductory sentence of the 2000 syllabus states: The subject of home and consumer studies provides knowledge about life in the home and family (Skolverket, 2000a, p 18), i.e. it concentrates on the various activities of the household and comprises four areas of knowledge, which cover a sense of; community, food and meals, housing and consumer economics. These four areas are integrated by individuals in the household to form a meaningful whole. Resource management, health, gender equality and culture are four issues that should permeate the teaching in home and consumer studies.

⁹⁷ I use the established concept *gender order control* here, although the Swedish translation is (biological) sex.

The syllabus also emphasizes three aims:

- to provide experience and an understanding of the consequences of daily activities and habits in terms of economics, the environment, health and well-being.
- to be able to cope with changes, take responsibility and act on the basis of knowledge of the interaction between the household, society and nature.
- to create a preparedness for living and acting together in a diverse society (Skolverket, 2000a, p 18).

Aim and methodology

Gender equality means equal opportunities, rights and responsibilities for women and men (SCB, 2006a, p 5). Ever since the concept of gender equality was introduced, it has been a political and public obligation. It has been an important feature of the educational system during the last four decades and appeared in earlier curricula, as previously mentioned (Skolöverstyrelsen, 1969a). In the current curriculum, Lpo 94, gender equality is one of the fundamental values and tasks of the school. This document also points out that education should counteract traditional gender roles and provide pupils with an opportunity to develop their own abilities and interests irrespective of their sex (Utbildningsdepartementet, 2006, p 4-5).

Regarding gender equality, the syllabus of 2000 states that in home and consumer studies, the school should aim to ensure that pupils: “put into practice the principles of democracy and gender equality, and also experience and understand their importance for activities in the household and relations between individuals” (Skolverket, 2000, p 18). The fundamental idea of democracy and the equal value of all human beings make it especially important to understand why and how gender is addressed and (re)constructed in the context of the school.

Aim

The overall aim of the study is to investigate how gender orders⁹⁸ are (re)created in the context of home and consumer studies, which has a strong traditional female genderization⁹⁹ and where there is *at the same time* a definite strive towards gender equality.

Questions focused upon

The dissertation mainly deals with two questions:

- 1) In which form can gender orders be identified in some selected situations in the context of home and consumer studies in schools?
- 2) How does “gender equality” appear in the teaching of home and consumer studies?

Methodology

The empirical data in the dissertation is based on 21 observations from a home and consumer studies context. The method of observation was chosen in order to be at the centre of events and capture actions and scenes involving boys and girls. Observations have been used for a long time in gender research in a school context¹⁰⁰. An advantage of this method is that actions and events are part of a natural situation (Patel & Davidson, 2003). The observation procedure in this study can be described as “accompanying” rather than participating, since I actively followed and studied the pupils in their activities but without taking part (cf. Ambjörnsson, 2004; Lundgren, 2000).

Impressions during observations are endless, and it is impossible to describe everything that happens. Hence, some broad outlines were used in accordance with Morrison’s model (Cohen, Manion & Morrison, 2000). The model is based on a general idea of the object of study in four different areas 1) the physical setting, which implies the physical environment, the educational setting and

⁹⁸ In this dissertation, gender order is a concept that is used to denote various forms of order between the sexes, i.e. different forms of superior and subordinate positions on an individual level. The structural level corresponds to the gender order control. “Gender equality” is also a type of gender order that makes equivalent rights, opportunities and obligations between the sexes visible.

⁹⁹ Genderization is ascribed and structured into what we call “female” and “male”, in terms of for example characteristics, occupations and beliefs (Thurén, 2002).

¹⁰⁰ Some examples of Swedish research are Ambjörnsson, 2004; Karlson, 2003; Lundgren, 2000; Wernersson, 1977; Öhrn, 1990.

equipment, 2) the human setting, i.e. the subjects, group constellations and sex, 3) the interactional setting, which means different forms of interaction and cooperation between the participants, both verbal and non-verbal, and finally 4) the programme setting, which involves resources, steering documents, pedagogical conditions, goals and content (Cohen, Manion & Morrison, 2000, p 305). Special attention was devoted to interaction and communication between pupils as well as the related circumstances, and field notes were made on a continuous basis. On a few occasions, I entered into conversation with the pupils during activities in the kitchen. All notes were transcribed and entered into a computer shortly after the observations.

Process study and field study setting

The data are based on two different studies, a process study and a field study. During the spring term of 2003, a national evaluation of the Swedish compulsory school system was carried out on the initiative of the Swedish National Agency for Education (Skolverket, 2004). This was the second occasion on which home and consumer studies was involved in such a large-scale evaluation (Skolverket, 2005), the first being in 1992 (Skolverket, 1993). A part of the evaluation in home and consumer studies 2003 (NU-03) took the form of a process study, the observations from which constitute one part of the empirical material in the present investigation.

A total of 103¹⁰¹ ninth class pupils, 47 boys and 56 girls, participated in the process study, which included three parts performed on two different occasions; planning and preparation on the first and accomplishment and evaluation on the second. The pupils' task was to work in a group and prepare an everyday meal in a creative way taking account of the four perspectives: resource management, health, gender equality and cultural aspects. Finally, 11 observations were made in eight different schools in the middle and west of Sweden, selected due to convenience, in order to allow the project group members to visit and make observations. The observations, which were made when the pupils were carrying out the process study task in the course of a 160 minute lesson.

Ten additional observations were performed in a field study during the spring term of 2004. The school in which I carried out the observations is located outside a big city in the west of Sweden, and was chosen due to its heterogeneous catchment area in terms of ethnicity and social background. Two different classes were observed, giving a total of 28 eighth class pupils, 17 boys

¹⁰¹ The choice of pupils was based on the statistical selection made by the Swedish National Agency for Education (Skolverket, 2004).

and 11 girls. The duration of each lesson was 120 minutes. Eight lessons took place in an ordinary context whereas two took the form of a competition.

The empirical data contained in this thesis constitutes 21 observations, which correspond to almost 50 hours of observation at nine different schools. A total of 131 pupils participated, 64 boys and 67 girls.

The theoretical gender base

Gender theories have developed rapidly since the beginning of the 1960s and reflect several different directions. Some researchers go to the extreme of either a biological or a social constructionist determinism or argue that it is impossible to make a distinction between gender and biological sex (Butler, 1990; Connell, 2002). This means that “sex” becomes synonymous with gender i.e. anatomical and physiological differences and/or social or cultural behaviour are attributed to biological sex as well as gender (Gothlin, 1999). At present, gender is usually considered a social construction that is dependent on the society and historical period. It is created within a system of relations, which includes common beliefs that reflect norms, values and attitudes, constituting femininity and masculinity (Harding, 1986; Scott, 1999).

In spite of the variety of theories in the field, I found it difficult to identify a theoretical gender base that could help me understand the dynamics of the gender patterns that appeared in the analysis of the empirical material in this study. Different theories were tested, but yielded a far too abstract construction, which failed to work in the concrete context of home and consumer studies. Hence, a perspective that starts out from the distinction between sex and gender has been used as a theoretical base.

The chosen theoretical base derives from a concept where I define *gender as a belief*¹⁰², which should be kept separate from *the physical body*. The physical body may be understood as a concrete material base which consists of flesh and blood, whose significance is divided into two forms, man and woman. A motive for this dichotomy is that the perception of female and male sex is imbued with values about femininity and masculinity. This principle is called the *Gender handling procedure* and implies an integration of a biological and a social

¹⁰² The concept of belief is used in a very broad sense in the dissertation and encompasses thoughts, ideas, conceptions or attitudes. A belief is a way of defining reality as we experience it, which is directed by cause – effect, i.e. a link exists between belief and experience. Beliefs are created and passed on through institutions and organizations as well as friends, family and a person’s own experiences.

constructionist point of view. The purpose is to detach the notion “gender” and understand male and female sex as a “stable” category i.e. a physical body. But even if I theoretically abandon female and male sex as concepts, there is no suitable alternative for providing examples about boys or girls, since “sex” is the conventional means of dividing men and women. Biological sex will therefore be used when exemplifying man/boy or woman/girl.

This is based upon the fact that the solid body should be separated from the fluid form of a belief. The female and male forms (bodies) are physically different, which can be described as primary or secondary characteristics (Kessler & McKenna, 1978). The primary characteristics refer to genitals while the secondary constitute for example: physical constitution, vocal pitch and growth of hair. When we see somebody on the street, it is usually not the primary, i.e. biological sex, which is decisive for recognising the sex of the person in question. It is rather the secondary or tertiary, i.e. different aspects of genderization that indicate the biological sex of a person. Therefore I am of the opinion that a distinction ought to be made.

Parts of recent gender research imply that human beings are “doing gender” (Jones, 1994). Connell (2002) argues that gender is about a process which he calls social embodiment. This means that the biological body constitutes an interaction between biology and culture. A theoretical model which I call the *Gender process* has been developed to illustrate pupils’ interactions in home and consumer studies. This model is a combination of different gender theories in order to form a whole, thus facilitating the understanding of gender orders. The meaning of the gender process concept is *to create and use gender as a concept to deal with meanings generated by biological sex*. Consciously or unconsciously, pupils create and navigate between different beliefs depending on the context and/or in interaction with other people. I emphasize a dichotomy, as described in the gender handling procedure, in the analysis of the empirical data in order to separate gender from the body. When this has taken place, the subject can be put into a context.

An “ideal type” can be used for both presentation and analysis as well as serving as an instrument to elucidate a fixed part of our reality, where the aim is to identify patterns of qualities in social situations; in this case, interactions between pupils. I have been inspired by Weber’s “ideal types” (1977/1904), although in this study the definition ‘ideal type’ has been abandoned in favour of *hyper character*. The motive is that this word better corresponds to the purpose of the analysis, which was to identify typical characters. The four characters

found in the empirical data are *Clown*, *Marionette*, *Prudorderly*¹⁰³ and *Wallpaper flower*. These characters are based on actions of the pupils in the study and their labels reflect a categorical classification which can be understood as the different roles they assumed. The concept of role character is used to demonstrate beliefs, combined into categories, whereas the physical body, which is either a boy or a girl, is the “stable” category. Due to the great number and variety of actions identified, some sub-characters were also created, which I labelled *Aspiring cook*, *Choosy*, *Hyper good* and *Indifferent*.

The analysis of the material in one part of this thesis was inspired by Goffman’s (2000/1959) theatre metaphor, as two of the lessons took on a new meaning with the inclusion of an element of competition. The theatrical metaphor was used to describe circumstances related to this situation as well as to the participating pupils.

Everything is permeated by gender

The results and analysis are presented in three parts, where the first comprises analyses of 19 observations from the process and the field study. The second part deals with a selected area of the process study in which three of the eight schools were selected for closer investigation. The third and final part, the Cookery duel, describes two specific lessons which involved competition.

Behind the mask of the hyper characters

Four hyper characters; *Clown*, *Marionette*, *Prudorderly* and *Wallpaper flower*, were used to present different gender order structures. One part of the results of the study comprises a closer examination of their performance, interpreted from different perspectives.

The Clown is an extrovert character, mostly identified in boys, who craves attention by making jokes about things relating to home and consumer studies or about matters unconnected with education. There are usually very few Clowns in a class, but as they take up a great deal of space and are noisy, they can appear more numerous. The clown mask can be interpreted in different ways, for example to conceal a lack of knowledge. The result shows that boys are sometimes subject to offensive comments from other boys, which I interpret to be due to the female coded context in which the lessons take place. To adopt the role of a Clown is an effective way to avoid being a victim of patronizing comments from other boys. Nevertheless, some boys are ridiculed by other boys

¹⁰³ Prudorderly is a constructed word compounded of prudential and orderly.

because they act in a “feminine” way and a boy is not allowed to be “too good” in some specific traditional female areas.

The Marionette radiates insecurity and his/her behaviour reflects dependence. Mostly boys, but also some girls, were identified with this character, who leads an obscure life in the classroom and does not appear to possess much knowledge or previous experience. This could include the group of boys identified in the 2003 evaluation of home and consumer studies, where more boys than girls reported that they found the subject difficult and in general boys claimed to have learnt most or all of their skills at school (Skolverket, 2005). A characteristic of the Marionette is to ask for or demand support throughout the whole work process. The character can be interpreted as being both involved and subordinate, since his/her actions are shaped by adapting to classmates, although it could also be a way for boys to avoid verbal abuse from their male peers.

Prudorderly is characterised by drive and orderliness. The Prudorderly assumes responsibility for the whole group and supports others. This character was mostly identified in girls, although a few boys were also represented, who exhibited the traits of the sub-character *Aspiring Cook*. There are different examples of Prudorderly in the empirical material, for example girls who took the lead and who were extremely orderly when accomplishing different tasks or providing assistance for the whole group. This hyper character exemplifies the ideals behind the syllabus. Such individuals have a tendency to look after others more than themselves, which can lead to the risk of falling into the “trap of caring” (Berge, 1997; Noddings, 1992). But there is also another aspect, as assuming responsibility can indicate an ambition to control others and keep them in a situation of dependency.

The Wallpaper flower fades into the pattern of the wallpaper and is very quiet. This hyper character is mostly identified in girls who seem to have a good deal of knowledge and experience (cf. Skolverket, 2005). Despite this, they seldom offer information in a classroom situation and have to be invited by the teacher before they dare to speak. In the study, the visibility and audibility of these girls were marginal and they accomplished the tasks independently. Their retiring disposition may indicate the fact that they have never learnt to draw attention to themselves. The self-effacing behaviour and lack of initiative can also be interpreted as a means of evading responsibility.

When the four hyper characters are combined, their features can be interpreted as fragments of a whole which highlight different orientations of biological sex and behaviour. The Clown and Marionette were mainly found in boys, while

Prudorderly and Wallpaper flower mostly comprised girls. On the other hand, common features were found in the characters of Clown and Prudorderly compared to Marionette and Wallpaper flower, although the gender patterns differ. Clown boys tend to draw attention to themselves by joking while Prudorderly girls seem to seek recognition by behaving in a perfect and organized manner. Marionette and Wallpaper flower are different in that boys, i.e. the Marionettes, need more support and attention whereas the girls, i.e. the Wallpaper flowers, remain in the background and work independently. Another way to interpret the hyper characters is to see them as opposite poles with different goals. The Clown and Wallpaper flower respond to each other by traits associated with attention seeking, expressed by extrovert versus introvert behaviour. The response of the Marionette is to evade and the Prudorderly to assume responsibility.

“Gender equality” as an aspect of gender order

The process study analysis focused on the design of the lesson compared to gender equality as described in the steering documents. The home and consumer studies syllabus does not state how gender equality should be addressed, and it is the responsibility of the teacher to structure the lesson so as to achieve the goals laid down by the authorities. In the section ‘goals to be attained by the end of the ninth year’ the syllabus stresses that the pupil should: “be able to co-operate with others irrespective of differences concerning gender and ethnicity” (Skolverket, 2000, p 19). According to the pupils, home and consumer studies is the subject in which most collaboration exists (Skolverket, 2005). This study reveals that, when pupils are allowed to choose their working partner, the selection is homosocial, i.e. boys prefer to work with boys and vice versa. This study reveals that “gender equality” usually only occurs if pupils are put into unisex groups either by lottery or the teacher’s suggestion.

I also found that the design of the lesson has an influence on the extent to which gender equality was considered. A lesson with “fixed frames” can, from a superficial point of view, be advantageous for the practice of gender equality, because the assignment and group constellations are decided on by the teacher. At the same time, a lesson which is rigidly structured cannot be adapted to the circumstances or needs of each individual pupil (cf. Utbildningsdepartementet, 2006). This is a complex dilemma, as if the structure of the lesson is less rigid, the pupils have a greater opportunity to develop their abilities, but at the same time existing gender orders may continue. The process study also revealed that gender order is not always visible, and it is also difficult to identify how “gender equality” is achieved in the context of home and consumer studies.

The Cookery duel

In the *Cookery duel*, groups of three or four pupils compete with each other in preparing a meal. Every group is assigned a bag with some staples. The aim is to prepare a meal in a creative way from the resources available. The “secret” bag contained “Falun sausage”¹⁰⁴, rice, a carrot, one leek and an apple. The competition is not only about creating a good meal, as hygiene, co-operation, orderliness, methods, laying the table, creativity, appearance and service are also of great importance. Grading takes place on a scale of 1 to 5 and the group with the highest total score is the winner.

A majority of the pupils exhibited enthusiasm and excitement. Both boys and girls made a great effort to do their very best and the atmosphere was influenced by the fact that winning the competition carried a certain prestige. Earlier research shows that girls prefer not to compete and instead choose to maintain their sense of responsibility, while boys are keen to compete (Jakobsson, 2000; Staberg, 1992). An explanation for the girls’ enthusiasm on this occasion may be the fact that girls have an advantage due to their previous experience in the area in question.

When the data from the Cookery duel were analysed and compared to the “ordinary” lessons, it became obvious that gender orders are by no means fixed. Due to the fact that the context changed to a “male” coded one as a result of its element of competition, new sets of norms came into force. Boys were suddenly permitted to perform actions that had previously led to insults from other boys. For the boys the ground was now “safe” and the new context of male genderization brought about different gender orders. Both boys and girls changed their character during this specific lesson and exchanged the roles of Clown and Marionette for those of Prudorderly or Aspiring Cook. For girls, changes became visible within the characters of Hyper normal and Prudorderly, where they took on a more dominant role.

The Cookery duel gave rise to changed hyper and sub-characters and, in this context, Aspiring cook, Hyper good and Prudorderly were dominant. Especially noteworthy is the fact that, on this specific occasion, the boys made comments that explicitly brought their disciplined and good behaviour to the teacher’s attention. Such remarks were not made by the girls. This may be interpreted to mean that girls are always expected to be well behaved, co-operative and trustworthy. “Diligence and to exert oneself” is a gender marker of a female attitude in learning situations (Jakobsson, 2000). Consequently, they did not

¹⁰⁴ Typical Swedish everyday food, consisting of a lightly smoked and boiled sausage.

have to seek the teacher's approval and draw attention to themselves as "well-behaved" pupils as the boys did. In the following lesson when the context had returned to the "ordinary", the pupils reverted to their usual roles.

Gender zapping on safe or mined ground

Society in the new millennium is characterized by two main factors; the speed at which old ideas are replaced by new and the focus on the unlimited opportunities for each individual. New ideas are developed to complement old structures and individuals "act out" many different roles. Ziehe (1992) call this phenomenon "identity test" and describes how different environments lead to shifting forms. When the three parts of the result are compared, a salient feature is the pupils' shift of role in line with the contextual change. Butler (1990) uses the term *performative* to describe the (re)production of discursive actions. In my view, these actions are part of the wider Gender process, i.e. the pupils create and navigate gender in order to negotiate their biological sex. People consciously or unconsciously change their behaviour in response to an action or interaction as a means of adapting to a specific context. I have chosen to call gender navigation *gender zapping*¹⁰⁵ which represents the change of role character in different contexts and situations.

The pressure to behave according to one's biological sex comes from many different directions, such as society, the media, friends, family as well as personal experiences. The school, teachers and pupils also have rules, which give rise to expectations about how boys and girls should behave (Epstein, 1998; Mac an Ghail, 1994). In this study different roles for boys and girls have been identified, partly in relation to each other, partly connected to different tasks as well as in connection with home and consumer studies. The variety of gender orders reveals how structural, individual and symbolic levels are connected (cf. Harding, 1986).

I problematize the traditional female classroom genderization in home and consumer studies by using the definitions *safe* or *mined* ground to describe the different conditions for boys and girls. For the boys, the ground is mined, especially in ordinary lessons. They are always at risk of overstepping the limits of what is acceptable for a boy to do in a female coded room. The result shows

¹⁰⁵ To zap is an American term meaning to constantly change back and forth between television channels (Nordstedts, 2003). Björk (1997) uses the concept of zapping to describe people of today and their multiple projects. Lindgren, Lüthi and Fürth (2005) state that contemporary society makes us "homo zapiens", i.e. individuals who zap between values, identities and locations.

that boys make offensive comments to some male classmates who fail to adhere to the established “male” norm in the class room. But there is a way to overcome this dilemma by distinguishing oneself as an “expert” in a certain area. One example is the sub character labelled Aspiring cook, whose main characteristics, proficiency and eagerness to compete, were mainly exhibited by boys. The social position of the boy also has an effect on behaviour.

Earlier research demonstrated that dominant boys receive attention in order to prevent them dominating, which in this case means disturbing the rest of the class, while girls are treated with indulgence due to expectations of “orderliness” (Granström & Einarsson, 1995).

Earlier research shows that some girls tend to end up in the so-called “trap of caring” and that this is a “burden” girls are forced to endure (cf. Berge, 1992; Staberg, 1992). The question is why caring is portrayed as negative since its meaning is actually positive? If a similar claim were to be made for boys, they are subjected to something I define as the “dominance trap”. This means that they have to live up to the male norm of superiority and thus there are limits to the degree to which they can be themselves. They cannot be “unmanly” and it is absolutely forbidden to express “femininity”, except in the context of competition. It seems as if this issue takes place on an individual level and my interpretation is that the social position of a boy has a bearing on whether or not he meets with sanctions. While the gender order control for boys conflicts with ordinary home and consumer studies lessons, it works in the same way for girls. The latter cannot be criticised for being deviant because they are already on safe ground, due to the fact that the female norm is dominant in the subject of home and consumer studies (cf. Holland, 2004).

Gender order control is also evident in this study, where a male norm had a certain effect on the actions of both boys and girls in home and consumer studies. While the gender order control “restrains” both boys and girls, it leads to a partly false impression that one sex, i.e. male, has greater freedom in terms of behaviour. In my view, the restrictions on the girls are primarily due to the traditional female genderization of the subject, i.e. boys have more freedom in one respect because girls are assumed to follow a “female” norm. Boys tend to take advantage of the gender order control to a greater or lesser extent and are in a way more “free” than girls, since they can enter the field without the fixed expectations associated with the female code. They are able to behave as they “are” and their obligations are on a different, less visible level. Examples in the study revealed that boys carry out individually assigned tasks. If, however, they have to leave the lesson or task they are working on, most boys do not hesitate

to abandon the group. Girls, on the other hand, stay with their group and are unwilling to leave class during lessons or do the cleaning up as quickly as possible, in order to finish class earlier. I interpret the actions of boys as to a certain degree conforming to the ideal of the “gender equality” gender order, i.e. they do what they are individually told to do, while girls exhibit a more collective concern in certain areas. The overall result shows that boys and girls have a gender specific repertoire that they can relate to during home and consumer studies, although its range is dependent on conditions for the genderization of the context rather than the differences between the sexes.

Referenser

- Ahrne, Göran., Roman, Christina & Franzén, Mats. (2000). *Det sociala landskapet: En sociologisk beskrivning av Sverige från 50-tal till 90-tal*. Göteborg: Korpen.
- Aléx, Peder. (1994). *Den rationella konsumenten: KF som folkuppfostrare 1899-1939*. Stockholm: Brutus Östlings Symposium.
- Aléx, Peder. (2003). *Konsumera rätt – ett svenskt ideal: Behov, hushållning och konsumtion*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, Fanny. (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Amit, Vered. (2000). *Constructing the field: Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World*. London: Routledge.
- Andersson, Åsa. (2003). *Inte samma lika: Identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Eslöv: Brutus Östlings Symposium.
- Benn, Jette. (1996a). *Kost i skolen – skolekost: En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes spisepause idag. Del I: Fra fattige børns bespisning til sundhedspædagogiske projekter*. Institut for Biologi, Geografi og Hjemkundskab. Köpenhamn: Danmarks Lærerhøjskole.
- Benn, Jette. (1996b). *Kost i skolen – skolekost: En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes spisepause idag. Del II: Anvendt naturfag, frikadellesløjd eller sundhedsbiks?* Institut for Biologi, Geografi og Hjemkundskab. Köpenhamn: Danmarks Lærerhøjskole.
- Berge, Britt-Marie. (1992). *Gå i lära till lärare: En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket*. (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen 33). Umeå universitet.
- Berge, Britt-Marie. (1997). *Styra eller styras. Att skapa kön i klassrummet*. I G. Nordborg. (Red.), *Makt och kön: Tretton bidrag till feministisk kunskap*. Stockholm: Östlings Symposium.
- Berge, Britt-Marie & Ve, Hildur. (2000). *Action Research for Gender Equity*. Storbritannien: Biddles, Guildford and King's Lynn.
- Berggren, Inger. (2001). *Identitet, kön och klass: Hur arbetarflickor formar sin identitet*. (Göteborg studies in educational sciences, 157). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berner, Boel. (1996). *Sakernas tillstånd: Kön, klass, teknisk expertis*. Stockholm: Carlsson.
- Betts, Sherry. C & Goldey, Patricia. (2005). *A multidisciplinary NGO: The interface of home economics with gender and development*. I *Development in Practice*, 15 (1), 106-114.

- Bjerrum Nielsen, Harriet & Rudberg, Monica. (1991). *Historien om flickor och pojkar: Könssocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, Mia. (1997). *HEMARBETETS MODERNITET – en fråga om kön, kunskap, tid och rum*. (Akademisk avhandling, 1997:1). Stockholm: Tekniska högskolan.
- Björk, Nina. (1999). *Under det rosa täcket: Om kvinnlighetens vara och feministiska strategier*. Nørhaven: Wahlström & Widstrand.
- Björnsson, Mats. (2005). *Kön och skolframgång: Tolkningar och perspektiv*. Ett uppdrag för Myndigheten för skolutveckling. (Rapport 13). Stockholm: Liber.
- Blomfält, Annmari & Büki, Kristina. (2004). *Jämställdhet i hem- och konsumentkunskap – en kvalitativ studie*. (Examensarbete inom lärarprogrammet). Uppsala universitet: Institutionen för hushållsvetenskap.
- Boalt, Carin. (1984). Hemmens forskningsinstitut: Hur vi arbetade. Vad vi gjorde. I B. Åkerman. (Red.), *Kunskap för vår vardag - utbildning och forskning för hemmen*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Butler, Judith. (1990). *Gender trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler, Judith. (2005). *Könet brinner!* (Texter i urval av Tiina Rosenberg.) Köping: Natur och kultur.
- Carli, Barbro. (2004). *The making and breaking of a female culture: The history of Swedish physical education 'in a different voice'*. (Göteborg studies in educational sciences, 203). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Cohen, Louis., Manion, Lawrence & Morrison, Keith. (2000). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Connell, Robert. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, Robert. W. (1999). Masculinities and Globalisation. *Kvinder Køn og forskning*, 8 (3), 43-60.
- Connell, Robert. W. (2002). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Cox, Harvey. (1967). *Har Gud skapat tårtan?* Holland: Verbum.
- Cullbrand, Ingrid. (1998). *Att sträva mot mål: Strategier för undervisning i hemkunskap*. (Forskningsrapport nr 27). Göteborgs universitet: Institutionen för hushållsvetenskap.
- Cullbrand, Ingrid. (2003). *På väg mot empowerment: Reflektioner över tre studier som behandlar undervisning i hemkunskap*. (Forskningsrapport nr 34). Licentiatuppsats. Göteborgs universitet: Institutionen för hushållsvetenskap.

- Cullbrand, Ingrid & Petersson, Monica. (2005). Hem- och konsumentkunskap som potential i morgondagens skola. I *Grundskolans ämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003: Nuläge och framåtblickar*. Stockholm: Fritzes.
- de Beauvoir, Simone. (2002). *Det andra könet*. Stockholm: Nordstedts. (Original publicerat 1949).
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana. (2005). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.
- Delfi Marknadspartner AB. (2002). *Storhushållsguiden 2002*. Stockholm: JS Analys.
- Drotner, Kirsten. (1991). Kulturellt kön och modern ungdom. I J. Fornäs., U. Boëthius & C. Cwejman. (Red.), *Kön och identitet i förändring*. (FUS-rapport nr 3). Stockholm: Brutus Östlings Symposion.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar. (2001). *Kulturanalyser*. Malmö: Daleke.
- Einarsson, Charlotta. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet: Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen*. (Linköping studies in education and psychology, 92). Linköpings universitet.
- Ekström, Marianne. (1990). *Kost, klass och kön*. (Umeå studies in sociology No 98). Umeå universitet: Sociologiska institutionen.
- Epstein, Debbie., Elwood, Jannette., Hey, Valerie & Maw, Janet. (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Berkshire: Open University.
- Eskilsson, Lena & Bergenheim, Åsa. (1995). *Förnuft, fruktbarhet, förälskelse... om kvinnor och kvinnors idéer*. Stockholm: Carlssons.
- Evertsson, Marie. (2004). *Facets of gender: Analyses of the family and the labour market*. (Swedish Institute for Social Research 61). Stockholms universitet: Akademitryck.
- Fagrell, Birgitta. (2000). *De små konstruktörerna: Flickor och pojkar om kvinnligt och manligt i relation till kropp, idrott, familj och arbete*. (Studies in educational sciences 30). Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS.
- Falkström, Marie. (1999). "LEGO=för flickor, för pojkar" – Om bilder av kön i Legoreklamen. I K.Ekström & H. Forsberg. (Red.), *Den flerdimensionella konsumenten: En antologi om svenska konsumenter*. Göteborg: Tre Böcker.
- Fausto-Sterling, Anne. (2004). The five sexes. Why Male and Female Are Not Enough. I M.S. Kimmel & R.F. Plante. (Red.), *Sexualities, identities, behaviours and society*. New York: Oxford University.
- Forsberg, Margareta. (2005). *Brunetter och Blondiner: Om ungdom och sexualitet i det mångkulturella Sverige*. (Nr 2005:1). Göteborgs universitet. Institutionen för socialt arbete. Göteborg: Intellecta Docusys.

- Forsberg, Ulla. (2002). *Är det någon "könsordning" i skolan? Analys av könsdiskurser i etniskt homogena och heterogena elevgrupper i årskurserna 0-6.* (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 68). Umeå universitet.
- Fransson, Anna & Wennemo, Irene. (2004). Rationellt för familjen dyrt för alla. I U. Lorentzi. (Red.), *Vems valfrihet? Debattbok för en delad Föräldraförsäkring.* Avesta: Agora och HTF.
- Frosh, Stephen., Phoenix, Ann & Pattman, Rob. (2002). *Young masculinities.* New York: Palgrave.
- Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar. (1980). *Den kultiverade människan.* Lund: LiberLäromedel.
- Fundberg, Jesper. (2003). *Kom igen, gubbar! Om pojkfotboll och maskuliniteter.* Stockholm: Carlsson.
- Geertz, Clifford (1988). *Work and lives. The anthropologist as Author.* Cambridge: Polity Press.
- Gemzöe, Lena. (2002). *Feminism.* Smedjebacken: Bilda.
- Gilligan, Carol. (1982). *In a different voice.* Cambridge Mass.: Harvard University.
- Gisselberg, Margareta. (1985). *Att stå vid spisen och föda barn: Om hushållsarbete som kvinnoarbete.* Umeå universitet: Sociologiska institutionen.
- Goffman, Erving. (2000). *Jaget och maskerna: En studie i vardagslivets dramatik.* Stockholm: Prisma. (Original publicerat 1959).
- Goldman, Anita. (2005). *Guds älskarinnor: Om hängivna kvinnor i en livrädd värld.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Gothlin, Eva. (1999). *Kön eller genus? Konferensrapport "Könsperspektiv i forskning och undervisning".* Göteborg, Sverige. (26-27 augusti, 1999).
- Granström, Kjell & Einarsson, Charlotta. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum: En översikt.* Statens skolverk. Stockholm: Liber.
- Grima Grace & Smith, Anne. B. (1993). The participation of boys and girls in home economics. *Gender and Education*, (3), 251-268.
- Gullvåg Holter, Øystein & Aarseth, Helene. (1994). *Mäns livssammanhang.* Stockholm: Bonnier utbildning.
- Hammar, Inger. (1999). *Emancipation och religion: Den svenska kvinnörelsens pionjärer i debatt om kvinnans kallelse ca 1860-1900.* Stockholm: Carlssons.
- Harding, Sandra. (1986). *The science question in feminism.* Itahaca: Cornell University.
- Hirdman, Anja. (2001a). *Tilltalande bilder: Genus, sexualitet och publiksyn i Veckorevyn och Fib aktuellt.* Stockholm: Atlas.

- Hirdman, Yvonne. (1988). Genussystemet - reflektioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, (2), 57-61.
- Hirdman, Yvonne. (2001b). *Genus - om det stabila föränderliga former*. Lund: Liber.
- Hjälmeskog, Karin. (2000). "Democracy begins at home": Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran. (Uppsala Studies in Education, 94). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hjälmeskog, Karin & Pipping Ekström, Marianne. (2006). Används den husliga utbildningens potential? I K. Hjälmeskog. (Red.), *Lärarprofession i förändring: Från "skolkök" till hem- och konsumentkunskap*. Uppsala: Universitetstryckeriet.
- Holland, Samantha. (2004). *Alternative Femininities: Body, age and Identity*. New York: Berg.
- Holmberg, Carin. (1993). *Det kallas kärlek: En socialpsykologisk studie om kvinnors underordning och mäns överordning bland unga jämställda par*. Göteborg: Anamma.
- Holmberg, Carin & Lindholm, Margareta. (1991). Feministisk teori. I P. Månsson. (Red.), *Moderna samhällsteorier: Traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Prisma.
- Holter, Harriet. (1992). Berättelser om kvinnor, män, samhälle: Kvinnoforskning under trettio år. I J. Acker. m.fl. (Red.), *Kvinnors och mäns liv och arbete*. Malmö: SNS.
- Huizinga, Johan. (2004). *Den lekande människan*. Stockholm: Natur och Kultur. (Original publicerat 1938).
- Hushållsvetaren. (2006). *Jämställd gemenskap*. Februari 2006, nr 1.
- Institutionen för genusvetenskap. (2006). [online] <http://hum.gu.se/institutioner/genusvetenskap/amnesbeskrivning/>
- Isling, Åke. (1973). *Samhällsutveckling och bildningsideal: Skolpolitiska längdsnitt och strukturskisser*. (Pedagogiska skrifter 252). Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Isling, Åke. (1988). *Det pedagogiska arvet: Kampen för och mot en demokratisk skola 2*. Stockholm: Sobers.
- Jakobsson, Ann-Katrin. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv: En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 146) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jalmert, Lars. (1984). *Den svenske mannen*. Stockholm: Tidens förlag.
- Johannisson, Karin. (2005). *Den mörka kontinenten: Kvinnan, medicinen och fin-de-siècle*. Stockholm: Norstedt.
- Johansson, Anna. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.

- Johansson, Barbro. (2000). *Kom och ät! Jag ska bara dö först... Datorn i barns vardag*. (Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige 31). Göteborg: Novum Grafiska.
- Johansson, Marlène. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Thomas. (1997). *Den skulpterade kroppen: Gymkultur, friskvård och estetik*. Stockholm: Carlssons.
- Johansson, Thomas. (1998). *Rädd att falla: Studier i manlighet*. Södertälje: Gidlunds.
- Johansson, Thomas. (2001). Fadern som försvann. Diskursiva och sociala spår. I C. Ekenstam. m.fl. (Red.), *Sprickor i fasaden: Manligheter i förändring*. Smedjebacken: Fälth & Hässler.
- Johansson, Thomas. (2006). *Makeovermani: Om Dr Phil, plastikkirurgi och illusionen om det perfekta jaget*. Stockholm: Natur och kultur.
- Johansson, Thomas & Klinth, Roger. (under tryckning). Caring fathers. The ideology of gender equality and masculine positions. *Men and Masculinities*.
- Johansson, Ulla. (1987). *Att skolas för hemmet: Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling*. (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 21). Umeå: Umeå universitet.
- Jones, Alison. (1994). Flickor blir "flickor" i ett socialt spel av betydelser och sätt att vara. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (4), 30-39.
- Karlson, Ingrid. (2003). *Könsgestaltningar i skolan: Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. (Linköping Studies in Education and Psychology No. 91). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap.
- Kenway, Jane., Willis, Sue., Blackmore, Jill & Rennie, Léonie. (1998). *Answering back: Girls, Boys and Feminism in Schools*. London: Routledge.
- Kessler, Susanne. J. & McKenna, Wendy. (1978). *Gender: An Ethnomethodological Approach*. Chicago & London: The University of Chicago.
- Key, Ellen. (1914). *Missbrukad kvinnokraft*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Kimmel, Michael. (1998). Who's afraid of Men Doing Feminism? I T. Digby. (Red.), *Men doing feminism*. New York: Routledge.
- Klinth, Roger. (2004). Att kvotera eller inte. I U. Lorentzi. (Red.), *Vems valfrihet? Debattbok för en delad föräldraförälskring*. Avesta: Agora och HTF.

- Kristiansen, Hanna & Kristiansen, Rolf. (1997). *Dagliglivskompetanse i et fremtidsperspektiv: Heimkunnskap og informasjonsteknologi og plan og praksis. Et samspill mellom skole og hem*. Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogik. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Kuhn, Thomas. S. (1962). *The structure of scientific revolutions: A brilliant, original analysis of the nature, causes, and consequences of revolutions in basic scientific concepts*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kulick, Don. (2000). *Från kön till genus: Kvinnligt och manligt i ett kulturellt perspektiv*. Borås: Carlssons.
- Kullberg, Birgitta. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kyle, Gunhild. (1972). *Svensk flickskola under 1800-talet*. Göteborg: Kvinnohistoriskt arkiv.
- Kyle, Gunhild. (1979). *Gästarbeterska i manssamhället: Studier om industriarbetande kvinnors villkor i Sverige*. Stockholm: Liber.
- Lagerroth, Erland. (1999). *Nya tankar, nya världar*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Larsson, Berit. (1997). *Ljus och upplysning även för qvinnan*. Göteborg: Anamma.
- Larsson, Håkan. (2001). *Iscensättning av kön inom idrotten: En nutidshistoria om idrottsmannen och idrottskvinnan*. Stockholm: HLS.
- Liljeström, Rita. (1976). *Uppväxtvillkor: Samspelet mellan vuxna och barn i ett föränderligt samhälle*. Vällingby: Publica.
- Lindgren, Gerd. (2001). Försvagade grupp kulturer och genus i organisationen. I L. Gonäs., G. Lindgren & C. Bild. (Red.), *Könssegregering i arbetslivet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Lindgren, Mats., Lüthi, Bernhard & Fürth, Thomas. (2005). *The mewe generation: What business and politics must know about the next generation*. Stockholm: Bookhouse Publishing.
- Lindström, Johan. (2001). *Vetenskapsteori för psykologi och samhällsvetenskap*. Göteborg: INOVA.
- Lundbergh, Beate. (1986). *Kom ihåg att du är underlägsen! Pedagogik för borgarflickor i 1880-talets Sverige*. Studentlitteratur: Lund.
- Lundgren, Anna Sofia. (2000). *Tre år i g: Perspektiv på kropp och kön i skolan*. (Etnologiska skrifter nr 23). Umeå universitet: Symposion.
- Lundh, Herbert. (1945). *Fackskolan för huslig ekonomi i Uppsala 1895-1945: En minnesskrift*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Lundqvist, Helena. (2006). Lågstatusjobb på högstatuskrogar: Serveringsarbetets degradering och femininisering 1950-2000. I M. Pipping Ekström. (Red.), *Genus på krogen*. (Måltidskunskap, Culinary Arts and Meal Science 2). Örebro universitet: Docuys.

- Mac an Ghaill, Máirtín. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Great Britain: Biddles and King's Lynn.
- Martinsson, Lena. (1997). *Gemensamma liv: Om kön, kärlek och längtan*. Stockholm: Carlsson.
- McGregor, Sue. (2004). *Taking the Home Economics Paradigm into the 21st Century*. Proceedings of Post – 2004 IFHE Congress Workshop in Kanazawa. Kanazawa, Japan. (8-10 augusti, 2004).
- Miegel, Fredrik & Johansson, Thomas. (2006). *Kultursociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Minh-ha, Trinh. T. (1999). Olikhet: Sär-skilt för kvinnor i tredje världen. I H. Thörn. (Red.), *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nora: Nya Doxa.
- Moberg, Eva. (1962). Kvinnans villkorliga frigivning. I H. Hederberg. (Red.), *Kvinnor och människor*. Stockholm: Albert Bonniers.
- Molander, Bengt. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Mulinari, Diana., Sandell, Kerstin & Schömer, Eva. (2003). *Mer än bara kvinnor och män: Feministiska perspektiv på genus*. Studentlitteratur: Lund.
- Murcott, Anne. (1986). Opening the 'black box': food, eating and household relationships. *Sociaaliläketiellinen Aikakuslehti*, (23), 85-92.
- Myrdal, Alva & Myrdal, Gunnar. (1935). *Kris i befolkningsfrågan*. Stockholm: Bonniers.
- Månson, Per. (2000). *Båten i parken*. Stockholm: Prisma.
- Niemi, Mikael. (2000). *Populärmusik från Vittula*. Stockholm: Norstedts.
- Noddings, Nel. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative Approach to Education*. New York: Teacher College.
- Nordberg, Marie. (2005). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Arkipelag.
- Nordenmark, Mikael. (2004). *Arbetsliv, familjeliv och kön*. Umeå: Borea.
- Nordin, Elsa. (1992). *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen: Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6, och 9*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 84). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nordstedts Svensk Ordbok. (2003). [Elektronisk nätupplaga].
- Nyberg, Anita. (1989). *Tekniken – kvinnornas befriare? Hushållsteknik, köpevaror, gifta kvinnors hushållsarbetsid och förvärvsdeltagande 1930-talet – 1980-talet*. (Linköping Studies in Arts and Science 45). Linköping: Tema Teknik och social förändring.

- Nyberg, Anita. (2004). Framsteg och fallgrop. I U. Lorentzi. (Red.), *Vems valfrihet? Debattbok för en delad föräldraförsäkring*. Avesta: Agora och HTF.
- Ortner, Sherry. B. (1974). Is Female to Male as Nature Is to Culture? I M. Z. Rosaldo & L. Lamphere. (Red.), *Women, Culture and Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Osbeck, Christina. (2006). *Kränkningens livsförståelse: En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. (Karlstad University Studies 2006:10). Karlstads universitet. Estetisk-filosofiska fakulteten. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Palojoki, Päivi. (1997). *The Complexity of Food-related Activities in a Household Context: Study of Finnish Homemakers' Food Choices and Nutrition Knowledge*. (Academic dissertation. Research Report 172). University of Helsinki: Department of Teacher Education.
- Parsons, Talcott. (1971). *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Parsons, Talcott & Bales, Robert, F. (1955). *Family, Socialisation and Interaction Process*. Glencoe: The Free Press.
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pendergast, Donna. (2001). *Virginal mothers, groovy chicks & blokey blokes: Re-thinking home economics (and) teaching bodies*. Bowen Hills: Australian Academic.
- Perkins Gilman, Charlotte. (1970). *The home, its work and influence*. New York: Source Book. (Original publicerat 1903).
- Petersson, Monica. (2004). *Gender formations in Home economics*. Paper presenterat vid The 20th IFHE Congress. Kyoto, Japan. (1-8 augusti, 2004).
- Phillips, Louise & Jørgensen, Marianne. W. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE Publications.
- Pipping Ekström, Marianne. (2004). Sisyfos och exhibitionisten. I I-G. Gustafsson & U-B. Strömberg. (Red.), *Tid för måltidskunskap: En vänbok till Birgitta Ulmander*. (Måltidskunskap Culinary Arts and meal Science 1). Örebro universitet.
- Pipping Ekström, Marianne & Hjalmskog, Karin. (2006). 150 år av "outsourcing" av hemarbete. I K. Hjalmskog. (Red.), *Lärarprofession i förändring: Från "skolkök" till hem- och konsumentkunskap*. Uppsala: Universitetstryckeriet.

- Pipping Ekström, Marianne & L'Orange Fürst, Elisabeth. (2001). The Gendered Division of Cooking. I U. Kjærnes. (Red.), *Eating Patterns: A day in the lives of nordic peoples*. (Report No. 7). Lysaker: SIFO, Statens institutt for forbruksforskning.
- Pirls, Fritz. (1974). *Gestaltterapi ord för ord: Föreläsningar, drömseminarier, grupparbete*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Plantin, Lars. (2001). *Män, familjeliv och föräldraskap*. Umeå: Borea.
- Qvist, Gunnar. (1978). *Konsten att blifva en god flicka: Kvinnohistoriska uppsatser*. Stockholm: Liber.
- Rappe, Ewa. (1973). Från katekes till "social fostran": Om folkundervisning i Sverige från 1842 till 1906. *Häften för kritiska studier*, 5 (6), 6-32.
- Robèrt, Rigmor & Uvnäs Moberg, Kerstin. (1994). *HON & HAN: Födda olika*. Stockholm: Brombergs.
- Rosaldo, Michelle. Z. (1974). Women, Culture, and Society. A Theoretical Overview. I M. Z. Rosaldo & L. Lamphere. (Red.), *Women, Culture and Society*. Stanford: Stanford University.
- Rubin, Gayle. (1975). The traffic in women. Notes on the 'political economy' of sex. I R. Reiter. (Red.), *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review.
- Rydén, Värner. (1929). *Medborgarkunskap för fortsättnings- och andra ungdomsskolor*. Stockholm: P.A. Norstedts & Söners.
- Sandberg, Helena. (2004). *Medier och fetma: En analys av vikt*. (Lund studies in media and communication 8). Lunds universitet: Sociologiska institutionen.
- SCB. (2003). *Tid för vardagsliv. Kvinnors och mäns tidsanvändning 1990/91 och 2000/01: Levnadsförhållanden*. (Rapport nr 99). Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- SCB. (2004). *På tal om kvinnor och män: Lathund om jämställdhet*. Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- SCB. (2006a). *På tal om kvinnor och män: Lathund om jämställdhet*. Örebro: SCB-Tryck.
- SCB. (2006b). *På tal om utbildning: Utbildning och forskning*. Örebro: SCB-Tryck.
- Scott, Joan. W. (1999). *Gender and the politics of history*. New York: Columbia university.
- Selberg, Gunvor. (2001). *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur.
- Seppänen, Tuula. (2001). *En hållbar utveckling inom grundskolans undervisning i huslig ekonomi*. Helsingfors: Utbildningsverket.

- Shanahan, Helena. (1998). *Applied Human Ecology as a field of Knowledge in Sweden*. (Research report 26). Gothenburg University: Department of Home Economics.
- Sjögren, Annick. (1992). Meals as a cultural code. *Emigration, kost och hälsa*, (2), 21-28. Uppsala: Statens Livsmedelsverk.
- Sjögren, Jennie. (2003). *Ordination: Vardagsfeminism: Handbok i jämställdhet hemma och på jobbet*. Stockholm: Bokförlaget DN.
- Skeggs, Beverley. (2000). *Att bli respektabel: Konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skolverket. (1993). *Hemkunskap: Huvudrapport*. (Skolverkets rapport 21). Förf. S. Albrektson & I. Cullbrand. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2000a). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2000b). *Grundskolan: Kommentarer till kursplaner och betygskriterier 2000*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande huvudrapport*. (Rapport 250). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Hem- och konsumentkunskap*. (Ämnesrapport till Rapport 253). Förf. I. Cullbrand & M. Petersson. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006). [online] <http://www.skolverket.se/sb/d/663>
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan*. [Lgr 1962]. (Skolöverstyrelsens skriftserie 60). Stockholm: Emil Kihlströms.
- Skolöverstyrelsen. (1969a). *Läroplan för grundskolan*. [Lgr 69]. Allmän del. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber.
- Skolöverstyrelsen. (1969b). *Läroplan för grundskolan*. [Lgr 69]. Supplement: Hemkunskap, barnkunskap. Kompletterande anvisningar och kommentarer. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan*. [Lgr 80]. Stockholm: Utbildningsförlaget Liber.
- SOU 1997:139. *Hemmet, barnen och makten: Förhandlingar om arbete och pengar i familjen*. Rapport till Utredningen om fördelningen av ekonomisk makt och ekonomiska resurser mellan kvinnor och män. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1998:6. *Ty makten är din... Myten om det rationella arbetslivet och det jämställda Sverige*. Utredningen om fördelningen av ekonomisk makt och ekonomiska resurser mellan kvinnor och män. Betänkande från Kvinnomaktutredningen. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2000:29. *Starka konsumenter i en gränslös värld: Slutbetänkande från Konsumentpolitiska kommittén*. Stockholm: Fritzes.

- SOU 2001:55. *Barns och ungdomars välfärd: Antologi från Kommittén Välfärdsbokslut*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:66. *Makt att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål*. Slutbetänkande av Jämställdhetspolitiska utredningen. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:73. *Reformerad föräldraförsäkring – kärlek, omvårdnad, trygghet*. Stockholm: Fritzes.
- Staberg, Else-Marie. (1992). *Olika världar skilda värderingar: Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.
- Stingerfonden. (1999). [online]
www.stingerfonden.org/documents/hsetikregler.pdf
- Storkey, Elaine. (2000). *Created or constructed? The Great Gender Debate*. United Kingdom: Paternoster Books.
- Svenska Dagbladet. (2006, 3 februari). *Frihet utan ansvar lockar unga japaner*.
- Söderbaum, Gunhild. (1984). Undervisning i "arbeten som tillhör kvinnan". I B. Åkerman, m.fl. (Red.), *Kunskap för vår vardag: Utbildning och forskning för hemmen*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Sørensen, Bjørg Aase. (1982). Ansvarsrasjonalitet. Om mål – middeltenkning blant kvinner. I H. Holter. (Red.), *Kvinner i felleskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Talja, Sanna., Tuominen, Kimmo & Savolainen, Reijo. (2005). "Isms in information science: constructivism, collectivism and constructionism." *Journal of Documentation*. [Online].
www.emeraldinsight.com/0022-0418.htm.
- Thurén, Britt-Marie. (2002). *Genusvägar: En antologi om genusforskning*. Malmö: Liber.
- Thurén, Britt-Marie. (2003). *Genusforskning: Frågor, villkor och utmaningar*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tirri, Kirsi & Kansanen, Pertti. (2003). 'The Moral Concerns and Orientations of Sixth - and Ninth Grade Students', *Educational Research and Evaluation*, 9 (1), 93-108.
- Tjeder, David. (2003). *The power of character: Middle – class masculinities, 1800-1900*. Stockholm: Författares Bokmaskin.
- Tjeder, David. (2006, 11 nov). Intervju. *Göteborgs-Posten*. [online]
<http://www.gp.se/gp/road/Classic/shared/printArticle.jsp?d=102...>
- Trotzig, Eva. (1997). "sätta flickan i stånd att fullgöra sina husliga plikter": *Fyra märkeskvinnor och flickors slöjdundervisning*. (Linköping Studies in Education and Psychology No. 54). Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.

- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Wærness, Kari. (1980). Omsorgen som lönearbete – en begreppsdiskussion. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (3), 7-17.
- Wahl, Anna. (2001). *Det ordnar sig: Teorier om organisation och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Waldén, Louise. (1990). *Genom symaskinens nålsöga: Teknik och social förändring i kvinnokultur och manskultur*. Stockholm: Carlsons.
- Weber, Max. (1977). *Vetenskap och politik*. Göteborg: Bokförlaget Korpen. (Original publicerat 1904).
- Wendt Höjer, Maria & Åse, Cecilia. (1999). *Politikens paradoxer*. Lund: Academia Acta.
- Wernersson, Inga. (1977). *Könsdifferentiering i grundskolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 22). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Wernersson, Inga. (1988). *Olika kön samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Wernersson, Inga. (1995). *Undervisning för flickor – undervisning för pojkar... eller... undervisning för flickor och pojkar?* Skolverket. Stockholm: Liber.
- Wernersson, Inga. (2006). *Könsskillnader i skolprestationer: "En text som kartlägger de olika ideologiska förändringarna som inträffat under de senaste åren."* Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Wernersson, Inga & Ve, Hildur. (1997). Research on Gender and Education in the Nordic Countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41 (3-4), 295-317.
- West, Candace & Zimmerman, Don. H. (1987). "Doing gender". I *Gender and society*, 1 (2), 125-151.
- Widerberg, Karin. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wikander, Ulla. (1999). *Kvinnoarbete i Europa 1789-1950. Genus, makt och arbetsdelning*. Uddevalla: Atlas akademi.
- Willis, Paul. (1981). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Wollestonecraft, Mary. (1997). *Till försvar för kvinnans rättigheter*. Stockholm: Ordfront. (Original publicerat 1792).
- Worchel, Stephen. (1998). A Developmental View of the Search for Group Identity. I S. Worchel. m. fl. (Red.), *Social identity: International perspectives*. London: SAGE.
- Ziehe, Thomas. (1992). *Kulturanalyser: Ungdom utbildning modernitet. Essäer*. Stockholm: Östlings Symposion.

- Öhrn, Elisabet. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion: En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 77). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Öhrn, Elisabet. (1997). *Elevens inflytande i klassrummet: En explorativ studie av könsmönster i årskurs nio*. (Rapport nr 1997:05). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Öhrn, Elisabet. (2002). *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Skolverket. Kalmar: Lenanders.

Bilaga

Begreppsförklaringar

Den fysiska kroppen, en materiell bas som utgörs av kött och ben.

Dikotomi, en indelning av en klass i två varandra uteslutande underklasser, t.ex. dikotomin kropp – själ.

Diskurs, vad och hur någonting inom ett visst område uppfattas och som inkluderar såväl kunskap, identiteter som sociala relationer.

Dualism, åskådning som räknar med två motsatta grundprinciper.

Genus, en social eller kulturell konstruktion d.v.s. en föreställning som innebär en icke-materiell form.

Genushanteringsmodellen, en dualistisk modell som avskiljer genus från den fysiska kroppen.

Genusifiering, de attityder och föreställningar som finns kring någonting som är kvinnligt eller manligt förknippat

Genusordning, relationer mellan individer som råder utifrån de positioner som flickor, kvinnor, pojkar och män intar i olika situationer utifrån socialt och konstruerade föreställningar.

Genusprocessen, att skapa och navigera genus för att förhandla kön.

Genussystem, en logik som beskriver den dikotomi och hierarki vilken innebär könsens åtskillnad och en manlig överordning

Hegemoni, bestämmande eller inflytande som innebär att en grupp för fram *ett* sätt att se på omgivningen som det normala.

Hyperkaraktär, en kategorisering av specifikt urskiljbara karaktärsdrag hos en individ.

Konstruktionism, kunskap och identiteter som skapas av samverkan mellan det pågående talet och de diskurser som kategoriserar världen.

Kön, en kategorisk uppdelning i kvinna respektive man som utgår från en biologisk bas

Könskodat, de attityder och föreställningar som finns kring någonting som är kvinnligt eller manligt förknippat.

Könsmaktsordning, den makt samt sociala över- och underordning som finns i samhället i form av en manlig norm, där gruppen män är överordnade gruppen kvinnor

Könsmönster, handlingar som uttrycks verbalt eller kroppsligt vilka individer aktivt (åter)skapar i olika sammanhang.

Likhetsideologi, kvinna och man antas vara lika och bör därför vara jämlika.

Särartsideologi, kvinna och män är olika fysiskt och psykiskt, men ses som jämlika inom skilda sfärer